



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO DE
CABO VERDE E OS DESAFIOS DA UNIVERSITARIZAÇÃO PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Janice Raquel Sança Gomes

SÃO CARLOS – SP

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO DE
CABO VERDE E OS DESAFIOS DA UNIVERSITARIZAÇÃO PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Janice Raquel Sança Gomes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

SÃO CARLOS – SP

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G633i Gomes, Janice Raquel Sança
 O instituto universitário de educação de cabo
 verde e os desafios da universitarização para a
 formação de professores / Janice Raquel Sança Gomes.
 - São Carlos : UFSCar, 2016.
 123 p.

 Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
 São Carlos, 2016.

 1. Universitarização. 2. Instituto Universitário
 de Educação. 3. Formação de professores . 4. Educação
 em Cabo Verde. I. Título.

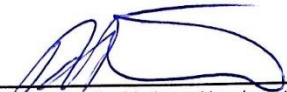


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS


Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação


Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Janice Raquel Sanca Gomes, realizada em 29/02/2016:



Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento
UFSCar



Profa. Dra. Emília Freitas de Lima
UFSCar



Profa. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas
USP

*Dedico este trabalho aos meus avós Antónia e Agostinho, à minha irmã Jandira,
ao meu irmão Zackary e à minha mãe Ariana*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram de forma positiva para a minha formação: amigos, colegas, familiares e professores.

Agradeço especialmente à minha família pela força e pela confiança depositada em mim, pelos incentivos para não desistir dos meus sonhos e por me ter servido de inspiração nos momentos difíceis.

Agradeço também de forma muito especial meu orientador prof. Nelito pela compreensão durante os momentos difíceis, pela confiança e pela liberdade de acertar e errar, o que me permitiu crescer grandemente em nível profissional.

Agradeço ao Neab pelo apoio financeiro, que foi o que me permitiu permanecer na pós-graduação no momento mais difícil. Agradeço muito pelas aprendizagens que o projeto de formação de professores para as relações étnico-raciais me proporcionaram enquanto educadora, não sei se teria essa oportunidade em outra universidade.

Agradeço ao curso da Pedagogia da Terra da UFScar por me permitir aprender novas coisas, visitar outros lugares e sobretudo começar a aprender a ser professora universitária.

Agradeço ao Prof. Flávio e ao curso de conselheiros municipais que me apoiaram financeiramente e me permitiram realizar a pesquisa de campo.

Agradeço ao CNPQ pelo apoio financeiro à pesquisa, o que me permitiu concluí-la.

Agradeço a todos os entrevistados, principalmente aos professores pela disponibilidade e por compartilharem comigo alguns segredos da profissão e me despertarem ainda mais o amor por essa carreira.

Agradeço à Sra. Josefa e ao Sr. Bernardino pela contribuição na maioria dos documentos do Instituto e por vários esclarecimentos que me permitiram compreender a sua dinâmica.

Agradeço à banca de qualificação, nas pessoas de Prof.^a Noeli, Prof.^a Emília e Prof. Bartolomeu) e de defesa Prof.^a Noeli e Prof.^a Emília, pois me possibilitaram valiosíssimas contribuições e reflexões para o término da pesquisa. Gostaria de agradecer especialmente à Prof.^a Emília, pelas várias conversas que me possibilitaram ampliar o olhar sobre a formação de professores.

Agradeço à Ana que revisou o trabalho e tornou o texto muito mais compreensível.

Agradeço aos amigos que estiveram mais próximos: Naty, Val, Heidi, Victor, Hugo, Elly, Nida, Aline, Lena e Paulo, pois foram vocês que me suportaram nos momentos difíceis e se alegraram comigo.

Obrigada a todos!

As crianças são a razão da nossa luta, as flores da nossa revolução.

Amílcar Cabral

RESUMO

A educação cabo-verdiana, desde a independência do país, passou por várias mudanças no sentido de ampliar o acesso à Educação e fornecer aos professores uma formação específica. As reformas e as políticas educacionais em Cabo Verde, por sua vez, têm exigido, cada vez mais, uma maior qualificação dos professores e realçado o papel desses na melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, em 2010, o Decreto-Legislativo n° 2/2010 elevou a formação de professores para o Ensino Básico em nível superior. Por conseguinte, a pesquisa buscou compreender as repercussões do processo de universitarização na formação de professores cabo-verdianos do Ensino Básico (em sua maioria com uma única formação de nível médio), após a frequência de um curso de complemento de licenciatura no Instituto Universitário de Educação. Como metodologia de pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa do tipo analítico-descritivo e interpretativo-crítico, tendo por base a análise de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com alunos que frequentaram cursos de complemento de licenciatura no Instituto Universitário de Educação e professoras/coordenadoras dos respectivos cursos. A pesquisa comprovou a ênfase da racionalidade técnica na formação de professores; a descontinuidade das políticas educacionais e seus desdobramentos no tocante à formação de professores e, conseqüentemente, na Educação e, ainda, a noção de competência na formação de professores relacionada às demandas do mercado de trabalho e de um profissional flexível. Por outro lado, constatamos que a formação de professores é um processo contínuo, composto de vários elementos além de cursos formalizados, não sendo tão fácil delimitar as funções de formação inicial e continuada, tendo o curso investigado desempenhado um duplo objetivo como um curso de formação inicial e com função de formação continuada. O Instituto Universitário de Educação, embora não represente o movimento completo de universitarização, apresenta elementos que mostram que esse fenômeno está em pleno desenvolvimento.

Palavras-chave: Universitarização; Instituto Universitário de Educação; Formação de professores; Educação em Cabo Verde.

ABSTRACT

The Cape Verdean education since independence has undergone several changes in order to increase access to education and provide teachers with specific training. Reforms and educational policies in Cape Verde in turn have demanded increasingly higher teacher qualifications and highlighted their role in improving the quality of education. In this sense, in 2010, the Decree Legislative n.2 / 2010, increased teacher training for basic education in superior level. Therefore, the research sought to understand the implications of universitarization process in the formation of Cape Verdean teachers of basic education (mostly with a single mid-level training), after attending an undergraduate complement course at University Institute Education. As a research methodology was adopted a qualitative approach of the analytical-descriptive and interpretative-critical, based on the analysis of semi-structured interviews with the studentes and the coordinators. Their research shows the emphasis of technical rationality; in teacher training; the discontinuity of educational policies regarding the training of teachers and consequently in education; the notion of competence in the training of teachers related the demands of the labor market and a flexible professional. On the other hand, we found that teacher training is a continuous process, composed of various elements in addition to formal courses; It is not as easy demarcation of functions of initial and continuing education, and the course played a dual purpose as an initial training course, with continued training function. In addition, the University Institute of Education, although it does not represent the full motion universitarization, presents elements that show that this phenomenon is in full development.

Keywords: Universitarization; University Institute Education; Teacher Training; Education in Cape Verde.

Razumu

Idukason kabuverdianu, desdi Independéncia di país, pasa pa txeu mudansa na sentidu di alarga asésu a el y di da prusor un furmason spesífiku. Raformas y pulítikas pa idukason na Kabu Verdi, pa si bes, ten stadu ta eziji un kresenti kualifikason di prusoris y ta distaka ses papel na bira kualidadi di ensinu midjor. Pa kel li, na 2010, Dikrétu-Lijislativu n° 2/2010 pasa ta eziji prusoris di ensinu báziku furmason superior. Nton, es piskiza ta buska konpriendi kal ki é konsikuénsia di prusésu di Universitarizason na furmason di prusoris kabuverdianu di ensinu báziku (maior parti di es tenba so nível médiu), dipos di frikuenta un kursu di komplimentu di lisenziatura na Instituto Universitário de Educação (IUE). Metudulujia di piskiza adotadu é aburdaji di tipu analítiku-diskritivu y interpretativu-krítiku, ku basi na análizi di entrivistas semi-estruturadu fetu ku alunos e prusoris/cordenadores di cursos di komplementu di lisenziatura. Es piskiza konprova foku di racionalidadi tékniku na furmason di prusoris; diskontinuidadi di pulítikas di idukason y ses disdobramentu na kel ki ta fazi parti di furmason di prusoris y, pur isu, na idukason; tanbé nuson di kompeténsia na furmason di prusoris ki sta rilasionadu ku kel ki merkadu di trabadju mesti y ku un prusor fleksível. Tanbé nu konstata ma furmason di prusoris é un prusésu kontínuu, konpostu pa várius ilimentu ki ka é so kursus formalizadu; komu ka é fásil delimita kal ki é funson di furmason inisial y kal ki é funson di furmason kontinuadu, nton kursu investigadu dizenpenha duplu obijetivu, komu un kursu di furmason inisial y di furmason kontinuadu. Pa alen di kel li, IUE, mesmu ki ka ta raprizenta movimentu kompletu di Universitarizason, é ta aprezena ilimentus ki ta mostra ma es finóminu sa ta dizenvolvi.

Palabras-xavi: Universitarizason; Instituto Universitário de Educação; Furmason di Prusoris; Idukason na Kabu Verdi.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Mapa político de Cabo Verde

Figura 2-Estrutura do sistema educativo a partir de 1990

Figura 3-Estrutura do sistema educativo a partir de 2010

Figura 4-Organograma do IUE

Figura 5-Número de docentes e alunos do IUE

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Síntese Nacional

Tabela 2-Número de professores por habilitação e concelho

Tabela 3- Perfil das coordenadoras

Tabela 4-Perfil dos alunos (professores em formação)

Tabela 5-Número de egressos e formados

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APC-Abordagem Por Competências
APO-Abordagem Por Objetivos
EBI- Ensino Básico Integrado
EHPPE-Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar
EUA-Estados Unidos da América
ICASE-Instituto Nacional de Ação Social Escolar
INE-Instituto Nacional de Estatísticas
ISE-Instituto Superior de Educação
IP-Instituto Pedagógico
IUE-Instituto Universitário de Educação
IUFMs- Instituts Universitaires de Formation des Maîtres
ONU- Organização das Nações Unidas
PAIGC-Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
PAICV-Partido Africano da Independência de Cabo Verde
MED-Ministério da Educação e Desporto
UNICV-Universidade de Cabo Verde
MPD-Movimento para a Democracia
TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

Sumário

INTRODUÇÃO	15
1. CONTEXTUALIZAÇÃO GEOGRÁFICA, SÓCIO-HISTÓRICO -POLÍTICA E EDUCACIONAL DE CABO VERDE	25
1.1 Aspectos geográficos	25
1.2 A colonização Portuguesa.....	26
1.3 Movimento de libertação nacional e organização política.....	27
1.4 Dados demográficos e socioeconômicos	28
1.5 A educação cabo-verdiana	30
1.5.1 Educação na época colonial.....	30
1.5.2 Educação pós-independência.....	32
1.5.3 Reforma educativa de 1990	35
1.5.4 Passados vinte anos, uma nova reforma educacional	37
1.5.5 A criação do IUE no contexto das reformas educacionais de Cabo Verde	43
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	47
2.1 Formação Inicial e Formação Continuada: Relações e Dilemas	77
3. UNIVERSITARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	116
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

Sou cabo-verdiana, mas, de coração, sinto-me brasileira.

No período de 2010-2013 fiz a graduação em Pedagogia na UNICAMP, por meio do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), coordenado pelo Ministério de Relações Exteriores do Brasil. Durante a graduação, a maioria dos autores estudados foram brasileiros e europeus e quase toda a problemática do curso de Pedagogia girava também em torno dos problemas da Educação brasileira. Entretanto, desde o início da graduação, sempre tive a preocupação em fazer comparações e estabelecer paralelos com a formação de professores em Cabo Verde. Assim, à medida que eu ia aprendendo sobre o contexto brasileiro, eu também questionava o contexto cabo-verdiano.

Sendo assim, nesse período, a minha problemática central de pesquisa foi se voltando para a formação de professores, especificamente a cabo-verdiana. Além disso, por ser intercambista, sentia a necessidade, e ainda sinto, de dar um retorno ao meu país. Desse modo, fui bolsista no Programa de Iniciação Científica - FAPESP, no período de maio de 2012 a maio de 2013, desenvolvendo a pesquisa intitulada “Concepção de formação docente preconizada pelo Instituto Pedagógico da Praia (Cabo Verde) a partir do Decreto-Legislativo nº 2/2010” (processo nº 2011/23900-1), sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Ganzeli e com o objetivo de compreender os desdobramentos da reforma educativa em Cabo Verde, especificamente do Decreto-Legislativo nº 2/2010 nos projetos da única instituição pública responsável pela formação dos professores do Ensino Básico – o Instituto Pedagógico.

Saliento que, mesmo pesquisando Cabo Verde, os referenciais brasileiros sempre me acompanharam, até porque muitas vezes partia e ainda parto do contexto brasileiro para compreender o cabo-verdiano que, apesar de algumas similaridades, nem sempre os dois se igualam. Alia-se a isso a dificuldade que se tem para acessar obras acadêmicas, sobre a Educação em Cabo Verde.

Terminando a graduação, já pretendendo fazer o mestrado e dar continuidade ao trabalho iniciado, pelo gosto e contribuição acadêmica e social que a pesquisa proporciona, apareceu a oportunidade de ingressar no mestrado na UFSCar, em 2014. Devido à recente elevação da formação de professores do Ensino Básico ao nível superior e da criação do IUE, percebi que a pesquisa seria pertinente, uma vez que eu já havia iniciado a pesquisa sobre o IP

e, principalmente, pela novidade e divisor de águas que esses elementos representam para a realidade cabo-verdiana.

No contexto da reestruturação do sistema de ensino em Cabo Verde, foi implementada uma reforma educacional no país em 2010, por meio do Decreto--Legislativo nº 2/2010, que teve por objetivo rever as Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano, aprovadas pela Lei nº103/III/90, de 29 de dezembro de 1990, e na redação dada pela Lei nº 113/V/99, de 18 de outubro de 1999, além de definir as Bases do Sistema Educativo quanto à sua organização e seu funcionamento, incluindo o ensino público, particular e cooperativo.

O Decreto-Legislativo nº 2/2010 trouxe novas implicações para o sistema educativo tais como: educação pré-escolar de caráter ainda facultativo, elevando a idade de ingresso de três para quatro anos; novo modelo de ensino básico de oito anos de escolaridade, composta por três ciclos sequenciais, sendo o primeiro de quatro anos, o segundo e o terceiro de dois anos cada; o ensino secundário de quatro anos, composto por dois ciclos de dois anos cada e o ensino obrigatório de dez anos. Na formação de professores, extinguiu-se o nível médio, um ensino profissionalizante destinado às pessoas que possuíam pelo menos o 10º ano¹ de escolaridade (Lei de Bases do Sistema Educativo nº 103/III/90, de 29 de dezembro), ou seja, sem a conclusão do ensino secundário.

Sendo assim, o Instituto Pedagógico que, até então, era a principal instituição pública de nível médio de formação de professores cabo-verdianos para o Ensino Básico, também foi extinto, tendo que se repensar qual instituição assumiria a formação desses professores.

Com a extinção do Ensino Médio, foi estipulado que a formação de professores para a Educação Infantil, Ensino Básico e Secundário se daria em cursos que “confirmam ou não graus acadêmicos superiores” (Decreto-Legislativo nº 2/2010, Art.71, inciso III), abrindo possibilidades, assim, para formação em nível superior para os professores desses subsistemas de ensino, principalmente para os da Educação Básica².

Dois anos após a reforma educativa, o Decreto-Lei nº 17/2012 criou o Instituto Universitário de Educação que substituiu o Instituto Pedagógico, possibilitando uma formação de nível superior para os professores do Ensino Básico.

A Portaria nº 34/2012 regulou as condições em que diplomados do Instituto Pedagógico (IP), titulares de curso médio e os docentes titulares do bacharelado podiam adquirir o grau acadêmico de licenciado. O Art. 2º determinou que fosse reconhecido o nível de formação pós-secundária para efeitos de prosseguimento de estudos conducentes à

¹ No caso brasileiro, seria o primeiro ano do ensino médio.

² Os do ensino secundário já eram formados em nível superior.

obtenção do grau de licenciatura aos titulares de cursos médios, anteriormente lecionados pelo Instituto Pedagógico e, a partir dali, sob a responsabilidade do Instituto Universitário de Educação (Art. 3º). Essa medida foi muito importante para a formação docente, uma vez que esses professores representam os últimos com a formação de nível médio e os primeiros a frequentar cursos que lhes dessem equivalência de licenciatura.

A partir disso, pensamos que a pesquisa seria muito pertinente, ao procurar compreender as repercussões do processo de universitarização para os docentes do Ensino Básico cabo-verdiano que, até então, haviam tido apenas uma formação em nível médio.

Desse modo, estamos compreendendo a formação de professores como um processo contínuo, que não se esgota após a frequência de um curso apenas. Reconhecemos a importância da formação inicial para preparar o professor para começar a ensinar, e da formação continuada como aquela que pode estar mais atrelada às demandas do trabalho do professor nas escolas, e que, além de oferecer outros saberes, é inseparável da formação inicial, mesmo que com outras funções.

Dessa maneira, a universitarização aparece como um fenômeno marcante na formação de professores, se considerarmos a mudança organizacional que ela provoca: a produção e a socialização de conhecimentos, ao lado da fundamentação da profissão docente e da realidade educacional.

A pesquisa tem como referência um estabelecimento público importante para a formação de professores cabo-verdianos – o Instituto Universitário de Educação – e os sujeitos escolhidos para ser entrevistados foram professores do Ensino Básico que participaram dos cursos de complemento de licenciatura no respectivo Instituto e as quatro coordenadoras desses cursos iniciados em 2012, nas áreas de Língua Portuguesa e Estudos Cabo-verdianos, Matemática, Educação Artística, História e Geografia.

Salientamos o papel central que a Instituição e os professores representam para a implementação das reformas educativas preconizadas e para o desenvolvimento do próprio sistema educativo cabo-verdiano. Ademais, inicia-se um novo processo histórico, político e teórico da formação de professores cabo-verdianos, o qual a pesquisa teve a oportunidade de acompanhar. Esperamos que este trabalho possa contribuir para a área da formação de professores e, quiçá, para a história do próprio país ainda em construção.

Os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho compreendem as seguintes técnicas: a *análise documental* da matriz curricular do Instituto Universitário de Educação e do seu estatuto, assim como a legislação cabo-verdiana concernente à educação e/ou formação

de professores, pois, segundo Ludke e André (1986), os documentos fornecem informações contextualizadas de uma determinada realidade, e a *pesquisa de campo*, realizada com entrevistas semiestruturadas de professores, coordenadores e alunos do Instituto Universitário de Educação.

O objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de universitarização do Instituto Universitário de Educação, do ponto de vista organizacional, político e curricular, bem como os desafios que ela coloca para a formação de professores.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

1. Analisar as principais contribuições e os obstáculos que a formação em nível superior traz para a formação de professores;
2. Analisar as principais implicações da política educacional e reformas educativas para a formação de professores da Educação Básica.

A questão de pesquisa traduz-se na seguinte pergunta: *Quais as repercussões do processo de universitarização para a formação de professores em Cabo Verde?*

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta os dados geográficos, populacionais, educacionais e de desenvolvimento econômico e humano de Cabo Verde; discute o processo de colonização do país e o movimento de libertação; finaliza com breve apresentação da história da educação cabo-verdiana desde a época colonial, passando pelo período pós--independência e culminando com a reforma educativa de 2010. Além disso, faz uma breve contextualização organizacional do Instituto Universitário de Educação.

O segundo capítulo discute os conceitos de formação, formação inicial e formação continuada, buscando identificar as concepções teóricas subjacentes à formação de professores na pesquisa, bem como os seus desdobramentos na formação dos professores; as relações e discontinuidades entre formação inicial e continuada de professores. Além disso, evidencia os aspectos políticos que influenciam tais concepções.

O terceiro capítulo, com o título de “universitarização”, discute a visão dos participantes e, valendo-se dos dados, o processo de universitarização sob o ponto de vista organizacional, político e curricular, destacando as suas repercussões na formação de professores.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa e é do tipo analítico--descritivo e interpretativo-crítico, tendo como base a realização de entrevistas e análise de dados.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas que, segundo Ludke e André (1986), apesar de terem um esquema básico, permitem ao pesquisador fazer algumas adaptações conforme as necessidades. Optamos pela entrevista semiestruturada com sujeitos em diferentes cargos de trabalho por considerarmos também que “são as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam o investigador qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.62), permitindo análises mais aprofundadas sobre um determinado fenômeno e suas diversas perspectivas.

Assim, as entrevistas foram feitas com quatro coordenadoras do Instituto Universitário de Educação e vinte professores da rede pública da cidade da Praia (Cabo Verde) que participaram dos primeiros cursos de complemento de licenciatura (2012-2015) na referida Instituição e tiveram inicialmente uma formação de nível médio³.

Entrevistamos todas as coordenadoras dos cursos de complemento de licenciatura iniciados em 2012, nomeadamente Língua Portuguesa⁴ e Estudos Cabo-verdianos, Matemática, Educação Artística, História e Geografia e vinte alunos assim distribuídos: Língua Portuguesa e Estudos Cabo-verdianos, sete alunos; Matemática, cinco alunos; Educação Artística, três alunos; História e Geografia, cinco alunos. Vale ressaltar que os alunos puderam escolher o curso que queriam fazer.

Nas tabelas a seguir, apresentamos o perfil dos entrevistados e o número de cursistas:

Tabela 3- Perfil das coordenadoras

Código	Sexo	Tempo de trabalho na Instituição	Formação	Docente no curso
CLPECV1	Feminino	Não foi possível identificar	Licenciatura em ensino do primeiro ciclo em estudos portugueses e cabo-verdianos; Mestrado em estudo do Português e interdisciplinares.	Sim
C M2	Feminino	28 Anos	Ensino de Matemática; Pós-graduação em Ciências da Educação; Doutoranda na educação comparada em Matemática.	Sim

³Apenas uma professora possui um curso de bacharelado em Matemática.

⁴ Ressaltamos que mesmo os alunos frequentando um curso específico, por exemplo, de Matemática, eles continuam a ser professores polivalentes, ou seja, lecionam também as outras disciplinas.

C EA3	Feminino	20 Anos	Licenciatura em ensino da Educação Artística; Mestrado em Educação Artística.	Sim
C HG 4	Feminino	26 Anos	História; Curso de Formação de professores.	Sim

Fonte: Elaborada pela autora com informações do IUE

Tabela 4- Perfil dos alunos (professores em formação)

Código	Sexo	Formação inicial	Curso de complemento no IUE	Tempo de trabalho no ensino básico
H1	Feminino	Curso do IP	História e Geografia	15 anos
H2	Feminino	Magistério primário; Bacharel em Matemática	História e Geografia	24 anos
H3	Masculino	Curso do IP	História e Geografia	18 anos
H4	Feminino	Curso do IP	História e Geografia	9 anos
H5	Feminino	Curso do IP	História e Geografia	20 anos
M1	Feminino	Curso do IP	Matemática	16 anos
M2	Feminino	Curso intensivo do IP	Matemática	14 anos
M3	Masculino	Curso do IP	Matemática	15 anos
M4	Feminino	Curso do IP	Matemática	17 anos
M5	Feminino	Curso do IP	Matemática	12 anos
LPECV1	Masculino	Curso do IP	Língua Portuguesa e Estudos cabo-verdianos	7 anos
LPECV2	Feminino	Magistério Primário; Complemento de segunda fase no IP	Língua Portuguesa e Estudos cabo-verdianos	26 anos
LPECV3	Feminino	Curso do IP	Língua Portuguesa e Estudos cabo-verdianos	17 anos
LPECV4	Feminino	Curso do IP	Língua Portuguesa e Estudos cabo-verdianos	16 anos
LPECV5	Feminino	Formação em exercício-FEPROF ⁵ e Curso do IP	Língua Portuguesa e Estudos cabo-verdianos	21 anos
LPECV6	Feminino	Curso do IP	Língua Portuguesa e Estudos cabo-verdianos	21 anos
LPECV7	Feminino	Curso do IP	Língua Portuguesa e Estudos cabo-verdianos	15 anos
EA1	Feminino	Curso do IP	Educação Artística	23 anos
EA2	Feminino	Curso do IP	Educação Artística	20 anos
EA3	Masculino	Curso do IP	Educação Artística	11 anos

Fonte: Elaborada pela autora com informações do IUE

Tabela 5- Número de egressos e formados

⁵ Infelizmente, não tivemos acesso a documentos que nos permitam saber como se caracterizava o curso FEPROF ou mesmo os outros cursos oferecidos pelo IP. Mas se o IP se configurava como uma instituição de nível médio, os seus cursos também precisavam seguir tal orientação.

Curso	Nº de matrículas em 2012	Nº de formados em 2015
História e Geografia	60	46
Educação Artística	33	31
Língua Portuguesa e Estudos cabo-verdianos	95	71
Matemática	62	52

Fonte: Elaborada pela autora com informações do IUE

Antes de realizar as entrevistas, solicitamos à Direção da Escola do IUE da Praia o número dos alunos matriculados nos cursos de complemento de licenciatura, iniciados em 2012 e a respectiva escola em que trabalham. Foi-nos fornecida a lista geral dos alunos, mas essa não continha a informação sobre seu local de trabalho.

Entretanto, como a participação desses alunos era imprescindível para a pesquisa, e sendo a cidade pequena, lançamos mão do recurso de visitação das escolas do Ensino Básico para averiguar se havia professores que tivessem frequentado o primeiro curso de licenciatura no IUE.

À medida que íamos encontrando os sujeitos, apresentávamos a pesquisa por meio de uma carta que explicava nosso trabalho e também o fazíamos oralmente. Feito isso, solicitávamos sua participação na pesquisa por intermédio de uma entrevista registrada por gravador. Conseguimos um número elevado de professores interessados em conceder entrevista e escolhemos os entrevistados de acordo com a disponibilidade da pesquisadora e de acordo com o curso realizado, a fim de conseguir relatos de todos os participantes.

As entrevistas foram gravadas em áudio, no local de trabalho dos professores ou na sua própria residência; em geral, tiveram duração em torno de vinte e cinco minutos cada e todas foram transcritas na íntegra. Todos os participantes assinaram o termo de livre consentimento esclarecido que comprovava a sua livre participação na pesquisa e garantia a preservação da sua identidade.

Pretendíamos entrevistar a Diretora da Escola do IUE da Praia e o Presidente do IUE, mas pela falta de tempo e devido à conjuntura institucional do IUE não foi possível realizá-las.

Em virtude da falta de recursos financeiros do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSCar), que não oferece nenhum tipo de auxílio para a pesquisa de campo ou mesmo da Pró-reitoria de Pesquisa (ProPq/UFSCar), toda a pesquisa de campo teve que ser custeada pela pesquisadora que, até a data das entrevistas não era bolsista e não possuía

uma renda fixa. Assim, somente pudemos realizar o trabalho de campo nos meses de janeiro e fevereiro de 2015, quando nos foi possível custear as suas despesas. Além disso, em março seria preciso regressar e preparar o texto para o exame de qualificação, entre outras exigências do programa.

Até então, os estudos teóricos ainda não tinham sido concluídos. Assim, baseamo-nos no projeto inicial e procuramos elaborar questões, as mais abrangentes possíveis, pois não teríamos a oportunidade de refazer ou complementar as entrevistas.

As questões basearam-se na ideia de inter-relação entre a formação inicial e continuada; na defesa da formação continuada enraizada nas demandas dos professores em suas escolas ou outros saberes que lhes permitissem fundamentar e rever suas práticas; na formação continuada ligada à progressão na carreira; na influência incisiva das políticas e reformas educacionais na formação e trabalho de professores.

Ainda que o número de entrevistados possa ser considerado elevado para o pouco tempo de realização do mestrado, preferimos dar conta das entrevistas e depois decidir se todas seriam ou não utilizadas. Acabamos por conseguir utilizar a maioria delas.

Inicialmente, o objetivo da pesquisa era compreender o impacto da universitarização no trabalho docente; entretanto, considerando que o curso é recente e os alunos, na época da entrevista, estavam ainda defendendo os seus trabalhos de monografia, não seria possível e nem viável identificar, logo em seguida, os impactos no trabalho. Então, foi preferível buscar compreender o processo de universitarização do Instituto Universitário de Educação, do ponto de vista organizacional, político e curricular, bem como os desafios que ele colocava para a formação de professores.

Considerando que o IUE se encontra ainda em fase de instalação, foi difícil estabelecer um contato eficiente com a Instituição, mesmo com a presença da pesquisadora⁶.

Durante a pesquisa de campo, entramos também em contato com órgãos do Ministério da Educação, com o objetivo de conseguir documentos importantes sobre o sistema educativo cabo-verdiano. Outros documentos oficiais nos foram enviados por uma Prof.^a Dra. da Universidade de Cabo Verde⁷, o que nos possibilitou acessar e analisar o que segue discriminado :

⁶ O contato com a Instituição foi realizado com bastante antecedência à data da entrada em campo e fora apresentada a pesquisa e solicitada a documentação. Posteriormente, também enviamos uma carta, porém não tivemos retorno.

⁷ Prof.^a Dra. Ana Cristina Pires Ferreira

- Grade curricular dos seguintes cursos: Língua Portuguesa e Estudos Cabo-Verdianos; Matemática; Ciências Naturais; Educação Artística⁸; Licenciatura em Educação básica;
- Projeto do Estatuto do IUE;
- Regulamento geral dos cursos de licenciatura do IUE;
- Portaria de Instalação do IUE;
- Plano Estratégico para a Educação (2003-2013);
- Plano Nacional de Ação de Educação para todos (fixa os grandes objetivos da Educação até 2015);
- Documento de Orientação da Revisão Curricular (Ministério da Educação);
- Pesquisa Qualitativa sobre a Educação em Cabo Verde (Ministério da Educação);
- Estatuto da Carreira do Pessoal Docente (2015);
- Programa do Governo -VIII Legislatura (2011-2016);
- Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza III (2012-2016).

Ressaltamos que Cabo Verde ainda não tem uma base bem constituída de arquivos digitais ou mesmo impressos, o que torna muito difícil o acesso às produções de vários pesquisadores sobre a Educação no país, bem como sobre formação de professores e, além do mais, existe uma extensa produção fora de Cabo Verde e encontrá-la não tem sido tarefa fácil. Por conseguinte, em alguns tópicos discutidos, falta aprofundamento ou mesmo um maior detalhamento, o que se justifica pelo fato da dificuldade ao acesso às produções de autores cabo-verdianos.

Precisamos levar em conta, também, que o país é jovem, se considerarmos quatro séculos de colonização e apenas 40 anos de independência; assim, o conhecimento ainda está em plena construção e a pesquisa também faz parte desse processo. Lembramos que, devido ao fato de a Instituição estar no período de instalação, muitos documentos ainda não foram oficializados e, por isso, o acesso até o término desta pesquisa não nos foi liberado.

Quanto à análise dos dados, devido ao número elevado de entrevistas, foram importantes as contribuições de Bardin (2011) para tratá-las. Fizemos leitura de todas as entrevistas e optamos por uma análise temática, ou seja, dividir o texto dos relatos, segundo informações similares e complementares e pelas características associadas à problemática principal da pesquisa (BARDIN, 2011).

⁸ Falta a grade curricular do curso de complemento em História e Geografia que, mesmo sendo solicitada diversas vezes à Instituição, não nos foi fornecida.

Assim, chegamos a oito dimensões de organização e análise dos dados, a saber: **1) estrutura curricular; 2) estrutura organizacional; 3) concepção de formação para os alunos; 4) concepção de formação para os coordenadores; 5) relação formação inicial e continuada; 6) perspectivas teóricas de formação de professores; 7) política educacional, reforma e formação de professores; 8) função da pesquisa na formação e trabalho docente.**

Entretanto, devido ao número elevado de dimensões, achamos pertinente a sugestão da banca examinadora de qualificação de redução das dimensões e de incorporação delas na discussão teórica, deixando o texto mais orgânico. Além disso, Bardin (2011) demonstra que faz parte do processo de tratamento dos dados a redução, reestruturação ou integração das categorias. No caso da pesquisa, optamos por integrar as dimensões prévias com as categorias teóricas: Formação, Formação Inicial, Formação Continuada e Universitarização, garantindo uma melhor discussão dos dados. Procuramos, por exemplo, no debate sobre a formação, explicitar aspectos da política educacional ou, ainda, a concepção de formação para as coordenadoras e para os alunos.

Assim, fizemos a análise dos dados de forma descritiva, interpretativa e crítica cotejando a bibliografia e os documentos com as categorias teóricas que fixamos, ou seja: **Formação, Formação inicial e Formação Continuada e Universitarização.**

1. CONTEXTUALIZAÇÃO GEOGRÁFICA, SÓCIO-HISTÓRICO -POLÍTICA E EDUCACIONAL DE CABO VERDE

Este capítulo traz uma breve contextualização geográfica, sócio-histórico-política e educacional de Cabo Verde e também contextualiza a criação do Instituto Universitário de Educação.

1.1 Aspectos geográficos

A República de Cabo Verde é um arquipélago constituído por dez ilhas de origem vulcânica e oito ilhéus, sendo que dessas dez ilhas, apenas nove são habitadas. Ficam situadas no Oceano Atlântico, aproximadamente a 500 km da costa ocidental africana e com extensão territorial de 4.033 km².

De acordo com a predominância dos ventos, as ilhas dividem-se em dois grupos: Barlavento (Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal e Boavista) e Sotavento (Maio, Santiago, Fogo e Brava). A capital é a cidade da Praia, localizada na ilha de Santiago. A língua oficial é o Português e a materna o Crioulo, mas cada ilha possui a sua variante e, atualmente, existe uma discussão muito forte sobre a oficialização do crioulo e seu ensino nas escolas.

As ilhas são, no geral, montanhosas e o clima é tropical seco. Só chove nos meses de agosto a outubro e, mesmo assim, as chuvas são muito escassas nesse período; os solos, pouco aráveis, dificultam muito a agricultura e o consumo de produtos produzidos dentro do próprio país.

Figura 1: Mapa político de Cabo Verde



Fonte: Elaborado por Maurício Moysés, 2016.

1.2 A colonização Portuguesa

Em meados do século XV, precisamente em 1460, os portugueses chegaram ao arquipélago, no contexto da expansão europeia, com o objetivo de explorar economicamente as ilhas e, para tanto, foi necessário o seu povoamento, pois, segundo a versão portuguesa, as ilhas não possuíam nativos⁹. Logo após, em 1462, iniciou-se o processo de habitação na ilha de Santiago (CABRAL, 2000). Entretanto, segundo Pereira (2014), até 1466 apenas europeus habitavam as ilhas. Depois dessa data, podemos considerar dois grupos sociais: o grupo minoritário de europeus constituídos por reinóis portugueses e outras camadas sociais também; o de castelhanos e genoveses que se beneficiaram das possibilidades de enriquecimento e ascensão social e o grupo majoritário de africanos constituído por povos vindos da região entre o Rio Senegal e a Serra, de diferentes etnias, cuja chegada às ilhas era, no mínimo, desesperadora, pois vinham na condição de escravos para trabalhar nas ilhas e sem a possibilidade de usufruir dos mesmos direitos que os europeus (CABRAL, 2000), sendo considerados como despossuídos de humanidade e tratados como animais.

⁹ Existe a controvérsia de que alguns povos da costa africana tivessem passado pelas ilhas antes da chegada dos portugueses, devido à proximidade geográfica e até mesmo supõe-se a fixação de alguns nas ilhas. Até então, é aceita oficialmente a versão portuguesa de achamento e povoamento do arquipélago (MONIZ, 2007).

Segundo Cabral (2000), até 1472 a economia das ilhas era basicamente mercantil. Entretanto, com a limitação de privilégios para o comércio com Costa da Guiné, a classe dominante viu-se obrigada a investir na produção nas ilhas com a agricultura e a pecuária, combinando assim esses três setores.

Cabe ressaltar o papel importante que Cabo Verde desempenhou durante o período em que a África fornecia escravos para as colônias, como ponto de apoio do comércio e ligação com a Europa e a América, sendo conivente, portanto, com um dos maiores crimes da história da humanidade.

A escravatura teve muita relevância para o próprio desenvolvimento da economia das ilhas, de tal forma que, nas palavras de Pereira (2014), “o comércio de escravos foi o nosso comércio. A escravatura, nossa economia” (PEREIRA, 2014, p. 57). A fala do autor nos revela que o próprio desenvolvimento do país esteve durante muito tempo atrelado a uma das maiores aberrações e exploração de seres humanos: a escravidão dos africanos.

No final do século XVI e com o início da decadência do comércio com a Costa da Guiné, resultante da concorrência de outros povos, as ilhas deixaram de ser tão atrativas para a fixação dos portugueses – o que fez diminuir a população branca –, tornando-se propícia para a ocupação dos principais cargos do Governo, primeiramente pelos mulatos – filhos de europeus e escravizadas africanas – e depois pelos escravizados já livres. Na verdade, o que legitimou e sustentou o surgimento dessa nova elite composta por mulatos que emergiu foi a posse de terras (CABRAL, 2010).

1.3 Movimento de libertação nacional e organização política

O movimento de libertação de Cabo Verde foi liderado pelo agrônomo, educador, político e combatente Amílcar Cabral, nascido na Guiné-Bissau (pai cabo-verdiano e mãe guineense) e criado em Cabo Verde, por meio de sua atuação no Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). O partido foi fundado em 1956 e visava à independência conjunta de Guiné-Bissau e Cabo Verde.

O PAIGC sempre preconizou uma luta pacífica para a independência dos dois países, mas a violência portuguesa como o massacre de Pidjiguiti, nos anos de 1950 e a persistência na manutenção das colônias, levaram a uma luta armada.

Amílcar Cabral foi assassinado no dia 20 de janeiro de 1973 e, contrariamente ao que os portugueses pensavam, a luta pela independência intensificou-se, conseguindo a Guiné

Bissau a sua independência unilateral em 24 de setembro de 1973 e Cabo Verde oficialmente em 5 de julho de 1975, sob a liderança do PAIGC e do Presidente Aristides Pereira, mesmo perante as alegações portuguesas de que o país era inviável e frágil para autogovernar-se e autossustentar-se.

Em 1980, devido a um golpe de Estado na Guiné Bissau, a união enfraqueceu e o PAIGC continuou suas atividades na Guiné. Em contrapartida, em Cabo Verde o PAIGC foi transformado em Partido Africano da Independência de Cabo Verde (PAICV), que continuou a governar o país sob o regime de partido único até 1991. Nesse ano, deu-se a abertura política com a implementação do multipartidarismo e da democracia parlamentar, quando o Movimento para a Democracia (MPD) ganhou as primeiras eleições. Desde então, existe uma rotação no poder entre os partidos cabo-verdianos, mas, no geral, o PAICV e o MPD conseguem a maioria dos cargos políticos.

Após a independência em 1975, Cabo Verde enfrentou vários desafios; porém, após cinco séculos de dominação e exploração, o país pôde finalmente conquistar a soberania política, econômica e social, e usufruir dela, mas carregando consigo as fragilidades geográficas das ilhas, como a inexistência de riquezas naturais, a ineficácia dos solos para a agricultura, os escassos recursos econômicos e a carência de recursos humanos capacitados.

Sendo assim, algumas das soluções encontradas para impulsionar o crescimento do país foram as remessas financeiras de cabo-verdianos que emigraram para outros países e a procura de investimentos estrangeiros (TOLENTINO, 2006). Nas décadas que se seguiram à independência de Cabo Verde, a ajuda de outros países foi de extrema importância para o desenvolvimento da Economia como na Educação, com a cooperação do Brasil, pelo que foi possível a formação de vários quadros superiores para o país¹⁰.

1.4 Dados demográficos e socioeconômicos

Vários acontecimentos provocaram mudanças nas estatísticas demográficas cabo-verdianas, como os vários períodos de fome e seca que dizimaram muitos habitantes de Cabo Verde. Para melhor exemplificar, a fome de 1947 matou 30.000 pessoas (PEREIRA, 2014), sendo que nessas épocas de crise, a emigração vinha muitas vezes como solução.

Sistematizando os fortes períodos de emigração cabo-verdiana que diminuíram a população residente, podemos elencar:

¹⁰ O acordo PEC-G entre Brasil e Cabo Verde foi firmado após 1975 e, até hoje, oferece vagas nas universidades brasileiras para estudantes cabo-verdianos e de outros países.

- Emigração forçada: no período de 1757 a 1777, emigração para Guiné--Bissau para a construção de fortalezas; em 1863, emigração para as Roças de São Tomé e Príncipe para o trabalho nas plantações e tentativa de fuga da estiagem;
- Emigração espontânea¹¹: no período de 1900-1920 para os EUA; no período de 1927-1945 para Portugal, Senegal, Guiné, EUA e América do Sul; e no período de 1946-1973, na fase da grande diáspora, em que 93.946 cabo-verdianos emigraram principalmente para os seguintes países europeus: Holanda, Portugal, França, Luxemburgo, Itália e Suíça (PEREIRA,2014).

A emigração teve tanta relevância na história cabo-verdiana, que se estima atualmente ser a população emigrada igual ou superior à população residente no país. Além do mais, as remessas financeiras dos emigrantes, durante muito tempo tiveram um peso considerável na economia cabo-verdiana pós-independência.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE)¹², a população residente de Cabo Verde, em 2010, era de 491.875 pessoas (com projeção para 2015 de 567.633 pessoas), sendo que 61,8% da população vive na zona urbana e 38,2% na rural.

Mais da metade da população reside na ilha de Santiago, a maior ilha do país, o que acirra as desigualdades entre as ilhas, concentrando-se nela a maior parte dos empregos e investimentos, ao mesmo tempo que a ilha fica sujeita a diversos problemas sociais, pois a capital do país não consegue acompanhar o rápido crescimento demográfico e todas as demandas da população tais como saneamento, moradia, segurança e emprego.

O índice de incidência da pobreza em 2007 foi de 26,6%. Quanto ao desemprego, em 2014 correspondia a 15,8 %. Na faixa etária entre 15-24 anos tem sido um grande problema e desafio para o país combater os 35,8% de desempregados, grande parte devido ao excesso de mão de obra qualificada, principalmente na faixa de 23-24 anos com formação superior, e a falta de mercado e serviços para esses jovens atuarem.

O excesso de mão de obra qualificada – nesse caso com formação superior de licenciatura ou bacharelado – pode ser explicado pelos retornos dos investimentos e acordos em educação superior que Cabo Verde manteve com vários países desde a sua independência. Além do mais, com a criação de universidades públicas e privadas no próprio país, o acesso à

¹¹ Diríamos que “menos” forçada, pois os cabo-verdianos, mesmo livres, sempre emigram buscando condições de vida melhor para sua família, o que não deixa de ser uma imposição pessoal.

¹² Todas as informações demográficas foram obtidas por meio dos censos do INE, 2010.

universidade tornou-se mais fácil para uma grande parte da população. Entretanto, embora possuindo um número considerável de jovens com formação superior, a própria economia do país e o mercado de trabalho não são capazes de absorver esses jovens, o que aumenta o número de desempregados com formação superior.

O crescimento da economia em 2014 foi de 4%, sendo ainda os setores da pesca e turismo as melhores apostas de Cabo Verde para seu desenvolvimento e crescimento. Quanto à agricultura, mesmo o clima sendo muito hostil para a produção, os cabo-verdianos possuem uma tradição de cultivo da terra e a construção de barragens que se tem mostrado eficiente para fomentar a produção de alguns bens alimentícios, ainda que de pequeno porte.

1.5 A educação cabo-verdiana

1.5.1 Educação na época colonial

No período colonial¹³, o ensino primário surgiu assim como no Brasil sob o domínio da Igreja, com a catequização e o ensino de alguns rudimentos da língua portuguesa. Pouquíssimos eram aqueles que tinham acesso a ele, ou seja, era muito seletivo, as escolas ficavam longe da casa dos alunos e careciam de professores. Além disso, a educação possuía um caráter ideológico e político muito bem delimitado:

Nesta ordem de ideias, pode afirmar-se que o investimento na educação seguiria a lógica salazarista, ou seja, a educação dos africanos não figurava entre as prioridades da governação, facto que fornece justificação teórica ao fraco investimento na educação dos povos colonizados por Portugal. Por outro lado, a escolarização que houve era elementar e visava, sobretudo, inculcar nos colonizados a cultura portuguesa e ocidental, conceito abusivamente manipulado para impor uma visão única da História Universal feita por uma raça (a branca), uma religião (a cristã) e uma ideologia, a capitalista (TOLENTINO, 2006).

A educação no período colonial, além de precária, muito mais que ensinar a ler e escrever, preconizava a submissão e a aculturação dos cabo-verdianos à cultura europeia, para a perpetuação do sistema colonial.

Quanto à formação de professores, a primeira regulamentação da formação dos docentes para o ensino básico foi outorgada através do diploma reformador da educação (1910-1926), que conferiu a habilitação para o magistério primário em Escolas Normais primárias.

¹³ Quando nos referirmos ao período colonial, estamos considerando o tempo em que Cabo Verde foi colonizado por Portugal, ou seja, desde o século XV (1462) até 1975.

O primeiro projeto de criação de escola de professores ocorreu em 1917, quando o curso de Ensino Normal primário foi incorporado à escola de ensino primário superior de São Nicolau (Cabo Verde). Entretanto, as Escolas Normais foram extintas, pois eram muito dispendiosas, criando-se, então, as Escolas de Magistério Primário, sempre anexas às escolas secundárias, pois, apesar de o Decreto nº 45.908, de 10 de setembro de 1964, ampliar a educação obrigatória em Portugal para seis anos, em Cabo Verde ela continuava a ser de quatro anos (CARVALHO, 2009). A formação para o Magistério apareceu, dessa forma, ligada às escolas secundárias e sem especificidades para a docência no ensino primário. Foi nesse contexto ainda precário e sem identidade própria, que surgiram as Escolas de Magistério Primário em Cabo Verde.

Apesar de Portugal querer manter as colônias africanas a todo custo, após o fim da II Guerra Mundial, a criação da ONU, a legitimação de vários movimentos de libertação africanos e a conferência de Bandung fizeram aumentar a pressão para a libertação das colônias africanas e de Cabo Verde. Nesta fase pós - II Guerra Mundial, Portugal assumiu um novo discurso perante a comunidade internacional: a igualdade e harmonia da convivência racial aliada à unidade orgânica entre Portugal e as províncias, que disseminava a ideia de que as províncias eram, na verdade, uma extensão de Portugal e que, por isso, não havia motivos plausíveis para sua independência (VILLEN 2013).

Neste sentido, para concretizar esse discurso ideológico, a educação sofreu algumas alterações:

A mudança mais significativa verificou-se nos finais da década de 60, quando foi aprovado o Regulamento para o Ensino Primário Elementar (Diploma Legislativo N.º 1724/68, publicado no Suplemento ao Boletim Oficial da Província de Cabo Verde, n.º 38 / 1970), e se verificou um aumento da população escolar, fruto da introdução, pelo referido regulamento, da obrigatoriedade do ensino básico para as crianças com idade compreendida entre os 6 e 12 anos e aumento da rede escolar e número de professores (TOLENTINO, 2006 p.231).

Ainda na década de 1960, foram tomadas duas medidas importantes para os cursos de formação docente, a fim de escolarizar massivamente a população: a primeira no ano de 1968, quando foi realizado o curso de monitores escolares, com duração de quarenta dias e exigência mínima de qualificação dos candidatos com 4ª classe¹⁴, para trabalharem nas zonas rurais; a segunda medida foi tomada no ano letivo de 1969/70, em que foi criada a Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar (E.H.P.P.E), para formar professores primários

¹⁴Quarta série do ensino fundamental.

para as zonas rurais, habilitados com 6ª classe, tendo o curso a duração de quatro anos (MONIZ, 2007).

Entretanto, todas as medidas estavam presentes mais nos discursos proferidos, do que na prática, pois a Educação continuava abandonada, e nela não se faziam os investimentos adequados (TOLENTINO, 2006).

Podemos constatar que no período colonial, embora existissem legislações educacionais por parte do governo português, essas ficavam mais no plano da oralidade e da burocracia, para camuflar a precariedade das ilhas perante a comunidade internacional, uma vez que na prática não se viam resultados substanciais.

Entretanto, no final da época colonial (a partir de 1970), verificou-se um aumento significativo de oferta da Educação, tentando corresponder às demandas da população por emprego. Mas essa Educação continuava permitindo a estratificação social, na medida em que o Ensino Secundário, por exemplo, era acessível apenas a uma camada mais favorecida, enquanto a maioria da população só conseguia frequentar o Ensino Básico. As crianças que moravam a mais de 5 km das escolas (o que era regra) eram dispensadas, ou seja, excluídas; assim também, as crianças que não tivessem frequentado o ensino Pré-primário só poderiam entrar no Básico com 7 anos e não aos 6 anos, penalizando essas crianças e aprofundando ainda mais as desigualdades (TOLENTINO, 2006).

Dessa forma, fornecendo a Educação “em doses homeopáticas” ao povo, conseguia-se criar a ilusão de que o acesso à instrução era para todos, quando, na verdade, encontravam-se outras formas de exclusão através dos níveis de ensino mais elevados, da localização da residência ou da não frequência ao ensino infantil.

1.5.2 Educação pós-independência

Considerando que após a independência os cabo-verdianos assumiram o governo, pressupõe-se que a Educação tenha sofrido alterações, já que eram outros os objetivos e as propostas do país. Dessa forma, após 1975, houve um esforço muito grande no sentido de melhorar a educação dos cabo-verdianos.

Eleveu-se como prioridade a Educação Básica, devido à elevada taxa de analfabetismo e democratizou-se o acesso à Educação na tentativa de igualar as oportunidades (TOLENTINO, 2006). Destacam-se alguns aspectos positivos nesse período, nomeadamente as alterações no currículo de algumas disciplinas e o aumento do acesso ao ensino primário; já entre os aspectos negativos, destaca-se o elevado insucesso escolar, devido à falta de

professores e à falta de recursos por parte das famílias, uma vez que o Governo não custeava tudo; além disso, havia a grande distância entre a escola e a casa dos alunos e a predominância da estrutura jurídica colonial no sistema educativo (TOLENTINO).

Em 1983, criou-se o Instituto Nacional de Ação Social Escolar (ICASE), com o objetivo de apoiar as crianças mais pobres, tentando amenizar as desigualdades, pois apesar da obrigatoriedade e gratuidade do ensino, as oportunidades ainda eram desiguais (TOLENTINO, 2006).

Segundo Morais (2009), no período de 1986-1990 o sistema educativo não conseguiu acompanhar as mudanças econômicas e sociais que o país vinha enfrentando desde a independência. A construção do Estado pressupunha uma certa quantidade de dirigentes com formação superior, mas a ineficácia do sistema de ensino impedia que a maior parte da população tivesse acesso ao Ensino Superior, tornando-o elitista, ou seja, inacessível para a camada economicamente mais desfavorecida. O desenvolvimento econômico, por sua vez, principalmente nos setores do comércio e da indústria, aumentou os postos de trabalho, porém não encontrava mão de obra em qualidade e quantidade suficientes para atender às expectativas do mercado, devido ao caráter deficitário do sistema de ensino.

No tocante ao curso de Magistério primário, as mudanças ocorreram principalmente nas disciplinas que versavam quase que exclusivamente sobre a cultura portuguesa e que se tornaram mais apropriadas ao contexto cabo-verdiano do período.

Na sequência, criou-se o Instituto Pedagógico de Cabo Verde em 1988, por meio da antiga Escola do Magistério Primário e do Decreto nº 18, de 9 de março de 1988, com o objetivo principal de formação dos docentes para o Ensino Básico em nível médio.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo 103/III/90 e do Decreto-regulamentador nº 12, de 29 de dezembro de 1994, foi institucionalizado o Estatuto Orgânico do Instituto Pedagógico¹⁵, sendo estabelecido o Regulamento das Escolas de Formação de Professores para o Ensino Básico, tendo o curso a duração de três anos.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo 103/III/90, “podem ingressar no ensino médio os estudantes que possuam o 10º ano de escolaridade, via geral ou técnica” (CABO VERDE, Lei de Bases do Sistema Educativo 103/III/90, Artigo 30, Inciso II), isto é, os futuros professores não precisavam, necessariamente, concluir o ensino secundário (12º ano), pois o 10º ano de escolaridade já garantiria seu ingresso no curso médio. Esse aspecto demonstra que a história da profissão docente para a Educação Básica em Cabo Verde, tal

¹⁵ Nota-se que, embora o IP tenha sido criado em 1988, por intermédio da Escola do Magistério Primário, só em 1994 é que houve a sua institucionalização e, por conseguinte, o seu enquadramento organizativo.

como no Brasil, seguiu um modelo aligeirado de formação, considerando o baixo nível de educação dos egressos e do pouco tempo de formação.

Quanto à sua caracterização, a lei explica que “o ensino médio tem a natureza profissionalizante e visa à formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento” (CABO VERDE, Lei de Bases do Sistema Educativo 103/III/90, Artigo 28, Inciso I), ou seja, uma formação técnica em áreas de conhecimento específicas. No caso do professor do Ensino Básico (1ª a 6ª classe), os saberes adquiridos no curso médio deveriam dar conta de ensinar a ser professor nos seis anos do Ensino Básico, bem como abranger saberes de todas as áreas do conhecimento, já que professor, sendo polivalente em todas as fases do Ensino Básico, deveria também dominar minimamente todos os campos de conhecimento, desde Português até Educação Física.

Dessa forma, segundo Moniz (2007), foi muito difícil estabelecer um novo sistema educativo, pois foram herdadas as condições precárias da colonização, de tal forma que no período descrito acima, a Educação ainda era seletiva e discriminatória. Podemos constatar como foram devastadores os efeitos da colonização portuguesa na estrutura do sistema público de ensino, não sendo fácil reconstruir a educação pública.

Foi nesse contexto, também, que se formaram professores do Ensino Básico, de tal forma que “têm provocado, em Cabo Verde, um discurso político de indignação e ‘enérgicas’ promessas de mudança que, tal como os primeiros cursos de formação de professores, não passaram de projetos [...]” (CARVALHO, 2009, p.156). A observação de Carvalho (2009) permite-nos problematizar que, apesar de inúmeros discursos e muitos decretos reformadores, a própria história das escolas normais primárias (sempre extintas ou atreladas às escolas secundárias e sem uma formação específica) comprova que as várias propostas de formação docente não constituíram políticas¹⁶ de formação consolidadas.

Mesmo com fortes investimentos na Educação Básica, a educação cabo--verdiana não conseguiu superar todos os problemas que a colonização europeia causou, uma vez que as desigualdades já estavam impregnadas na própria forma de organização do sistema educativo e da sociedade. Sendo assim, conseguir que toda a população tivesse, de fato, acesso à educação gratuita e com todas as condições necessárias, não foi um objetivo alcançado nas primeiras décadas pós-independência. Portanto, foi nesse contexto, advindo de precarização da educação e de desigualdade de acesso à educação formal, que o país se encontrou após sua independência e cinco séculos de colonização.

¹⁶ Estamos entendendo política aqui como um dispositivo legal que, além de determinar as diretrizes no caso da formação de professores, propõe e garante meios para o seu cumprimento.

1.5.3 Reforma educativa de 1990

Mesmo perante as inúmeras dificuldades que o sistema educativo cabo-verdiano encontrou após a independência, acreditava-se seriamente que a Educação seria o motor de desenvolvimento do país. Para tanto, propôs-se a reforma do sistema educativo em 1990, com ênfase no desenvolvimento do ensino técnico-profissional, por intermédio da Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁷ 103/III/90, que tinha como objetivo definir os princípios fundamentais da organização e do funcionamento do sistema educativo cabo-verdiano, abrangendo o ensino público e o particular.

A Lei de Bases do Sistema Educativo é composta por oitenta e sete artigos e está organizada em dez capítulos, a saber: disposições fundamentais, objetivos e princípios gerais do sistema educativo, sistema educativo, apoios e complementos educativos, pessoal docente, recursos financeiros e materiais, desporto escolar e atividades circun-escolares¹⁸, administração e gestão da educação, ensino particular e, por último, as disposições transitórias finais.

Quanto à organização do sistema educativo, a Lei de Bases do Sistema Educativo 103/III/90 trouxe algumas medidas importantes:

1. Educação pré-escolar de carácter facultativo, destinada às crianças de 3 a 5 anos de idade;
1. Ensino básico composto por seis anos de escolaridade, organizado em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração, incluindo crianças de 6 a 12 anos;
2. Regime de monodocência em todo o ensino básico;
3. Formação de professores para o ensino básico de nível médio¹⁹;
4. O ensino secundário constituído por seis anos de escolaridade, organizado em três ciclos de dois anos cada, incluindo crianças, jovens e adolescentes de 12 a 18 anos;
5. Regime de pluridocência no ensino secundário;
6. Escolaridade obrigatória de seis anos (ou seja, apenas o Ensino Básico).

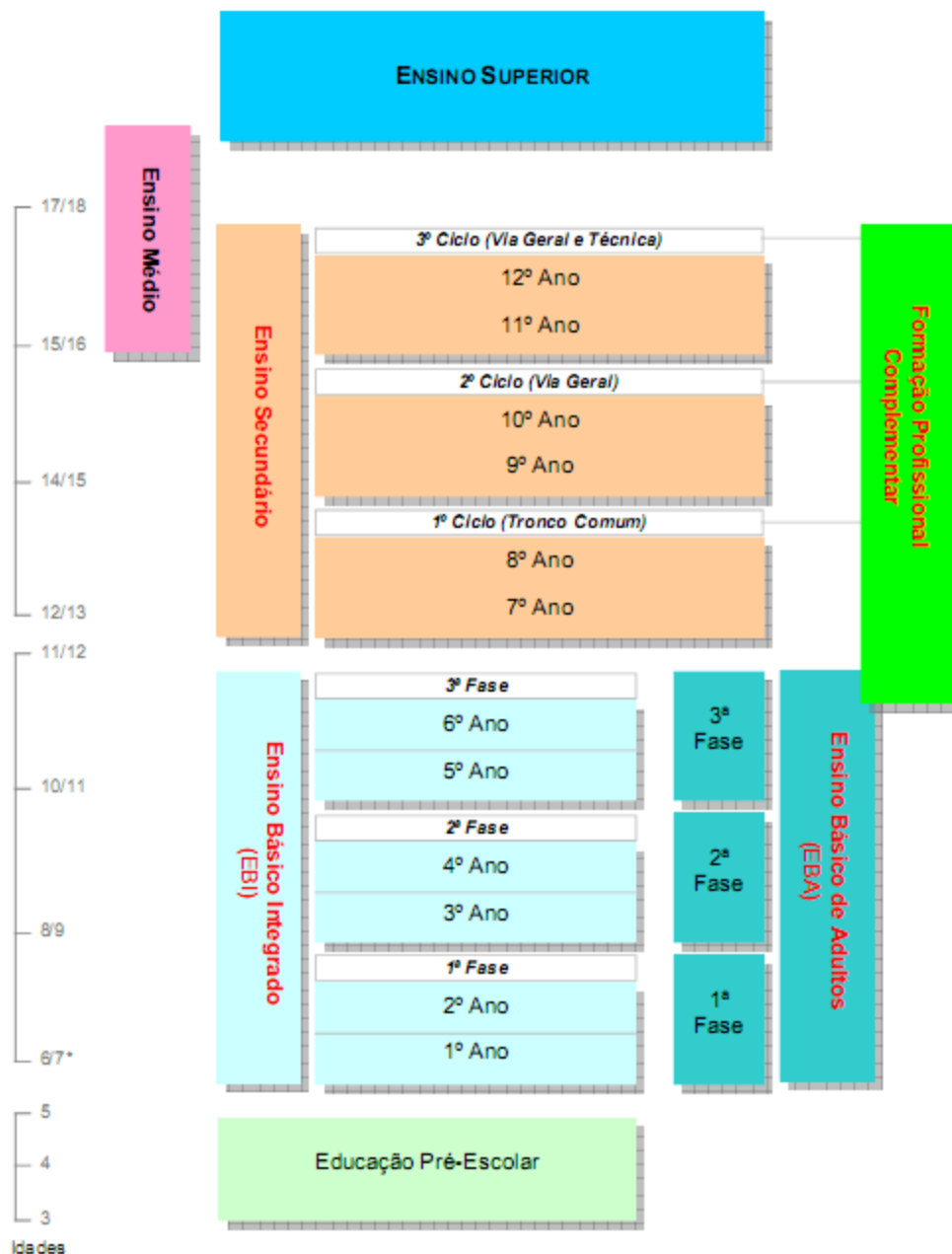
¹⁷ Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo 103/III/90, Art.2º: “O sistema educativo abrange o conjunto das instituições de educação que funcionem sob a dependência do Estado ou sob sua supervisão, assim como as iniciativas educacionais levadas a efeito por outras entidades” (CABO VERDE, Lei de Bases do Sistema Educativo 103/III/90, Art. 2º). Assim, o sistema educativo cabo-verdiano engloba tanto o ensino público como o privado e está sob a competência do Ministério de Educação.

¹⁸ Atividades extracurriculares.

¹⁹ Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo 103/III/90, o nível médio possui carácter profissionalizante e formação em áreas específicas do conhecimento. A sua estrutura é flexível, permitindo o ingresso de pessoas de diferentes níveis de ensino, por exemplo, a sua admissão se dá com pessoas que possuam pelo menos o 10º ano de escolaridade. Entretanto, aqueles que concluírem o 12º ano de escolaridade podem também ingressar, cursando pelo menos mais 1 ano de curso. Diríamos que o Ensino Médio seria um nível intermediário no final do secundário de carácter profissionalizante.

Para melhor visualização da estrutura e organização do sistema educativo de Cabo Verde, segue o organograma:

Figura 2– Estrutura e organização do sistema educativo a partir de 1990



20

Fonte: DGPOG- Serviço de Estudos, Planeamento e Cooperação- MED,2013

Para que houvesse a concretização da reforma, foram tomadas três medidas principais: mudança pedagógica, ampliação da formação de professores e combate ao insucesso escolar.

²⁰ Segundo o Decreto-Lei n° 20/2012 de 19 de julho de 2012, o Ensino Superior cabo-verdiano engloba instituições de ensino superior públicas, particulares e cooperativas. Fazem parte desse sistema universidades, institutos universitários, instituições de ensino politécnico e outros estabelecimentos de ensino universitário.

Segundo Gamboa (2008), a reforma educativa em Cabo Verde demonstrou uma preocupação central, não só com a melhoria da qualidade de ensino, mas também com a sua universalização e democratização. Entretanto, cabe ressaltar que a gratuidade do ensino obrigatório não foi mencionada na Lei, o que nos permite questionar a permanência de grande parte da população no Ensino Básico.

No tocante à formação de professores, tendo como base a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-regulamentador nº 12/1994, de 29 de dezembro de 1994, institucionalizou o Estatuto Orgânico do Instituto Pedagógico e estabeleceu o Regulamento das Escolas de Formação de Professores para o Ensino Básico, tendo o curso a duração de três anos, de nível médio. Desde então e até 2010, o IP constituiu a principal instituição pública formadora de professores para o ensino pré-escolar e básico.

1.5.4 Passados vinte anos, uma nova reforma educacional

Em 2010, o Decreto-Legislativo nº 2/2010 foi instituído com o objetivo de rever as Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano, aprovadas na Lei 103/III/90, de 29 de dezembro de 1990, que foi revista pela Lei 113/V/99, de 18 de outubro de 1999. O Decreto-Legislativo nº 2/2010, além de definir as Bases do Sistema Educativo, quanto à organização e ao funcionamento, incluindo o ensino público, particular e cooperativo, traz novas implicações para o sistema educativo e, conseqüentemente, para a formação de professores.

O Decreto-Legislativo nº 2/2010 é composto por noventa e quatro artigos, organizados em onze capítulos: disposições gerais, objetivos e princípios gerais do sistema educativo, organização do sistema educativo, tecnologias de informação e comunicação e a sociedade do conhecimento, apoios e complementos educativos, pessoal docente, desporto escolar e atividades circum-escolares, recursos financeiros e materiais, administração e gestão da educação, ensino particular e cooperativo²¹ e, por fim, as disposições finais e transitórias.

Em relação à estrutura, o Decreto-Legislativo nº 2/2010 mudou nomenclaturas em alguns capítulos e inseriu um novo item: tecnologias de informação e comunicação e a sociedade do conhecimento, que não constavam na Lei de Bases do Sistema Educativo 103/III/90, e que correspondem ao contexto do avanço e propagação das tecnologias.

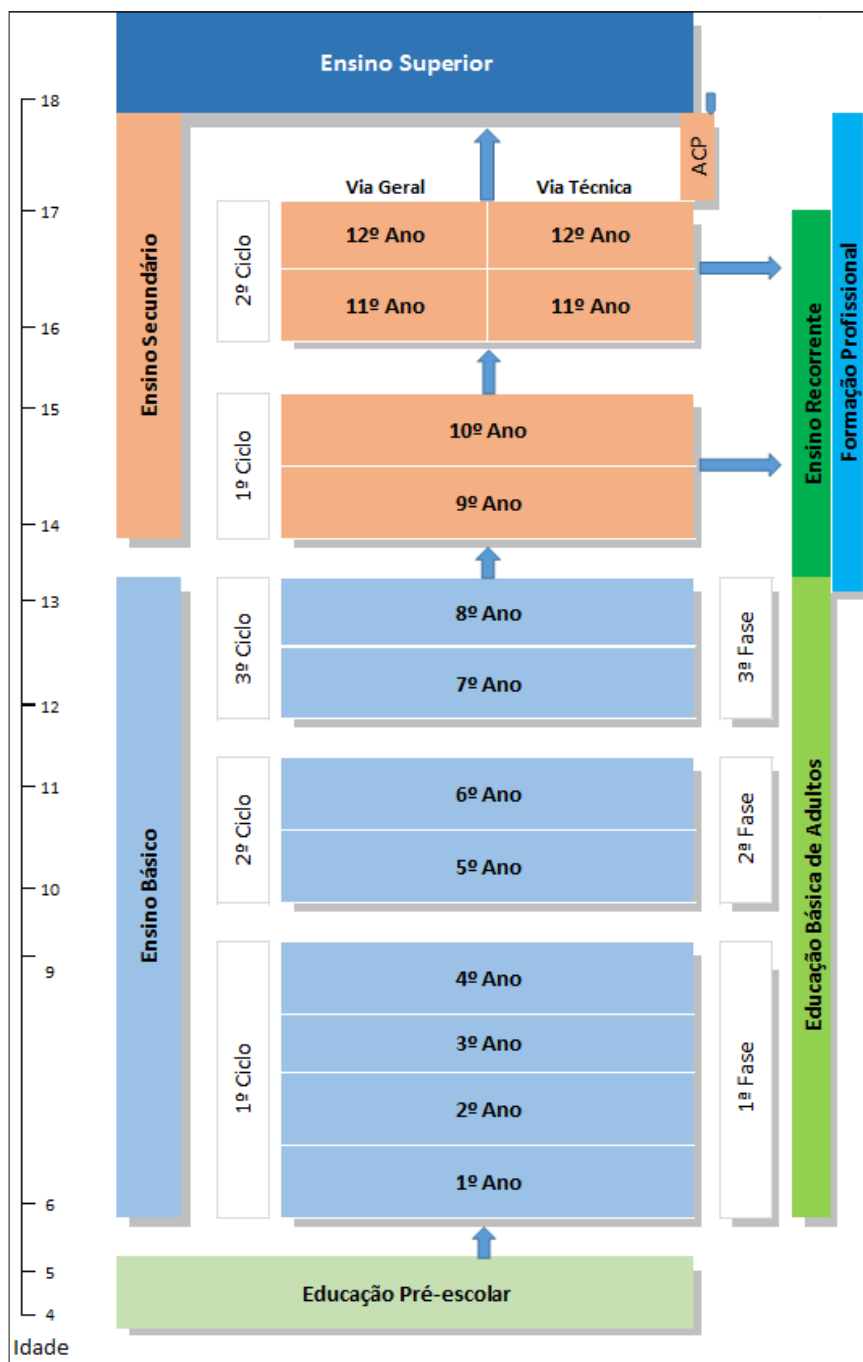
²¹Não foram encontrados elementos na legislação educacional que permitam definir o ensino cooperativo. Entretanto, o Decreto deixa claro que o ensino cooperativo está sujeito às mesmas determinações que o ensino particular, e os dois podem mediante algumas condições receber apoio do Estado.

Além de trazer consigo mudanças substanciais tais como a eliminação do grau de Ensino Médio, a tentativa de aproximar o sistema educativo de Cabo Verde dos parâmetros internacionais, especialmente do europeu, o Decreto-Legislativo nº 2/2010 estipulou algumas alterações quanto à organização do seu sistema educativo:

1. Um modelo de educação pré-escolar de caráter ainda facultativo, elevando a idade de ingresso para 4 anos;
2. Um novo modelo de Ensino Básico de oito anos de escolaridade, composto por três ciclos sequenciais, sendo o primeiro de quatro anos, o segundo e o terceiro de dois anos cada, incluindo crianças e adolescentes de 6 a 13 anos;
3. Regime de monodocência no ensino básico até o 4º ano e, a partir do 5º ano, implementou-se o regime de pluridocência;
4. Formação de professores para o Ensino Básico em cursos que confirmam ou não graus académicos superiores;
5. O ensino secundário passou a ser de quatro anos, composto por dois ciclos de dois anos cada, incluindo adolescentes de 14 a 17 anos;
6. Ensino obrigatório de 10 anos (ou seja, já abrange dois anos do ensino secundário).

Para melhor visualização da organização atual do sistema educativo de Cabo Verde, veja o organograma a seguir:

Figura 3 - Estrutura e organização do sistema educativo a partir de 2010



Fonte: DGPOG- Serviço de Estudos, Planeamento e Cooperação- MED, 2014

Cabe ressaltar que, devido à reforma educativa, embora o Ensino Básico se constitua desde 2010 de oito níveis de ensino, apenas uma escola, a São Francisco- -Santiago, está executando esse novo modelo. Isto quer dizer que todas as outras escolas de Ensino Básico continuam acordo com o antigo sistema educativo anterior a 2010, o que sugere um período de transição, no qual ainda não sabemos quando, de fato, ocorrerá a mudança preconizada pela reforma.

Alongar a Educação Básica de seis para oito anos implica, necessariamente, mudar a estrutura das escolas básicas ou mudar o funcionamento das escolas secundárias, realocando os professores. Qualquer que seja a opção, é necessária uma mudança no funcionamento das escolas, no trabalho dos professores, na concepção de educação e estruturas sociais, evidências que ainda não foram constatadas desde a Reforma de 2010.

Em termos de números de matrículas do ano letivo 2013-2014, o sistema educativo possuía:

Tabela 1- Síntese Nacional

Níveis de ensino	Alunos			Professores			Nº de Estabelecimentos
	Masculino e Feminino	Feminino	% Feminino	Masculino e Feminino	Feminino	% Feminino	
Total (1+2+3+4+5)	140.525	69.989	49,8%	7.205	4.614	64,0%	996
Educação Pré – Escolar (1)	22.144	10.969	49,5%	1.251	1.251	100,0%	526
Público	9.297	4.641	49,9%	579	579	100,0%	315
Privado	12.847	6.328	49,3%	672	672	100,0%	211
Ensino Básico (2)	65.954	31.559	47,9%	2.965	2.010	67,8%	420
Público	65.373	31.271	47,8%	2.933	1.989	67,8%	413
Privado	581	288	49,6%	32	21	65,6%	7
Ensino Secundário Público (3)	52.427	27.461	52,4%	2.989	1.353	45,3%	50
Ensino Secundário Privado (4)	5.604	3.166	56,6%	579	178	30,7%	19
Educação e formação de adultos (5)	2.861	1.361	47,6%	235	128	54,5%	0
Formação de adultos	1.069	458	42,8%	74	48	64,9%	-----
Ensino recorrente	1.792	903	50,4%	161	80	49,7%	-----

Fonte: DGPOG- Serviço de Estudos, Planeamento e Cooperação- MED,2014

A análise da tabela 1 indica que na educação pré-escolar o número de matrículas é maior na rede privada, uma vez que esse subsistema não é obrigatório e o Estado não o assume por completo, incentivando e apoiando apenas algumas ações. Portanto, podemos

dizer que a maioria das crianças matriculadas nesse subsistema provém de famílias com recursos financeiros para custear as mensalidades e demonstra que o acesso de todas as crianças a esse ciclo de ensino, independente da camada social, ainda é irrisório, não sendo uma prioridade na agenda de política educacional.

Já no ensino básico e secundário, predominam as matrículas no setor público, principalmente no Ensino Básico que concentra o maior número de matrículas de todo o sistema educativo. A pouca incidência do setor privado na Educação é positiva, se considerarmos que a maioria da população estuda em escolas públicas e tem acesso ao mesmo tipo de ensino. Com isso, queremos dizer que o Estado consegue garantir minimamente uma escola pública de acesso a toda a população, com um ensino unificado. Assim, é comum que pessoas de classes mais favorecidas frequentem as mesmas escolas que aquelas de camadas menos favorecidas, o que não as impede também de frequentar as instituições privadas. Talvez sejam notadas desigualdades nas escolas periféricas, nas quais é difícil encontrar alunos de classes mais favorecidas economicamente.

A educação de adultos apresenta o menor número de matrículas em relação a todos os outros subsistemas de ensino.

Quanto à distribuição de professores por sexo, nota-se que no pré-escolar apenas mulheres trabalham; o Ensino Básico possui mais mulheres lecionando e no Ensino Secundário os homens atuam mais. Tal fato reforça o estereótipo e a história do Magistério como uma profissão genuinamente feminina, com a forte presença de mulheres solteiras e a escola como a extensão da casa, devido a essa predominância da figura feminina. Não estamos desconsiderando a entrada das mulheres no mercado de trabalho, mas percebe-se que nos campos que requerem mais formação como, por exemplo, o Ensino Secundário, a sua presença é ainda inferior à dos homens, realçando as desigualdades de gênero.

Quanto à porcentagem de reprovação²² (2013-2014) no Ensino Básico, os maiores índices concentram-se no 2º ano (18,2%), 3ºano (8,2%) e 4º ano (10,4%) de escolaridade, ou seja, nos anos iniciais. Enquanto isso, as taxas de evasão concentram-se no 4ºano (1,5%), 5º ano (1,3%) e 6ºano (1,5%) de escolaridade, ou seja, nos anos finais. A partir disso, poderíamos levantar os seguintes questionamentos: *a predominância da reprovação nos primeiros anos não seria a responsável pela evasão dos alunos nos anos finais do Ensino Básico? As crianças que evadem são aquelas que reprovam? Quais medidas são tomadas para evitar ou diminuir a evasão?*

²² Dados retirados do livro do Ministério da Educação e Desporto - principais indicadores da Educação (2013/2014).

O Ensino Secundário apresenta índices de reprovação bem mais elevados, 12ºano (30,0%), 9º ano (28,6%) e 7ºano (26,1%); e de evasão 7ºano (8,0%); 8º ano (6,2%) e 9º ano (5,4 %), o que nos faz questionar a permanência dos adolescentes nesse nível de ensino. A taxa de analfabetismo, segundo os dados do INE de 2010, ronda os 17,1% na faixa etária de 15 anos ou mais.

Quando olhamos para o grau de formação dos professores do Ensino Básico, alvos da presente pesquisa, encontramos a seguinte situação:

Tabela 2-Número de Professores por grau de formação e Concelho²³

Concelhos	Mestrado/ Pós Graduação	Licenciatura	Bacharelato	IP	2ª Fase	Mag. Primário ²⁴	1ª Fase	Freq. 2ª Fase	EHPP	Sem Formação	Total
Maio	0	0	0	31	17	0	3	0	0	3	54
Boa Vista	2	6	0	29	2	0	10	0	0	1	50
Brava	0	2	0	49	1	0	1	0	0	0	53
Mosteiros	0	1	0	50	3	0	5	0	0	3	62
Paul	0	0	0	54	0	0	1	0	0	0	55
Porto Novo	0	2	0	120	1	0	4	0	0	3	130
Praia	5	147	4	379	28	6	11	0	0	26	606
R.Grande Santiago	0	3	1	48	1	1	4	0	0	5	63
R. Grande	0	1	0	126	11	1	3	0	0	5	147
Sal	0	5	0	82	12	2	7	0	0	8	116
Sta. Catarina	0	15	2	224	11	2	4	0	0	20	278
S.Salvador do Mundo	0	5	1	58	0	0	1	0	0	0	65
Santa Cruz	0	17	1	150	9	0	12	0	0	5	194
S. Lourenço dos Órgãos	0	10	0	37	0	0	8	0	2	2	59
S. Domingos	0	4	0	103	5	0	3	2	0	4	121
S. Filipe	0	3	0	129	6	0	20	1	0	12	171
Sta. Catarina Fogo	0	2	0	40	0	0	0	0	0	6	48
S. Miguel	0	10	0	107	5	1	6	0	0	1	130
Ribeira Brava	0	0	0	39	5	0	8	0	0	6	58
Tarrafal S. Nicolau	0	3	1	26	2	0	1	0	0	3	36
São Vicente	3	19	0	174	115	1	120	1	0	3	336
Tarrafal	1	7	0	116	1	2	4	0	0	2	133
Total Nacional	11	262	10	2171	235	16	136	4	2	118	2965

Fonte: DGPOG- Serviço de Estudos, Planeamento e Cooperação- MED,2014

²³Subdivisão do distrito; divisão administrativa e política; município.

²⁴O curso de magistério primário era oferecido pela antiga Escola do Magistério que formava professores para o ensino primário na época colonial. Os cursos de 1ª e 2ª fase foram ofertados pelo IP, acreditamos que em alguma modalidade especial, mas não conseguimos informações oficiais sobre essas modalidades de curso.

Analisando o grau de qualificação dos professores do Ensino Básico, verificamos que o IP (precursor do IUE) constituiu a principal instituição de formação de docentes para esse subsistema de ensino, com o oferecimento da formação de nível médio. Consequentemente, esse foi prioritariamente o nível de formação dos professores do Ensino Básico. A licenciatura e a 2ª fase (Cursos do IP) apareceram como segundo e terceiro cursos mais frequentados, respectivamente, mas muito insignificantes, se comparadas ao curso de nível médio do IP. Além disso, quase não existem professores com mestrado ou outros cursos de pós-graduação.

Embora o número de professores sem formação não corresponda nem a 10% do número total de professores, questionamos esse percentual mediante os inúmeros projetos de formação que já foram oferecidos, inclusive em serviço por meio do IP e, ainda hoje, num contexto que propõe a elevação da formação dos professores, existem alguns professores sem nenhuma formação específica, o que indica que a política ainda não conseguiu abranger a totalidade dos professores cabo-verdianos.

Entretanto, não podemos desconsiderar que o país tem conseguido melhorar significativamente essa situação, se levarmos em conta que conseguiu reduzir o número de professores sem formação de 54% em 1990/91 para 31% em 2002/03 (Documento de Orientação da Revisão Curricular, 2006) e, atualmente, para menos de 10%.

1.5.5 A criação do IUE no contexto das reformas educacionais de Cabo Verde

O Instituto Pedagógico, sucessor da antiga Escola de Magistério Primário, foi criado em 1988. Entretanto, só foi institucionalizado o Estatuto Orgânico do Instituto Pedagógico, em 1994, pelo Decreto-regulamentador nº 12, de 29 de dezembro de 1994 quando também foi estabelecido o Regulamento das Escolas de Formação de Professores para o Ensino Básico, tendo o curso a duração de três anos e de nível médio. Desde essa data até 2010, o Instituto Pedagógico constituiu a principal instituição de formação de professores para o Ensino Básico em Cabo Verde.

Com a extinção do nível médio em Cabo Verde em 2010 e, por conseguinte, do Instituto Pedagógico, principal instituição pública de formação para os professores do Ensino Básico, foi preciso delinear os novos rumos para a formação de professores, bem como qual instituição assumiria essa responsabilidade.

Com o exame das Portarias nº 46/2011 – que autoriza o Instituto Pedagógico a organizar o Curso Inicial de Professores do Ensino Básico, nº 47/2011 – que autoriza o Instituto Pedagógico a organizar o Curso Inicial de Professores do Ensino Básico em Exercício; a de nº 48/2011 – que autoriza o Instituto Pedagógico a organizar o Curso de Formação de Professores em exercício a distância; a de nº 49/2011 – que autoriza o Instituto Pedagógico a organizar o Curso de Formação de Educadores de Infância e a Portaria nº 50/2011 – que autoriza o Instituto Pedagógico a organizar o Curso Alternativo de Formação de Educadores de Infância – todos com efeito desde 10 de julho de 2010 e devidamente regulamentados pelo seu estatuto, verificamos que são todos cursos de nível médio com duração de quatro a seis semestres.

Por conseguinte, uma das consequências que o Decreto-Legislativo nº 2/2010 trouxe para o Instituto Pedagógico foi a continuação de oferecimento de cursos ainda de caráter médio (mesmo que a legislação tivesse extinguido esse nível) e de curta duração, e sem resoluções imediatas sobre o funcionamento da Instituição.

Como Varela (2011) aponta,

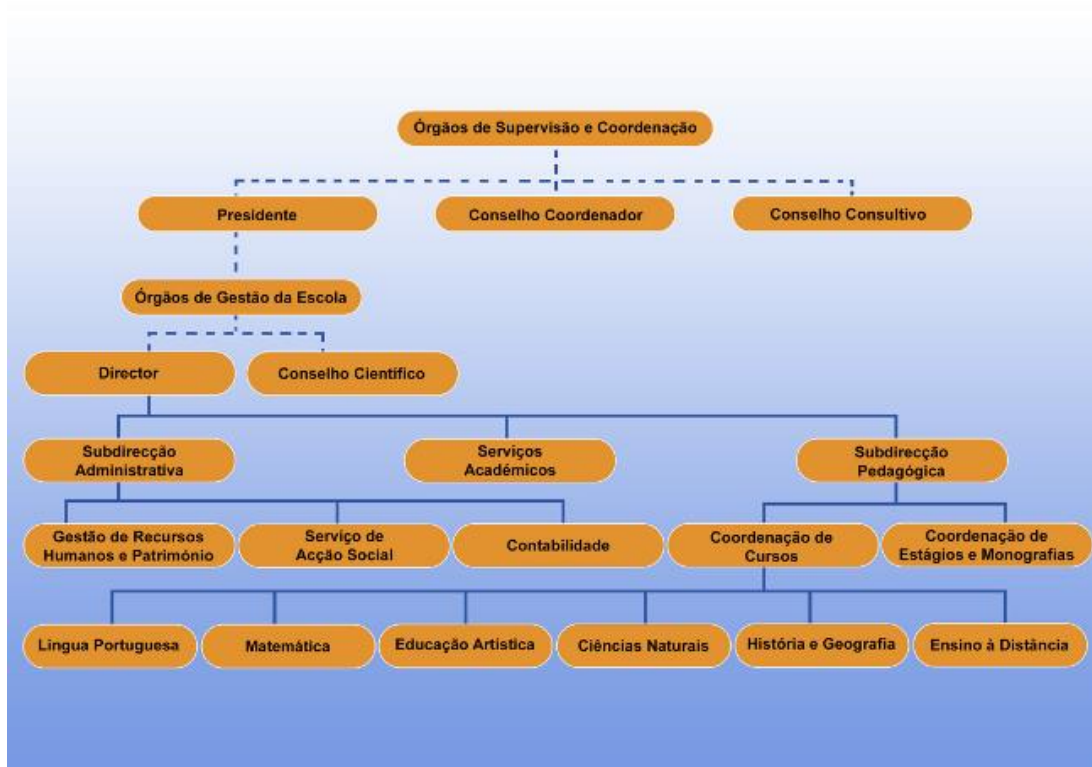
No concernente à formação inicial de professores, importa salientar que a Lei de Bases extinguiu o ensino médio e o bacharelado, estabelecendo que a formação de docentes para a educação de infância, o ensino básico e o ensino secundário é [são] ministradas através de cursos que confirmam ou não graus acadêmicos superiores, razão por que o Instituto Pedagógico, que havia sido concebido como estabelecimento de nível médio, encontra-se, há mais de um ano, numa situação de impasse, sem poder conceber, com segurança, novos programas de formação de docentes, posto que não foi ainda publicado qualquer diploma legal que redefina o status jurídico e a missão do instituto, proceda à sua extinção ou lhe estabeleça outro destino (VARELA, 2011, p.21)

Assim, após a reforma, o IP passou por um período de indecisão quanto ao regime jurídico que a Instituição deveria seguir, o que só foi resolvido em 2012 com a sua reconfiguração e a criação do Instituto Universitário de Educação.

O IUE, instituição superior pública, foi fundado em 2012, ao abrigo do Decreto- -Lei nº 17/2012. A Instituição ainda se encontra no período de instalação de dois anos que pode ser prorrogado (Portaria nº10/2015), pelo que ainda serão necessários ajustes organizacionais e curriculares e, por isso, ainda é regida por alguns princípios legais do IP, desde que compatíveis com suas novas atribuições. A Instituição desenvolve atividades de extensão, pesquisa e ensino, por meio da formação de professores para a educação básica.

A seguir o organograma da instituição para conhecer seus órgãos diretivos:

Figura 5- Organograma do IUE²⁵



Fonte:

Site oficial do IUE

A Instituição conta com três escolas de formação: na cidade da Praia (Ilha de Santiago), Mindelo (Ilha de São Vicente) e Assomada (Ilha de Santiago).

Quanto ao número de docentes e alunos, estão assim distribuídos:

Figura 5- Número de docentes e alunos

Número de docentes e Alunos do IUE	Assomada	Mindelo	Praia	Total
Docentes	17	17	24	58
Discentes	482	367	515	1364

²⁵ Devido à dificuldade de acesso a alguns documentos, fizemos uma consulta no site oficial da Instituição e conseguimos algumas informações relevantes, como o organograma, número de docentes e discentes e cursos ofertados.

A Instituição oferece os seguintes cursos de complemento de licenciatura:

1. Língua Portuguesa e Estudos Cabo-Verdianos
2. História e Geografia
3. Matemática
4. Ciências Naturais
5. Educação Artística

A partir do ano letivo de 2015, os cursos de complemento de licenciatura passariam a ser realizados parcialmente a distância. Além disso, oferece o curso de Licenciatura em Educação Básica com especialização para o 2º ciclo e 3º ciclo do Ensino Básico ou Educação de Infância. No caso do Ensino Básico, possui as seguintes áreas de especialização:

1. Língua Portuguesa e Estudos Cabo-verdianos
2. Matemática
3. Educação de Infância
4. História e Geografia
5. Ciências da Terra e da Vida
6. Físico-Química
7. Educação Artística: educação visual e plástica e educação musical e dramática
8. Educação Física
9. Educação para a Cidadania (optativa)
10. Educação inclusiva (optativa)

Em nível de pós-graduação oferece duas especializações: Formação para a docência – docentes que já trabalham, mas não têm formação pedagógica – e Educação inclusiva.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo versa sobre o conceito do termo formação de professores nas suas diversas facetas, bem como sobre as especificidades da formação inicial e da continuada e das possíveis relações e dilemas entre os dois.

Segundo o minidicionário Aurélio (1997), o verbo “formar” significa “dar forma a algo, conceber, imaginar ou ainda pôr em ordem”. Segundo Collares, Moysés e Geraldi (1999), o verbo significa “pôr em forma” ou ainda “enformar”. Demailly (1992) nos dá um significado mais preciso, ao distinguir formação de socialização. Diz a autora:

Proponho que se designe por modos de socialização os conjuntos de procedimentos através dos quais o homem se torna um ser social, e por formação os modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e saber-fazer (DEMAILLY, 1992, p.142).

Notamos que a formação implica intencionalidade nas ações ou ainda podemos dizer que compreende educar o ser humano, de acordo com certos pressupostos, definidos conscientemente ou não:

Tudo o que fazemos orienta-se por teorias que acabam fundamentando nossas ações práticas. Por mais que ignoremos quais são as teorias que orientam as nossas ações, sempre agimos orientados por ideias que, algumas vezes, são mais duradouras do que nós próprios. É neste universo que atua a ideologia. (GHEDIN, 2009, p.3)

Assim, antes de se reformular a estrutura do sistema educativo em Cabo Verde, em 2010 e definir novos pressupostos, ideias, concepções de formação de professores, alguns problemas já vinham persistindo na educação cabo-verdiana e se constituíram como justificativa para novas e outras concepções de ensino e aprendizagem e, posteriormente, de formação de professores.

Segundo o Documento de Orientação da Revisão Curricular (2006)²⁶, pretendiam-se resolver os seguintes problemas:

- Desfasamento entre o perfil de saída dos alunos por fase/ciclo previsto, real e o perfil esperado/desejado pelos professores e pela sociedade;
- Relação problemática entre a língua nacional (crioulo cabo-verdiano) e a língua oficial, veicular (língua portuguesa), que se revela na ineficácia dos

²⁶ Esse documento do Ministério da Educação antecedeu a reforma de 2010, segundo o qual pretendia fazer apenas uma reforma curricular nas escolas sem reformular o sistema como um todo.

métodos de ensino e aprendizagem utilizados e no rendimento dos alunos, sobretudo no Ensino Básico;

- Manuais de ensino desatualizados e desadaptados ao princípio de integração (fase) no Ensino Básico;
- Fraca exploração das potencialidades das crianças assim como das condições locais da escola para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos na área de Expressões;
- Certa desarticulação entre os conteúdos programáticos das disciplinas dos diferentes ciclos do Ensino Secundário, sobretudo na área científica, pondo em questão os princípios de coerência, sequência entre estes conteúdos e a interdisciplinaridade;
- Desfasamento em relação aos programas e descontextualização dos manuais no ensino secundário, sobretudo no 2º e 3º ciclos, visto serem, na sua maioria, produzidos para a realidade educativa de Portugal de onde são importados;
- Fraca ou nenhuma atenção às crianças e jovens com necessidades educativas especiais (segundo Censo da População de 2000, 46% dos deficientes com 15 e mais anos é analfabeto)
- Desadequação das condições existentes para implementação dos programas e as exigências dos mesmos, em termos de recursos materiais, infraestruturais, humanos e financeiros (CABO VERDE, Documento de Orientação da Revisão Curricular, 2006, p.2-3).

O documento expressa vários problemas estruturais do sistema educativo cabo-verdiano que perpassam a esfera cultural (como a relação entre a aprendizagem e a língua materna), a político-económica como ausência de políticas para as crianças especiais e falta de recursos para realização dos programas. E, não menos importante, em relação à esfera curricular, em que se enfatizam a desarticulação dos conteúdos em várias disciplinas e a importação de livros de Portugal que não se adéquam à realidade do país.

Precisamente pelo emaranhado de dimensões que toda a problemática educacional está envolvida, não é possível mudar o currículo de ensino, sem mudar toda a estrutura das escolas e as próprias políticas educacionais. Ainda assim, o documento citado propõe utópica e ideologicamente apenas uma opção teórica capaz de suprir essas demandas:

Se propõe [propõe-se] a adoção por uma pedagogia da integração, entendida esta como facilitadora da integração dos saberes adquiridos no ensino, para uma utilização eficaz na resolução dos problemas do quotidiano. A integração das aprendizagens focaliza o aluno e aquilo que ele efectivamente aprende.

Entende-se por competência o conjunto de capacidades que permite, de maneira integrada e espontânea apreender uma situação e responder de forma mais ou menos pertinente. Tal significa que será necessário articular o curriculum em torno de objectivos que se materializam em situações que fazem sentido para o aluno. Tais situações terão por isso que pertencer à vida

quotidiana e como tal reflectirem os grandes temas da actualidade e a complexidade que a caracteriza. Neste contexto, a noção de situação complexa passa a ser o ponto focal das aprendizagens, o que não exclui as aprendizagens sistemáticas e reforça a necessidade do domínio completo das aprendizagens de base por todos e cada um dos aprendentes. As aprendizagens de base são aquelas que são fornecidas pelos saberes próprios de cada disciplina, entendida esta como uma área concreta do conhecimento. (CABO VERDE, Documento de Orientação da Revisão Curricular, 2006, p.27-28)

Nesse Documento de Orientação da Revisão Curricular a abordagem por competência como perspectiva teórica vem explicitada por meio da integração de conhecimentos para resolução de problemas do cotidiano do aluno, mas agregando aqueles conhecimentos mais sistemáticos que também são necessários. Nessa visão, a escola apresenta-se como um espaço em que se fornecem ferramentas para a resolução dos problemas cotidianos, o que não é viável, pois ela requer que toda a sociedade ofereça diversos mecanismos e não apenas que uma instituição o faça; ao mesmo tempo, subtrai-se a sua função primordial de espaço de transmissão e apropriação de conhecimentos.

Ainda que o documento prescrito tente enfatizar a integração dos conhecimentos e a defesa de conteúdos sistemáticos, sabemos que esse discurso oculta a relação íntima de profissional flexível, que sabe adaptar-se às diversas situações no seu emprego, mas não necessariamente possui o domínio dos conhecimentos.

No IUE, por sua vez, a Abordagem Por Competências (APC)²⁷ aparece também como referencial pretendido para os diversos cursos que oferecem, mas com várias contradições:

Em princípio, todos os professores aqui tiveram formações: uns mais do que outros. Tivemos formações em nível da pedagogia por competência (APC). De certa forma trabalhamos com os alunos essa abordagem, mas no sentido de eles aplicarem nas suas aulas... Agora o que nos falta é uma maior formação dos professores nessa base, dos professores tanto aqueles que formam quanto aqueles que são formados. (ENTREVISTA, C LPECV1)²⁸

Bem, nós temos pedido aos professores para trabalharem de acordo com a abordagem por competências. Então, os currículos têm puxado para isso. É claro que os próprios formadores nem todos têm ainda uma concepção clara sobre a abordagem por competências que está sendo implementada no país tanto que, a competência é um conceito polissêmico e por isso quando os

²⁷ No documento de orientação de revisão curricular do Ministério da Educação (2006) que culminou, posteriormente, com a reforma educativa em 2010, quando se fala de Abordagem Por Competência ou Pedagogia de Competências ou ainda Abordagem por Integração tem-se como referencial os autores: PERRENOUD, Philippe; ROUGIERS, Xavier e DE KETELE, Jean-Marie. O conceito também está em consonância com as diretrizes do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors. Entretanto, as definições que se dão à abordagem são diversas, dependendo do lugar e do olhar dos sujeitos.

²⁸ As siglas das entrevistas foram criadas de acordo com o curso e preservou-se a identidade dos entrevistados.

professores também estão a falar sobre o tema nós notamos diferenças. Então, o que eu posso dizer é que os programas estão ser feitos dessa forma, mas na prática nós ficamos sempre com dúvidas se realmente é isso que acontece. Porque é só perguntar aos alunos e eles dizem que notam isso em alguns professores, mas noutros não... Mas eu acho que está acompanhando o ritmo do país mesmo, porque nós vemos que em nível do país, que nem todos os professores estão a aceitar a abordagem por competência e isso está a refletir também aqui na formação. (ENTREVISTA, C M2)

Sempre tinha aqueles que não conseguiam, então nós fazíamos tipo salada. Não vamos deixar a outra forma antiga de trabalhar, daí misturávamos as duas coisas para ver aquilo que vai acontecer. (ENTREVISTA, LPECV5)

Por exemplo, antes trabalhávamos por objetivo e agora é por competência: desenvolver competências nas crianças para saber, por exemplo, quando vai para uma loja comprar alguma coisa saber levar dinheiro e trazer o troco. Então, é uma coisa que nós estamos a desenvolver nas crianças. Porque na pedagogia por objetivos os alunos aprendiam os objetivos, mas não relacionavam, por exemplo, com as suas vivências e o seu dia a dia. Hoje já é diferente: utilizamos essa competência para desenvolver nos alunos, para eles terem a noção que o que estão a aprender na escola tem que estar relacionado com a vida que eles têm lá fora. (ENTREVISTA, H4)

Reiteramos o caráter de referencial pretendido e não adotado porque, de acordo com os relatos das coordenadoras e dos próprios alunos apresentados, a concepção não foi totalmente incorporada no trabalho da Instituição e das escolas básicas como a reforma educacional e curricular propõe, uma vez que as políticas não foram implementadas. Muitos professores não dominam a temática, outros não concordam com ela e, muitas vezes, não se consegue definir o que seria a tal competência e como trabalhá-la. A APC configura-se, portanto, como mais um modismo na Educação, no sentido de se querer inovar, mas acabando por deixar quase tudo do mesmo jeito.

As falas dos entrevistados demonstraram que, embora alguns professores exigissem que os seus alunos trabalhassem essa abordagem nas escolas, na própria formação a perspectiva não esteve incorporada; assim, não conseguimos perceber a coerência entre o que se ensina e o que se esperava que eles ensinassem. Desse modo, não adianta preconizar uma nova abordagem curricular se não existe coerência na formação dos professores e na forma como deverão ensinar:

Construir uma escola diferente implica, sob esse ponto de vista, um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação docente: não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não veem aplicado na própria formação. Trata-se, pois, de uma questão de coerência entre o que os educadores aprendem (e como aprendem) e o que se lhes pede que ensinem (e como ensinam) em suas aulas, tanto no que

se refere a conteúdos quanto a enfoques, métodos, valores e atitudes (MIZUKAMI, 2010, p. 39).

Não estamos defendendo a APC como proposta de formação de professores, até porque não concordamos com tal proposta, mas ressaltando como ela circula, sem implementar-se realmente e, ao mesmo tempo, exigindo que o professor se aproprie dela e a execute, deixando toda a responsabilidade ou culpa nas costas dos professores da Educação Básica.

Outra questão que se coloca é a seguinte: *Será possível ter uma única concepção de formação e ensino nas diversas instituições escolares?*

O ser humano como um ser social que age e transforma o seu meio, quer seja natural ou social, também no seu local de trabalho, ele age, adapta e modifica as suas concepções e ideias. Assim, por mais que a formação busque “enformar” os sujeitos, no sentido de adequação, esses interagindo com o seu meio encontram novos caminhos e incrementam esse processo. Isso posto, podemos dizer que encontrar uma abordagem curricular totalmente incorporada, seria um tanto utópico.

Além disso, o IUE parece ter acatado essa determinação que já veio da reforma educacional sem muita reflexão e apropriação, pois sempre é mencionada a relação da APC com as determinações legais e não como um projeto da Instituição.

Percebemos, ainda, que embora a APC esteja presente nos discursos educacionais, de fato o sistema de ensino não foi reconfigurado. Aliás, o próprio Ministério de Educação, embora defenda a sua implementação, não garantiu, no entanto, os meios para a sua efetivação como mostram os entrevistados:

Repare. Eu tenho o programa da APC, porque nos deram no IUE, mas esse programa não foi explorado, foi quase uma coisa imposta. Os professores foram obrigados a essa mudança e não foram preparados antes. Repare é um grupo de pessoas que foram à universidade e ainda lá estão. Eu, por exemplo, já saí, mas ainda não terminei, e agora daqui para frente vamos pesquisar e fazer tudo para implementar isso a 100%... e nós ainda estamos a trabalhar um pouco por competência e um pouco por objetivo e fazer avaliação por objetivos. Quer dizer que essa mudança não foi completa. A maioria dos professores está trabalhando nas escolas sem nenhuma formação. Mas muitos tentam trabalhar. Por exemplo, na minha escola tem colegas que dizem que não sabem se estão a trabalhar bem ou se estão a trabalhar mal porque não sabem mesmo o que é a abordagem por competência. Tiveram uma formaçãozinha de uma semana... o Ministério de

Educação não preparou os professores para essa nova abordagem e é por isso que estamos a trabalhar assim. (ENTREVISTA, LPECV5)

A generalização pela abordagem por competência não existe e quanto mais em arte é uma fragilidade. Porque, apropriar essa ferramenta e aplicá-la corretamente e é isso que falta. Ter a consciência primeiro de que não está a funcionar porque também não está bem implementado. Mas ter a humildade de assumir e dizer que temos de partir do princípio que estamos a fazer. (ENTREVISTA, CEA3)

Eu acho que o Ministério da Educação está fazendo essa reforma ou essa revisão curricular de uma forma muito atabalhoada... que é, vão experimentando aqui e vão experimentado ali... vão metendo, vão generalizando sem mesmo ter um estudo que diz se isso é bom ou isto é mau, ou o quê que falta. É igual aquilo que dizemos no interior, que é “txapa, txapa”²⁹, então isso não está a funcionar e está a revelar lacunas muito grandes.(ENTREVISTA, EA3)

Porque nem todos os professores, por exemplo, tiveram a oportunidade ou pelo menos de uma formação, ouviram falar de APC, mas nem todos os professores tiveram essa oportunidade de saber como trabalhar a APC, e os professores não estão sendo orientados da maneira que deviam estar. Por exemplo, no meu caso eu estou a trabalhar o APC porque fiz formação, mas, não é porque estou a receber orientação, porque estamos sem orientação nenhuma. Mandaram implementar a APC e não temos os manuais, e como é que nós trabalhamos sem manuais? Ainda há professores sem manuais por isso que eu digo que deviam preparar-se primeiro, criar condições primeiro, e mesmo os professores que não foram, por exemplo, para o IUE, deviam ter formações pelo menos semanais ou mensais. (ENTREVISTA, EA1)

Os entrevistados mostram que a abordagem não foi implementada nos cursos de formação de professores e muito menos nas escolas básicas, de tal forma que a maioria dos professores que estão trabalhando tiveram pouca ou nenhuma formação dentro dessa perspectiva. Os participantes também questionam a autonomia institucional que o IUE tem em relação aos projetos de formação. Assim, também podemos questionar o cumprimento das medidas que o Ministério da Educação acredita serem imprescindíveis para a implementação da APC nas escolas:

A exequibilidade dos programas a serem elaborados exige a criação prévia de meios recursos. A Equipa destaca algumas condições que devem ser garantidas antes do lançamento dos novos programas, para que erros do passado não voltem a ser repetidos:

- ✓ Funcionamento efectivo da Unidade do Curriculum
- ✓ Reconversão e reciclagem dos professores para a gestão dos novos programas e manuais.

²⁹ Palavra em crioulo que significa “fazer remendos”.

- ✓ Reajustamento da formação inicial dos professores às exigências dos novos programas.
- ✓ Coerência entre a organização curricular e os procedimentos da avaliação.
- ✓ Comunicação ao sistema educativo e à sociedade dos resultados da avaliação.
- ✓ Produção e distribuição dos manuais e materiais didáticos necessários à implementação dos programas.
- ✓ Reforço da autonomia administrativa e pedagógica das escolas (Documento de Orientação da Revisão Curricular, 2006, p. 47-48).

Dentre as medidas que o Ministério da Educação aponta como necessárias, notamos que a formação de professores aparece como algo bem instrumental, pois está intimamente ligada aos conteúdos dos programas e materiais didáticos; quanto à coerência entre o currículo e a avaliação, os professores que trabalham nas escolas do Ensino Básico relataram nas entrevistas que apenas alguns ciclos estavam funcionando com a APC, enquanto que outros funcionavam pela APO, e que, na maioria das vezes, ensinam por APC e avaliam por APO, o que comprova que o currículo não funciona de forma integral segundo a abordagem.

Os materiais didáticos também não foram produzidos na sua totalidade e os alunos, em sua maioria, também não tiveram acesso a eles, motivo pelo qual os professores usavam o Datashow para que todos pudessem acompanhar as aulas.

Quanto ao aumento da autonomia administrativa e pedagógica das escolas não pudemos apreender, mas pelo que as políticas educacionais refletem, pode tratar-se mais de responsabilização – no sentido de a escola ter que fazer tudo sozinha e sem apoio – do que autonomia, compreendendo esse termo como: “por um lado, maior domínio do educador sobre as relações que envolvem o seu trabalho e, por outro lado, a construção, pela comunidade escolar, de uma identidade coletiva”, sem esquecer os recursos financeiros necessários. (GANZELI, 2011, p.26)

Segundo Ferreira (2013), “[...] constatou-se um desfasamento temporal entre as ações e os processos, entre o planejado e o executado, que revelam resistências no processo de tradução da introdução do modelo APC em Cabo Verde” (2013, p. 43). A descontinuidade das ações necessárias para a implementação da APC estiveram aquém do que foi proposto e acreditamos que, além de resistências, indicam uma desregulamentação das políticas, o que contradiz a defesa de medidas e políticas integrais preconizadas pelo Ministério da Educação. Assim, a prática dos professores nas escolas também reflete a defasagem entre o que é proposto e o que é realizado:

Há uma certa dificuldade na avaliação porque se formos reparar ou se for às escolas vai ver que os professores trabalham por competência e avaliam por objetivo. Ainda existe essa dificuldade, porque é uma área que não foi muito bem explorada nas universidades, portanto temos essa dificuldade. (ENTREVISTA, LPECV5)

Fiz o estudo e passei para o estágio com a abordagem por competência, onde aplicamos testes nas turmas. Mas, na minha escola ainda não o implementei. Não tive oportunidades porque nós estamos ainda com o regime anterior abordagem por objectivos. (ENTREVISTA, M1)

A perspectiva de Ferreira (2013) também corrobora os nossos dados:

Considerando os objetivos e os dados empíricos, concluo que a reforma curricular que procura introduzir a APC está em fase de apropriação. Com efeito, constatei a convivência de dois currículos (revisto e não revisto) nas escolas, pois os programas e materiais eram novos ou revistos e o sistema de avaliação das aprendizagens não. Como os professores entrevistados referiram, alguns estavam a testar os programas, sem os dominar por completo e sentiam necessidade de um apoio e acompanhamento externo, o que, aliás, foi tido como um dos pontos fracos do processo (FERREIRA, 2013, p. 44).

Assim, o sistema educativo vai convivendo com duas abordagens e várias outras, ficando sob a responsabilidade dos professores implementar a tal competência e trabalhar da forma que podem e conseguem ou não. É preocupante a implementação ou não implementação dessa abordagem, sem compreender quais as suas orientações teóricas, políticas e pedagógicas.

Nota-se, também, o carácter político que a competência vem adquirindo no contexto cabo-verdiano, pois seu uso ultrapassa as esferas da educação e provavelmente não é dali que ela advém. No Programa de Governo (2011-2016), por exemplo, temos:

Adequar o conteúdo do ensino às exigências dos novos tempos, com ênfase em disciplinas-chave e na informática, dotando os formandos de **competências** essenciais aos mercados de trabalho, mercados cada vez mais por tecnologias sofisticadas de informação e comunicação (p.9, grifo nosso).

O Governo promoverá uma estratégia nacional de capacitação dos funcionários públicos, com foco em competências essenciais e transversais que permitirão a adequação contínua das **competências** individuais às transformações do país e às prioridades da administração pública, bem como a apropriação dessas novas competências pelas instituições governamentais (p.61, grifo nosso).

Ou, ainda, segundo o Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza III (2012-2016) que, como o próprio nome já diz, visa estipular as medidas necessárias para a redução da pobreza nos próximos quatro anos:

Promoção de programas de desenvolvimento de competências especialmente para os grupos mais vulneráveis. Para promover a empregabilidade e criar uma força de trabalho mais produtiva, é importante iniciar o desenvolvimento de **competências** antes da entrada no mercado de trabalho, através de currículos educativos mais relevantes, estruturas de governação adequadas e financiamentos sustentáveis para programas de formação técnico-profissional (p.46, grifo nosso).

Apesar dos investimentos e reformas, há necessidade de reforçar a qualidade e diversidade da oferta educativa de uma forma integrada e logo desde a escola primária. As carreiras do ensino convencional e profissionalizante devem colocar maior ênfase na criação de **competências**, incluindo as línguas estrangeiras, TICs, e História. Afigura-se fundamental a aposta em Inglês e Francês nos currículos escolares e o reforço de competências em tecnologias de informação é também uma condição necessária a uma mão de obra competitiva e versátil. O ensino da História é fundamental à vertente de qualificação da oferta cultural do país. A via profissionalizante deve surgir como clara opção aos alunos e deverá existir uma atenção à sensibilização dos formandos quanto à realidade económica da ilha em que se encontram para promover, também do lado para procura, o alinhamento com as oportunidades económicas existentes (p.60, grifo nosso).

Os dois documentos demonstram a noção de competência ligada ao mercado de trabalho, quer seja para os funcionários públicos, quer seja para os estudantes, principalmente no âmbito de cursos técnicos ou profissionais. O que nos chama a atenção é que, para implementar a competência no mercado de trabalho, ela precisa ser desenvolvida já desde cedo, ou seja, no ambiente escolar. Assim, a formação de professores também precisa estar em consonância com esse contexto:

No âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade (FREITAS, 2003, p.1.097).

Por isso, *a centralidade da formação dos professores*, tendo em vista a abordagem por competência, já que eles serão os disseminadores da perspectiva nas escolas e os alunos poderão, futuramente, preencher as vagas no mercado de trabalho, de acordo com o pressuposto de que já aprenderam sob tal ótica.

Kuenzer (2007), discutindo a relação entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível, ou seja, de flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, mostra-nos que esse modelo busca a “formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica” (HARVEY apud KUENZER, 2007, p.1158-1159), assim como os documentos acima enfatizam.

Se partirmos do pressuposto de que é a escola que vai fornecer esses profissionais, então a sua tarefa seria preparar o aluno a fim de que ele seja flexível e desenvolva a capacidade de aprender, ou seja, precisa não somente assimilar conhecimentos, mas desenvolver também as capacidades necessárias para aprender sempre.

Desse modo, o que se busca é preparar um profissional flexível, capaz de adaptar-se às demandas do mercado de trabalho, principalmente no tocante às novas tecnologias.

Podemos constatar que a APC não se configura apenas como uma reforma curricular ou educacional, ela faz parte das opções políticas e econômicas do país, como expressam os documentos citados atrás.

Segundo Ferreira (2013),

Na realidade, para os países africanos e Cabo Verde em particular, a adoção da APC, significa exprimir-se numa “linguagem de poder” para ter um reconhecimento internacional. Assim, a noção de competência em Cabo Verde significa permitir a adaptação do sujeito ao mundo (social e económico) (FERREIRA, 2013, p. 41).

A autora nos mostra que usar a competência enquanto discurso educacional ou político e econômico está expressando uma linguagem de poder que é capaz de permitir uma relação diferenciada com a comunidade internacional, e não meramente restringindo-se a uma questão de formação de professores e de ensino.

Além disso, apesar de reconhecer a polissemia do termo competência (VEIGA, 2002), vários autores mostram que o conceito está ligado a uma concepção produtivista e pragmática, a uma dimensão técnico-instrumental, com ênfase no saber-fazer (SHEIBE, 2002; VEIGA, 2002; MAUÉS, 2003) e no que se refere à formação de professores:

A tese que tenho elaborado a respeito da teoria das competências, enquanto processo formativo dos professores é que ela não passa, ainda, de um neobehaviorismo e de um neotecnicismo revestido de uma nova roupagem que utiliza o conceito de saber e de reflexão como suporte para reduzir a formação à prática (GHEDIN, 2009, p.20)

Dessa forma, mesmo que o Ministério da Educação pregue a integração ou interdisciplinaridade dos conhecimentos ou, ainda, que sua noção de competência pressuponha uma variedade de conhecimentos, o que se vê na teoria e na prática é que o aluno precisa saber aquilo que vai utilizar para resolver os seus problemas cotidianos e que precisa ser capaz de aprender a aprender sempre, o que dificulta mensurar quais conhecimentos essenciais são adquiridos. Continua-se revestindo, também, a formação de professores de tecnicismo e reflexão como clichés educacionais que, no fundo, não cumprem o que se propõem a fazer.

Se considerarmos que o governo impõe que se cumpram certos objetivos, vale olhar o outro lado da moeda e compreender como é que se garante o direito à educação e à formação dos professores:

[...] eles estão a exigir a licenciatura, mas sabem que o bolso de cada um não é igual e é por isso que eu acho também que o governo deveria participar um pouco mais já que nós professores somos os seus funcionários. (ENTREVISTA, H1)

O governo devia compartilhar pelo menos numa cota a parte para que possamos ter uma formação adequada. Porque tem muitos professores que querem participar nessa formação, mas não conseguem por causa do dinheiro. Então, que penso que o governo deveria compartilhar com uma parte porque o professor faz parte do ministério do ensino e país. (ENTREVISTA, H2)

O problema maior dos professores é aquela questão da propina. E muitos professores tem essa dificuldade de pagar a propina³⁰. Penso que a propina poderia ser um bocadinho mais baixa, para que todos os professores pudessem frequentar o curso. (ENTREVISTA, LPECV2)

Eu, no meu caso, não tive, mas, por exemplo, eu acho que isso é pessoal, alguns colegas meus tiveram que fazer empréstimos no banco para pagar as propinas e facilitou-lhes, e nesse caso acho que foi um incentivo, no meu caso não foi preciso, mas eu acho que o governo poderia fazer mais porque nós somos quadros do Ministério da Educação então, eu acho que nesse caso apesar de eu não sei se há verbas suficientes ou poderá haver futuramente poderia se financiar uma parte, por exemplo. A propina não é elevada, mas existem alguns casos de professores que não conseguem pagar. (ENTREVISTA, LPECV4)

Primeira coisa é a questão da propina, que é um pouco cara tendo em conta o nosso vencimento e eu acho que o Ministério deveria compartilhar com algo que diminuísse o preço da propina. (ENTREVISTA, H5)

Só o facto de facilitar a estadia do professor no curso, acho que isso ajudaria bastante porque, às vezes, nós somos confrontados com alguns aspectos que têm a ver com o nosso trabalho, o nosso dia a dia que não ajuda e não facilita. Muitas vezes, somos exigidos de uma certa forma a

³⁰Aqui o termo se refere às mensalidades dos cursos.

nível do nosso trabalho e que, às vezes, há coisas que coincidem com o curso e nós temos que optar ou fazemos isso ou fazemos aquilo. Então dificulta bastante, eu acho que se facilitarem o professor que está a fazer uma formação em exercício, por exemplo, de não participar em certas atividades escolares ajudaria bastante. (ENTREVISTA, EA3)

Em Cabo Verde, o Ensino Superior é pago e os estabelecimentos públicos no geral são menos caros que as universidades privadas. Entretanto, existem iniciativas em que alunos com baixa renda conseguem bolsas do governo e o banco também fornece empréstimos. Levando em conta a situação econômica do país, cremos que seja impossível ainda ter que arcar com todas as despesas do ensino superior. *Contudo, no caso da formação de professores não poderia haver também bolsas de estudo assim como elas existem para outros cursos de nível superior?*

Quando entramos em contato com a Delegacia do Ministério da Educação para saber o número de professores matriculados no IUE, fomos informados de que não possuíam esses dados, ou seja, apesar de enfatizar a importância de os professores realizarem o curso, de planejarem a sua formação, na prática não se tem nem o controle da quantidade de docentes que estão nesses cursos, em quais escolas eles atuam e, conseqüentemente, quantos professores ainda não os frequentaram.

Não conseguimos notar, além das exigências legais, nenhuma medida ou incentivo para que o professor estude, pois não houve interlocução entre o Ministério da Educação e o IUE, por exemplo, para adequar os horários de trabalho do professor ou mesmo facilitar alguns acordos com a escola em que o docente atua. Então, a formação esteve literalmente sob a responsabilidade do professor, cabendo a ele, muitas vezes, decidir, por exemplo, se vai trabalhar ou se cumpre as atividades formativas, pois não há quem interceda ou garanta a sua formação nesse sentido.

Segundo o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente (2015), Art.9º, “o financiamento das ações de formação é compartilhado pelos docentes, nos termos a regulamentar”. Como o Estatuto só foi aprovado em 2015 e em 2012 ainda estava em discussão, os professores participantes desta pesquisa arcaram totalmente com os custos financeiros da sua formação. Entretanto, o Estatuto sugere que o professor participe, ou seja, que ele participe junto com algum outro órgão responsável, sendo então a formação compartilhada financeiramente. Mas cabe perguntar: – *Quando e como se vai regulamentar tal participação?* Isso porque, à medida que se vai postergando essa decisão, com certeza os professores é que continuarão arcando integralmente com os ônus de sua formação.

Aliás, mais uma vez vemos a descontinuidade das políticas, pois se a reforma é de 2010 e já se havia estipulado que a formação de professores se daria em nível superior, já caberia, a partir dali, planificar como se daria essa formação, além de sua concepção, e também em termos financeiros.

Outra questão importante ao se pensar em formação de professores em Cabo Verde é lembrar a localização geográfica das ilhas e como o acesso à Educação se dá nas diferentes ilhas e concelhos:

Ainda em relação com a qualidade, há que considerar a disponibilidade em professores formados e sua distribuição pelos concelhos. Com efeito, após 10 anos de existência, em que o Instituto Pedagógico formou centenas de professores, o País ainda carece de professores formados e, sobretudo, verificam-se acentuadas assimetrias regionais, apesar de ter havido diminuição do número de professores sem formação, passando de 54% em 1990/91 para 31% em 2002/03. É visível a falta de professores qualificados em muitos concelhos do país, tais como São Miguel, Santa Catarina, Mosteiros, Tarrafal, São Domingos, Porto Novo que apresentam valores percentuais inferiores à média nacional (69,2%). Os concelhos melhor posicionados são: Maio, R. Grande, Praia, São Vicente, Boavista e Brava com valores entre 70 e 95%, tendo os três últimos valores acima dos 90% de professores qualificados para leccionarem no EBI. Torna-se, por isso, imperioso que o Ministério envide esforços não só para formar, mas aplicar políticas de colocação de professores com vista a fazer com que as pessoas diplomadas pelo Instituto Pedagógico leccionem nos concelhos predominantemente rurais, pois é nesses concelhos que se verifica maior incidência de professores sem formação, o que diminui a equidade em nível do país (Documento de Orientação da Revisão Curricular, 2006, p.8-9).

O documento citado mostra como existiam – e ainda existem – disparidades regionais em relação à formação de professores e, conseqüentemente, em relação à qualidade de educação ofertada, desfavorecendo a população das zonas rurais. Os dados de 2014³¹ demonstram que foi reduzida drasticamente a quantidade de professores sem formação. Ainda assim, o Plano Estratégico de Educação (2003-2013) também realça a preocupação com as desigualdades regionais:

Neste exercício de reequacionamento da educação, uma atenção especial será acordada à questão das assimetrias territoriais que, se não forem geridas convenientemente poderão provocar fracturas profundas no tecido social e cultural nacional. Por outro lado, o processo de planeamento do desenvolvimento do sistema educativo assume definitivamente a variável demográfica como elemento estruturante, de forma a evitar a situação

³¹Ver tabela 2 sobre a qualificação dos professores cabo-verdianos.

paradoxal de sobre-programação dos recursos educativos que coexistem com situações de subprogramação desses mesmos recursos (Plano Estratégico de Educação, 2003-2013, p.11).

Os dois documentos citados demonstram o problema das desigualdades regionais e a necessidade de políticas que levem em conta tais questões. No entanto, quando olhamos para o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente (2015) não notamos nenhuma regulamentação como para a formação dos professores das ilhas que não possuem escola de formação do IUE, por exemplo. Ainda a título de exemplo, como exigir uma formação mínima de licenciatura para o ingresso na profissão, se existem apenas três escolas de formação de professores para o país todo e a maioria dos professores não tem acesso a elas?

Criar condições. Porque esse curso começou sem condições. Por exemplo, neste momento estão a exigir que todos os professores tenham esse curso. Agora existem professores que são, por exemplo, da ilha do Maio e de outras ilhas... Lá nessas ilhas não existem esses cursos e como é que vão exigir algo para alguém que não consegue porque as condições não foram criadas adequadamente. Eu acredito que todos os professores têm vontade de estudar e de melhorar a sua forma de trabalhar, de aperfeiçoar e adquirir mais conhecimentos. Mas o Ministério tem que dar mais condições aos professores. Não é apenas dizer que o professor tem que formar, sem criar as condições mínimas para isso. (ENTREVISTA, EA1)

Os professores que vivem nas outras ilhas ou no interior do país são os mais prejudicados nesse sistema e deveriam receber formação a distância. Ou, ainda, que dessem aí uma formação, como estão a fazer na Ilha do Sal através de tutores para que toda a gente realmente participe, ou então que tivesse essa oportunidade de fazer a formação. Há professores de outras ilhas que eu sei que iniciaram o curso, mas por falta de professores e de acompanhamento acabaram por desistir e exatamente iniciaram porque estão com vontade e querem aprender, mas por falta de oportunidade por parte do governo desistiram. (ENTREVISTA, H5)

O que notamos é que as desigualdades de formação, de acordo com a localização geográfica, tendem a continuar e as ilhas e concelhos que, até então, não possuíam professores com formação adequada, são as que vão continuar provavelmente sem esses cursos, os quais foram ofertados primeiramente nas cidades que possuem as escolas do IUE. As que não possuem tais unidades, que coincidem com a falta de formação ou com os últimos professores a terem uma formação específica, com certeza serão, mais uma vez, os últimos a ter acesso ao complemento de licenciatura e, possivelmente, também ao novo curso de licenciatura para futuros professores.

O IUE começou a oferecer o Curso de Complemento de Licenciatura em 2015, parcialmente a distância. Podemos questionar se o curso será oferecido para todos os professores, inclusive para os das ilhas que não possuem a escola de formação, e também se o curso teria a mesma qualidade que o curso ofertado presencialmente.

Assim, é necessário que se pense em políticas de formação de professores e medidas substanciais que possam equiparar as desigualdades regionais de formação e educação que continuam assolando o país. Caso contrário, os professores e as escolas das regiões mais desfavorecidas serão responsabilizados por não acompanharem as medidas que estão sendo implementadas, quando, na verdade, não são alvo de políticas específicas.

Quando falamos de concepções de formação e ensino pretendidos, o papel que o aluno e professor desempenham e qual relação estabelecem com o conhecimento, ensino e aprendizagem, também são elementos importantes. De acordo com as entrevistas:

Nós vamos pelo construtivismo. É realmente aquilo que nós abordamos, porque se nós estamos na abordagem por competência, nós temos que fazer abordagens construtivistas, porque realmente o professor afigura-se como orientador do processo de aprendizagem. Fornece estímulos aos alunos e eles que realmente constroem os seus conhecimentos. Eu penso que é esse a nossa teoria de aprendizagem que hoje estamos a utilizar. (ENTREVISTA, C H4)

Mas na didática aprendemos muitas coisas: por exemplo, o professor não é o professor de outrora, então o professor tem que ser reflexivo, crítico, não é dono do saber, o professor tem que manter uma relação na horizontalidade com os alunos e não numa relação que existia anteriormente que era na verticalidade então aquilo também é bastante positivo para a atuação do professor, sobretudo numa era em que vivemos onde o professor como sempre não é dono do saber e agora todo mundo tem acesso ao conhecimento. Nós somos apenas moderadores e facilitadores de aprendizagem. (ENTREVISTA, LPEC V1)

Porque hoje não é o professor o centro da atenção, não, hoje o aluno é que está a construir a sua aprendizagem. Hoje é o aluno que vai buscar ferramentas, saberes em outras partes com a ajuda do que o professor der na sala de aula eles vão construir os seus próprios saberes. (ENTREVISTA, H4)

Por exemplo, isso de trabalhar com os alunos na sala de aula, portanto fazer a centralização, quando nós vamos transmitir os conteúdos são os alunos mesmo é que dirigem as aulas; portanto, antes nós íamos para sala explicar, e agora não, já é os alunos que dirigem a aula e nós procuramos saber, portanto, aquilo que os alunos já têm para podemos encaminhar a aula partindo do conhecimento já adquirido. (ENTREVISTA, LPECV2)

Mas já no IUE é a base de investigação, nós é que íamos investigar e praticamente nós era quem dávamos as aulas... Já agora existe essa diferença. (ENTREVISTA, LPECV7)

Os relatos mostram que, mesmo no IUE e nas escolas básicas, se está preconizando uma nova concepção de ensino e aprendizagem, em que o aluno é o centro dele. Nas palavras dos entrevistados, o professor é facilitador, moderador ou orientador, pois a tarefa de ensinar parece que não mais lhe cabe. Se colocarmos todo o foco no aluno que vai aprender e relacionar o conhecimento com as suas vivências, o trabalho de ensinar, que é a função do professor, vai sendo deixado de lado e ressignificado também.

Se o aluno não vai adquirir conhecimentos, então fica claro que a principal função do professor, que é ensinar, lhe é totalmente retirada, pelo que lhe cabe agora mediar o processo de desenvolvimento de habilidades e competências que o estudante vivencia para resolver as situações-problema do dia a dia. Se o próprio trabalho nesse contexto se traduz em resolução de problemas e enfrentamentos de acontecimentos (KUENZER, 2007) ou, ainda, o próprio abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática e prática reflexiva (FREITAS, 2003), toda a complexidade do trabalho é suprimida por outras atividades.

Outra questão que se coloca atualmente é a quantidade de informações que circula todos os dias e que estão cada vez mais acessíveis. Isso nos faz pensar: *O que professor é capaz de ensinar de fato? Como conseguir filtrar entre tantas informações, aquilo que seria importante para o processo de aprendizagem dos seus alunos? Como transformar tanta informação em conhecimento?* Talvez tenhamos que repensar o trabalho do professor na era das novas tecnologias sob outras perspectivas e dar outros sentidos ao seu trabalho.

Se formar professores significa transmitir saberes, segundo alguns objetivos e concepções previamente estabelecidos ou posições políticas, busca-se também nesse processo provocar mudanças em algum nível, seja pessoal, social ou profissional. Garcia (1999) afirma que a formação está ligada normalmente a alguma atividade e ao saber-fazer, enfatizando o papel crucial que os saberes desempenham na área profissional.

O currículo prescrito, os conteúdos que a Instituição pretende ensinar expressam assim o saber-fazer, ou o que se espera saber-fazer:

Sim, por exemplo, uma das coisas é trabalhar a língua portuguesa em outro âmbito. Por exemplo, antes eu tinha aprendido que nós podíamos trabalhar língua portuguesa só na vertente ler e escrever, mas também aprendi a lecionar a disciplina da língua portuguesa através de uma maneira mais motivante para os alunos, portanto, com a educação musical, transformando a aula da língua portuguesa em aula de expressão musical. (ENTREVISTA, LPECV2)

Porque quando eu escolhi a educação artística não pensava que iria aprender tanta coisa assim. Como no caso de aprender a tocar violão. Aprendi a tocar violão no IUE, aprendi a tocar flautas. Agora neste momento estou a dar aulas de flautas sem nenhum problema... Agora eu pego na flauta e consigo tocar qualquer música sem nenhum problema. (ENTREVISTA, EA1)

Por exemplo, eu aprendi como é que se escreve usando o ALUPEC, aperfeiçoei a minha parte da leitura também... (ENTREVISTA, LPECV4)

Mas na parte da didática da língua, eu aprendi como estimular os alunos principalmente para leitura, para escrita. Porque os nossos alunos estão com muitas dificuldades em escrever ou em ler o português então, eu aprendi isso, aperfeiçoei também uma outra parte em relação a didática e também outras coisas mesmo da parte da gramática que eu acho que melhorei muito. (ENTREVISTA, LPECV4)

Os conhecimentos que os alunos-professores realçam ter aprendido estão conectados diretamente com o trabalho que realizam nas suas salas. Nos relatos, mostram como ampliaram o seu olhar em relação a alguns saberes, como conseguem agora identificar as dificuldades dos alunos, baseando-se nos conhecimentos que aprenderam. Dessa forma, os docentes demonstram como foi importante adquirir certos conhecimentos e conceitos específicos da área que cursaram como a Língua Portuguesa ou Educação Artística, por exemplo, e adquirir o saber-fazer, o que contribuiu para o trabalho com seus alunos. Realçam a importância da didática e a relação que essa possui com o processo de ensino e aprendizagem.

Quando olhamos para as matrizes curriculares dos cursos de complemento, vemos que está organizada por ordem decrescente dos conhecimentos necessários: formação científica específica (disciplinas mais gerais sobre a área acerca do conteúdo que vão ensinar); didática específica; cidadania e prática pedagógica.

Matriz Curricular do Curso de Complemento de Licenciatura em Língua Portuguesa e Estudos Cabo-verdianos

DOMÍNIO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo	CHT	HC	TA	CHS	ECTS
Formação Científica	Estudos Linguísticos	TP	125	54	71	3	5
	Técnicas de Análise Textual	TP	150	72	78	4	6
	Morfossintaxe e Semântica da LCV	TP	150	72	78	4	6
	Morfossintaxe e Semântica da LP	TP	150	72	78	4	6
	Técnicas de Comunicação e Expressão	TP	150	72	78	4	6
	Fonética e Fonologia do Português	TP	150	72	78	4	6
	Sociolinguística	TP	125	54	71	3	5
	Literatura Portuguesa	TP	150	72	78	4	6
	Literatura Cabo-verdiana	TP	125	54	71	3	5
	Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa e Brasileira	TP	150	90	60	5	5
	História da Língua e Cultura Portuguesa	TP	150	72	78	4	6
	TIC	TP	125	54	71	3	5
Subtotal FC			1700	810			
Didática Específica	Didática da Língua Cabo-verdiana	TP	150	72	78	4	6
	Didática da Língua Portuguesa	TP	150	72	78	4	6
	Didática da Literatura	TP	125	54	71	3	5
	Metodologia de Investigação	TP	150	72	78	4	6
Subtotal DE			575	270			
Cidadania	Cidadania	TP	200	90	110	5	5
Subtotal C			200	90			
Prática Pedagógica		TP	420	72	128	4	16
TFC		TP	210	18	132	1	8
Subtotal PP			630	630			24
TOTAL GERAL			3105	1800			

FC- Formação Científica **DE** - Didática específica **C**- Cidadania; **PP**- Prática Pedagógica **CHT** - Carga Horária Total **CHS**-Carga Horária Semanal **HC** - Hora de contacto **TA** - Trabalho Autónomo **ECTS** - Unidades de Crédito

Fonte: IUE,2015

Matriz Curricular do Curso de Complemento de Licenciatura em Matemática

DOMÍNIO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo	CHT	CHS	HC	TA	ECTS
Formação Científica	Geometria Analítica	TP	150	4	72	78	6
	História e Filosofia da Matemática	TP	125	3	54	71	5
	Estatística Aplicada	TP	150	4	72	78	6
	Álgebra Linear I	TP	150	4	72	78	6
	Álgebra Linear II	TP	150	4	72	78	6
	Análise Matemática I	TP	150	4	72	78	6
	Análise Matemática II	TP	150	4	72	78	6
	Geometria Descritiva	TP	150	4	72	78	6
	Computadores no Ensino da Matemática	TP	150	4	72	78	6
	Teoria dos Números	TP	150	4	72	78	6
	Matemáticas Gerais	TP	75	2	36	39	2
Lógica e Fundamentos da Matemática	TP	150	4	72	78	6	
Subtotal FC			1700	45	810	890	67
Didática Específica	Didáctica da Matemática I	TP	150	4	72	78	6
	Didáctica da Matemática II	TP	125	3	54	71	5
	Didáctica da Matemática III	TP	150	4	72	78	6
	Metodologia de Investigação em Ensino da Matemática	TP	150	4	72	78	6
Subtotal DE			575	15	270	305	23
Cidadania	Educação para Cidadania	TP	200	5	90	110	8
Subtotal C			200	5	90	110	8
Prática Pedagógica	Prática e Reflexão Educativa no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico	PP	600	12	420	180	24
	Monografia	PP	300	6	210	90	12
Subtotal PP			900	18	630	270	36
TOTAL GERAL			3375	83	1800	1575	134

FC- Formação Científica DE - Didáctica específica C- Cidadania; PP- Prática Pedagógica CHT - Carga Horária Total CHS-Carga Horária Semanal HC - Hora de contacto TA - Trabalho Autónomo ECTS - Unidades de Crédito
 Fonte: IUE,2015

Matriz Curricular do Curso de Complemento de Licenciatura em Educação Artística

DOMÍNIO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo	CHT	CHS	HC	TA	ECTS
Formação Científica	Teorias e Práticas de Educação Estética e Artística	FC	75	2	36	39	3
	Técnica e Prática Vocal	FC	150	4	72	78	6
	Improvisação e Representação Dramática	FC	125	3	54	71	5
	Materiais e Técnicas de Expressão	FC	75	2	36	39	3
	Desenho	FC	185	5	90	110	8
	Arte e Integração Cultural	FC	75	2	36	39	3
	Metodologia da Investigação em arte	FC	125	3	54	71	5
	História das Artes I	FC	125	3	54	71	5
	Técnica e Prática Instrumental I	FC	125	3	54	71	5
	Dança e Movimento	FC	125	3	54	71	5
	Desenho e Pintura	FC	185	5	90	110	8
	História das Artes II	FC	125	3	54	71	5
	Técnica e Prática Instrumental II	FC	125	3	54	71	5
	Técnicas de Representação Dramática	FC	125	3	54	71	5
	Escultura e Cerâmica	FC	150	4	72	78	6
	Artes e Tecnologias	FC	125	3	54	71	5
	Criatividade e Desenvolvimento	FC	75	2	36	39	3
	Projecto Integrado de Educação Artística	FC	150	4	72	78	6
	Projecto de Intervenção Educativa	FC	150	4	72	78	6
Subtotal FC			2395	61	1098	1327	97
Didática Específica	Didáctica da Educação Artística I	DE	125	3	54	71	5
	Didáctica da Educação Artística II	DE	150	4	72	78	6
Subtotal DE			275	7	126	149	11
Cidadania	Cidadania e processos artísticos	C	150	4	72	78	6
Subtotal C			150	4	72	78	6
Prática Pedagógica	Prática e reflexão educativa I (deve ser feita em turmas de 5º e 6º ano)	PP	150	4	72	78	6
	Prática e reflexão educativa II (deve ser feita em turmas de 7º e 8º ano)	PP	300	8	144	156	12
Subtotal PP			450	12	216	234	18
TOTAL GERAL			3270	84	1512	1788	132

FC – Formação Científica DE – Didáctica específica C Cidadania; PP Prática Pedagógica CHT – Carga Horária Total CHS Carga Horária Semanal HC – Hora de contacto TA – Trabalho Autónomo ECTS – Unidades de Crédito
Fonte: IUE,2015

A organização e a distribuição das disciplinas também expressam as concepções de formação. Notamos que a racionalidade técnica está fortemente enraizada no curso, na medida

em que o foco é dado primeiramente às teorias e técnicas da ciência básica para só depois serem focadas as habilidades práticas. Nesse caso, o conhecimento teórico que possui a validação científica é hierarquicamente superior ao conhecimento prático (MIZUKAMI et al., 2010); assim, nessa visão, pretende-se que o indivíduo tenha primeiro um domínio teórico consistente para, posteriormente, aplicá-lo. Então, estabelece-se uma relação desigual entre a teoria e prática, sendo a teoria o elemento predominante em todos os sentidos. Nota-se, também, que na grade a didática específica é menos priorizada que a formação específica, considerando-se esta como o principal eixo de formação do professor.

A racionalidade técnica, como mostrou Monteiro (2011), esteve presente nos cursos de formação do IP, nos quais se valorizavam os saberes instrumentais, mas deixava-se de lado a dimensão política. No IUE, podemos concordar que a racionalidade técnica está presente de forma muito acentuada, e as problemáticas das ciências humanas, da educação e da didática são negligenciadas. Quanto à dimensão política, não podemos afirmar muita coisa, mas existiu no curso uma carga considerável destinada à Cidadania, a qual possivelmente poderá ter tratado dessa questão.

Além dos conteúdos relacionados com a área específica do conhecimento que cursaram, o currículo também é capaz de fornecer outros conhecimentos:

Forneceu no que tange à informática. Portanto, tínhamos aulas de TIC³² e isso nos ajudou bastante a aprender a pesquisar, e a preparar aulas, visto que aqui nós temos equipamentos para dar aulas então, isso ajudou-nos bastante. (ENTREVISTA, LPECV7)

A educação para a cidadania, por exemplo, está fora do curso de Matemática mesmo, mas tive oportunidade de aprender essa área. (ENTREVISTA, M3)

Sim, porque o curso não é só formação dentro do conteúdo que se trabalha, mas aprendemos algumas coisas que nos ajudam para além desses conteúdos na sala de aula, como, por exemplo, recebemos aula de cidadania que podemos aplicar tanto na sala de aula como fora da sala de aula. (ENTREVISTA, M4)

Tivemos, por exemplo, a educação para a cidadania, que é uma disciplina que não é somente utilizada na sala de aula, mas também vai para além da sala de aula. (ENTREVISTA, M5)

Já agora, quando assisto ao telejornal, quando leio o jornal já tenho uma outra visão daquilo que eu tinha antes, então considero que isto ajudou

³²Tecnologias de informação e comunicação. Engloba os diversos recursos tecnológicos que são utilizados de forma integrada. O seu uso perpassa desde a indústria até a área educacional, por exemplo.

muito, não restringindo à sala de aula mas em outros aspectos da vida.
(ENTREVISTA, LPECV1)

Acho que sim, porque depois do curso eu passei a ver algumas coisas com outros olhos e eu acho que não é só na parte do ensino e aprendizagem com os meus alunos, mas também algumas coisas que me vão ajudar para vida toda e mesmo quando estiver reformada³³ vão-me servir pessoalmente. Por exemplo, a forma de estar e a forma de ser [...] Principalmente, a forma de estar. Como é que eu ajo com as pessoas e interajo com as pessoas (...)
(ENTREVISTA, LPECV4)

Porque, de uma forma geral, não foi somente aquilo que eu aprendi, acho que aprendi algo que ajuda, se calhar na minha vida profissional, na minha sociedade [...] a forma de interagir com outras pessoas porque a arte é uma forma de exprimir as emoções, sentimentos. Eu consigo até aplicar aquilo que eu aprendi fora da minha escola, por exemplo, na igreja, na minha comunidade. (ENTREVISTA, EA2)

Sim, porque os conhecimentos que eu obtive na minha formação, além de me formar para ser professora, contribuíram para a minha vida pessoal [...] existem conteúdos que, por exemplo, eu não irei trabalhar com os meus alunos, mas são conteúdos que ficam para a minha formação pessoal.
(ENTREVISTA, M2)

A disciplina de Filosofia ensina-nos muito a repensar a educação. Posso dizer que provocou em mim mudanças de comportamento, saber aproveitar o que é bom e o que é novo, pronto porque nós temos aquela capacidade de resistir às coisas novas, mas, com a Filosofia da Educação eu aprendi muito, aprendi, se calhar a trabalhar no tempo em que vivemos hoje. Quer dizer deixar algumas coisas para trás e aproveitar o que é novo e o que é bom. (ENTREVISTA, LPECV5)

Os entrevistados mostram que, além de aprender conteúdos específicos de Matemática ou Português, por exemplo, conseguiram aprender a manusear as TIC, o que, percebemos por meio dos documentos políticos já analisados, vem como uma exigência para adaptar os trabalhadores às novas demandas do mercado de trabalho, que está cada vez mais competitivo e requer profissionais que saibam utilizá-las. Nessa visão, se considerarmos que o professor é instruído, presumiremos, então, que seus alunos também o serão, o que garantirá que esses estejam aptos, futuramente, para o mercado de trabalho. Entretanto, não podemos desconsiderar que o domínio das novas tecnologias se apresenta como saber importante para o professor que, atualmente, trabalha com uma geração de crianças “informatizadas” cada vez mais cedo, e que ele precisa também utilizar esse recurso como ferramenta de ensino.

Além disso, os participantes das entrevistas consideram os saberes das áreas de filosofia e cidadania como importantes para o processo formativo, pois estimulam mais a

³³Aposentada.

parte reflexiva e crítica, porém essas disciplinas estiveram muito pouco presentes no currículo.

Quando afirmam que esses saberes também servem para a vida pessoal ou para as suas vivências em comunidade, demonstram que possuem uma visão abrangente da formação ao enxergar outras possibilidades, sejam pessoais ou coletivas, que não se restringem unicamente à sua atividade laboral:

Assim, podemos entender como “**função social de transmissão de saberes**, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”. A formação pode também ser entendida **como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da **formação como instituição**, quando nos referirmos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação. (FERRY apud GARCIA, 1991, p.19), grifos nossos.

O autor nos permite ampliar o olhar da formação de professores, além da atividade profissional e das determinações institucionais, pois ela engloba também aspectos pessoais:

Primeiramente a motivação pessoal [...] (ENTREVISTA, M1)

Eu acho que é mais a nível pessoal [...] (ENTREVISTA, LPECV4)

Eu acho que estou diferente após realizar esse curso em nível pessoal e profissional; tudo isto, de certa forma, tem que fazer uma pessoa mudar e eu consegui ter essa mudança em mim. (ENTREVISTA, EA3)

Assim, o processo de formação contribui para a formação do professor, além do seu trabalho nas escolas, pois é capaz de proporcionar satisfação pessoal e outras experiências que não estão conectadas diretamente com o trabalho. Entretanto, por vezes, a formação é vista como algo restrito e aplicável diretamente:

Os conteúdos ainda não foram lecionados, porque praticamente são conteúdos que serão utilizados nas classes mais avançadas, por exemplo, pode ser 7º e o 8º ano. (ENTREVISTA, M5)

E nós fizemos os estágios nos liceus porque estávamos a ser preparados para continuar o 7º e 8º ano por isso que tivemos de fazer no liceu e tínhamos que por em prática tudo aquilo que aprendemos. Tínhamos um supervisor que ia supervisionar as aulas e o professor da turma que também nos orientava dava-nos os conteúdos. (ENTREVISTA, H3)

Eu constatei que durante o estágio, todos os conteúdos programados para o nível em que eu estava a lecionar no estágio eram completamente ligados ao que eu aprendi no IUE. (ENTREVISTA, M3)

[...] Espero que vá ter a oportunidade de pôr em prática tudo que aprendi durante tudo esse período. (ENTREVISTA, M1)

Dessa maneira, o estágio, por exemplo, foi um espaço de aplicação literal dos conteúdos aprendidos. É como se aprendessem algo e logo o que foi aprendido tivesse que ser aplicado, de uma forma bem técnica. Aliás, a matriz curricular reflete isso, dado que a formação científica específica está diretamente ligada aos conteúdos que os professores irão ensinar. Essa ideia está em consonância com a orientação acadêmica de formação de professores:

Esta orientação na formação de professores enfatiza o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares, sendo o objetivo fundamental na formação de professores o domínio do conteúdo. A formação de professores consiste, portanto, no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista. (GARCIA, 1999, p.33)

Os professores mostram, assim, uma baixa capacidade de adaptação dos conteúdos à sua realidade educacional, como se o conhecimento fosse totalmente linear. Por exemplo, se tal conteúdo é proposto para o 7º ano, eu só posso trabalhá-lo com aqueles alunos. Onde fica, então, a capacidade adaptação de acordo com as situações de ensino, faixa etária ou nível de desenvolvimento dos alunos?

Assim, não se considera que

(...) aprender a ensinar é desenvolvimental e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas; que mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além de aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais dos processos educacional e instrucional e da própria prática (MIZUKAMI, 2010 p. 48).

Em todo processo formativo, quando se pergunta aos entrevistados se algo poderia ser melhorado, sempre encontramos como resposta coisas que poderiam ter sido diferentes ou que fizeram falta:

Só tenho pena porque o curso foi assim um pouco corrido, devia ser um pouco mais alargado principalmente na área da didática, podíamos ter mais

conhecimentos, mais práticas mesmo. Acho que faltou um pouco disso.
(ENTREVISTA, LPECV5)

Apesar de que acho que podíamos ter um pouco mais de análise matemática [...] (ENTREVISTA, M2)

As dificuldades têm a ver com o tempo. Eu acho que dois anos foi pouco tempo para fazer uma licenciatura. (ENTREVISTA, LPECV6)

A questão do tempo é algo importante. Segundo os coordenadores, por serem cursos de complemento de licenciatura e não uma licenciatura completa, foi preciso limitar o tempo. Os alunos demonstraram ter sentido a necessidade de mais tempo de formação. Entretanto, temos esse impasse, pois, por ser complemento, a carga horária é menor e, por outro lado, por mais que um curso tenha um tempo de formação maior, sempre sentimos que poderíamos ter aprendido mais, o que é característico do processo formativo.

A área de didática foi apontada por um dos entrevistados como a que de fato precisaria de uma ênfase maior, pois é muito reduzida a carga horária para a didática específica e a geral nem existe. Então, forma-se um professor sem ênfase na didática? Parece que defendem que saber os conteúdos que vão ensinar já é o suficiente para continuar a ser professor.

Ainda que esses professores já trabalhem e dominem, provavelmente, várias técnicas de ensino e já possuam diversos saberes profissionais, é necessário, ainda assim, repensar suas práticas e refazê-las, de acordo com as suas necessidades.

O aspecto social também está presente no processo de formação:

Bom, espero contribuir para melhorar o ensino cada vez mais no nosso país.
(ENTREVISTA, H2)

Primeiramente, para aperfeiçoar a minha atividade de docência e tentar responder às demandas que a sociedade exige de nós como professores
(ENTREVISTA, LPECV1)

Primeiro, porque quero estar informada. Outro porque tendo em conta a nova conjuntura, se exige que uma professora que tenha uma formação superior (...) Daí apareceu essa oportunidade e aproveitei. (ENTREVISTA, H5)

Os professores mostram que, além da motivação pessoal, esperam corresponder às demandas que a sociedade impõe, o que demonstra que o processo de formação é uma confluência de vários fatores, não permanecendo apenas a vontade pessoal ou mesmo profissional. Isso indica, também, um compromisso social que a profissão carrega, pois, já

que a educação é um direito de todos, então a sociedade civil espera alguns resultados e deposita também nos professores diversas expectativas.

É preciso pensar a reorganização do trabalho nas escolas após a formação, pois o Decreto-Legislativo nº 2/2010 estipulou um novo modelo de Ensino Básico de oito anos de escolaridade e regime de monodocência até o 4º ano e, a partir do 5º, implementou-se o regime de pluridocência. Assim, é preciso pensar como se organizará o trabalho desses professores e que identidade passarão a ter como professores polivalentes e especialistas:

Reclassificação e trabalhar nessa área da minha formação, próximo ano eu vou entrar na pluridocência, eu já disse que eu não quero saber em trabalhar a matemática ou a ciência, se eu fiz a minha formação em educação artística [...] E vou exigir trabalhar na música, plástica ou dramática. (ENTREVISTA, EA2)

Eu espero trabalhar com os alunos essa disciplina. É claro que vai ser mais responsabilidade da minha parte, porque sei que os gestores e coordenadores vão exigir mais de mim, porque eu já não sou uma professora com o IP simplesmente, mas sim sou uma professora com licenciatura na área de Matemática. Então, é isso que eu acho. É ter mais responsabilidade, trabalhar mais, tentar passar os conhecimentos de uma forma mais adequada aos alunos, e é isso. (ENTREVISTA, M2)

Primeiramente espero trabalhar na minha área e implementar tudo aquilo que eu aprendi e tudo aquilo que pretendo investigar para ter mais conhecimentos e implementar na minha área específica e trabalhar nessa área. O meu desejo é trabalhar na minha área e não estar aqui a trabalhar em Língua Portuguesa, Ciências integradas ou Matemática, mas sim trabalhar na Educação Artística. (ENTREVISTA, EA3)

Até na hora da atribuição da disciplina eu escolhi Matemática, porque se eu me formei na Matemática eu quero agora pôr os meus conhecimentos na prática então, por isso estou a trabalhar na disciplina que eu formei. (ENTREVISTA, M4)

Então, todos os professores do Ensino Básico que estão no sistema não têm o mesmo perfil acadêmico e profissional. É bastante heterogêneo, mas todos reuniam as condições mínimas de requisitos para fazerem o curso de complemento da licenciatura. Então, quando nós recebemos esse pessoal do complemento da licenciatura, tivemos essa dificuldade inicial de heterogeneidade em termos de competências. E, sobretudo, houve um outro problema é que eles foram formados para serem generalistas, eles não tinham o ensino médio em história, não eram bacharéis em história, não eram bacharéis em geografia. E estou a falar concretamente na minha área. Olha eles não tinham muita coisa e é diferente de uma pessoa que fez um bacharel em História e vai fazer um complemento de licenciatura Eles tinham uma carga horária de 54 horas de História e 54 horas de Geografia. Repare, chegaram a uma situação bastante crítica e eu sempre fiz os entender que a equivalência era uma equivalência administrativa e não era de competências e que eles tinham que pegar e estudar. Vou dar exemplo, de

História, a História Universal, por exemplo, tem clássica, tem média, tem moderna e tem contemporânea. Nós resolvemos pôr no currículo a clássica, dissemos: agora vocês vão ser autodidatas na média e nós introduzimos a moderna. O que significa que ficou esse vazio e eles têm que estudar porque há muita coisa e eles não têm todas as disciplinas que há no currículo de licenciatura em História. (ENTREVISTA, C H4)

Antes, nós formávamos professores universalistas, professores que tinham de trabalhar do primeiro ao quarto ano com todas as disciplinas. Agora, acabamos por criar cursos por especialidades. (ENTREVISTA, C LPECV1)

Repara que a estrutura curricular dos anos 90 era o Ensino Básico e os professores generalistas³⁴ lecionavam até o 6º ano. Com a lei de base de 2010, nós temos ciclos, então área generalista até o 4º não, área curricular até o sexto ano e disciplinar a partir do 7º ano. Então, agora temos que formar professores que satisfaçam às áreas curriculares e também à área de especialidade. (ENTREVISTA, C H4)

Em relação ao curso, repara, o Instituto Pedagógico era uma formação média, mas acho que não tinham pensado em alargar para o ensino superior, para complementar depois. Então nós sentimos que talvez nos falte essa ligação entre Instituto Pedagógico e o IUE. Mas, em termos pedagógicos, há essa ligação sim, mas em termos dos conteúdos matemáticos acho que há uma pequena disparidade ali. Pois é, mas a disparidade está no fato de muitos conteúdos em matemática para licenciatura, nós não tivemos essa oportunidade de aprender, por exemplo, eu posso falar, comparar, fazer uma pequena comparação dos alunos que saem de outras instituições universitárias, por exemplo, caso da UNICV. Então, comparando essas duas licenciaturas³⁵ nós tivemos aulas a menos, ou seja, por exemplo, numa disciplina de análise, os alunos da UNICV tiveram análise, um dois três quatro, e nós tivemos análise um e dois, e então isso é uma desvantagem. (ENTREVISTA, M3)

A questão de os professores serem especialistas e, ao mesmo tempo, polivalentes não é um problema de fácil resolução e não conseguiremos esgotar toda a problemática nesta pesquisa. Entretanto, precisamos considerar algumas questões.

Em primeiro lugar, esses professores que já trabalham nas escolas, continuam a ser habilitados para trabalhar no regime de monodocência, como professores polivalentes do 1º ao 4º ano e, se necessário, contam com o apoio de outros professores de áreas especializadas. Os futuros professores que serão formados nos cursos de licenciatura também serão especialistas em uma área do conhecimento específico, mas, da mesma forma, serão qualificados como professores polivalentes. *Será que a Instituição é capaz de formar esses dois tipos de professores num curso de licenciatura de quatro anos (para os que vão*

³⁴Mesmo significado que professor polivalente.

³⁵Aqui, o entrevistado está se referindo a um curso de licenciatura na UNICV que forma o professor do ensino secundário na área de Matemática. Quando falamos de licenciatura de raiz ou licenciatura completa, estamos nos referindo a esses outros cursos que já existem, mas que habilitam para o Ensino Secundário.

ingressar na carreira)? Será que é possível, também, formar um professor especialista em dois anos?

Em segundo lugar, os professores que fizeram o curso de complemento de licenciatura demonstram claramente que preferem trabalhar na área em que se formaram e, pela estrutura do Ensino Básico, atuariam a partir do 5º ano. Entretanto, nem todos os professores poderão atuar na sua área específica, pois será preciso ter professores polivalentes do 1º ao 4º ano, os quais ensinarão também outras disciplinas. *Seria o desempenho desse professor o mesmo na área em que ele é especialista e nas áreas em que não o é?*

Em terceiro lugar, será que a identidade do professor polivalente não se encontra em processos de desconstrução e construção? Porque, até então, sua função consistia em ensinar vários conteúdos, mas sem ter um aprofundamento específico e, agora, ele se vê confrontado com a ideia de ser especialista em determinada área. Contudo, por mais que esse professor possua o curso de licenciatura em Educação Básica, com especialização em Matemática, por exemplo, ele difere do professor do Ensino Secundário que é licenciado em Matemática em termos de conhecimentos específicos, uma vez que o último possui um domínio maior da área de conhecimento e uma legitimação profissional também diferente.

Tais questões precisam ser discutidas ao longo desse processo de reforma do Ensino Básico, pois vão reestruturar todo o sistema educativo, a concepção de ensino que se tem dele e quais as funções do professor. No entanto, não constatamos questionamentos como esses nas conversas com os entrevistados e nem na Legislação.

Como já vimos, a formação de professores implica processos de formação formais, em instâncias especializadas, que buscam direcionar o que o professor deve aprender para exercer ou continuar exercendo tal profissão. As escolas normais e as universidades são exemplos de algumas instâncias formativas.

Por outro lado, a profissão docente é a única em que conhecemos muito bem o próprio ambiente de trabalho, muito antes do processo formal de formação, pois, afinal, passamos a maior parte do nosso tempo na escola como alunos. Sem dúvida, desse processo levamos muitas aprendizagens que, na maioria das vezes, se transformam em práticas na futura profissão e, por isso, se mostram como elementos da própria formação do professor, mas que precisam ser problematizados e não usados automaticamente.

Assim, não é tão fácil delimitar o processo formativo de professores, pois, se formos olhar a sua formação pelo seu lado mais amplo, ela começa quando entramos na escola e só termina quando deixamos de ser professores:

Aprender a ensinar e a se tornar professor são [...] processos e não eventos (KNOWLES et al.,1994, p.286),processos estes pautados em diversas experiências e modos de conhecimento que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada. (MIZUKAMI, 2010, p.47)

A formação específica em instituições é um dos componentes mais importantes da formação de professores, mas ela não se resume apenas a isso.

Queremos dizer que a formação de professores não ocorre somente após a frequência de um curso, ela é composta por vários outros elementos, quer sejam as recordações da escola enquanto alunos, quer sejam as experiências dos estágios, as relações entre colegas de trabalho, os problemas e resultados da prática pedagógica, situações cotidianas, entre outros, em que conseguimos extrair elementos para nossa aprendizagem e formação e, por conseguinte, para o nosso trabalho. Então, o curso de complemento de licenciatura que a pesquisa teve como foco é somente uma das facetas da formação desses professores, mas existem outros elementos, embora não constituam o centro deste trabalho.

Assim, concordamos com Knowles, Cole apud Mizukami (1995) que a formação de professores é um “*continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda - *career long ou life-long-career*” (KNOWLES, COLE apud MIZUKAMI, 1995, p. 13). Essa visão mostra que a formação de professores é algo complexo, por isso a aprendizagem se dá ao longo de toda a carreira, sendo necessários diferentes elementos formativos para completá-la.

Não estamos concordando com as ideias difundidas de que o professor tem toda a vida para aprender e que, por isso, se poderiam postergar várias ações formativas devidamente estruturadas. Estamos defendendo, aqui, que a profissão é multifacetada e, por isso, precisa de vários momentos ou de vários processos, que vão formando o professor. Não estamos também diminuindo o papel que o curso de formação inicial ou mesmo de formação continuada desempenham na formação de professores. Eles são imprescindíveis na formação desse profissional, mas precisam estar conectados com outros elementos.

Quando interpelados sobre o porquê da procura de um curso de complemento de licenciatura, os alunos (professores em formação)³⁶ apontam:

³⁶Estamos utilizando esse termo devido à necessidade de enfatizar que esses alunos já são professores da Educação Básica.

[...] Acho que o professor deve estudar continuamente. Há um grande filósofo que costuma dizer que morre a profissão de professor a partir do momento que um professor para de estudar. Por isso, acho que ainda é o momento de dar continuidade aos meus estudos e tenho o projeto de continuar. (ENTREVISTA, M1)

Eu vi que, na verdade, o professor tem que estudar, tem que dar continuidade aos estudos. (ENTREVISTA, EA1)

Quando o professor está a se formar é uma grande satisfação. Saber que tu estás preparado para lidar com N situações. Mas isso não termina por aqui, o professor tem que estar sempre a investigar [...] mas sentar numa cadeira de estudante depois de 20 anos é interessante. (ENTREVISTA, H3)

Eu sempre pensei um dia fazer o complemento de licenciatura e eu como professora tenho que estar sempre a estudar, estar sempre atualizada, informada e com todos os desafios que aparecem pela frente senti-me obrigada a fazer isso mesmo. (ENTREVISTA, EA1)

Acho que objetivo do curso é a formação, não é transmitir tudo, mas sim permitir que os alunos vejam a necessidade de ampliar os seus conhecimentos. Não se consegue aprender tudo. Mesmo sendo um estudante trabalhador tem que pesquisar porque nunca se esgota e temos que continuar. (ENTREVISTA, LPECV3)

Os relatos revelam que a própria profissão docente se funde com a necessidade de estudar e pesquisar e, assim, formar-se continuamente. Sobre um dos papéis que a pesquisa representa, diz Ghedin:

Isto é, a pesquisa é aquele elemento que possibilita ao professor na relação com o saber já consolidado e com a reflexão que ele elabora a partir da prática e da experiência, um elemento que possibilita ao professor elaborar os próprios conhecimentos de modo sistemático. (2009, p.11)

A pesquisa cumpre assim um papel imprescindível no trabalho docente, se considerarmos a síntese que ela é capaz de provocar entre o saber e a reflexão da prática.

Os entrevistados revelam também que a formação é um processo inconcluso, que o curso despertou algo que precisa ser continuado, pois a própria tarefa de ensinar exige isso. As coordenadoras também reforçam que o processo de formação é contínuo e inacabado, e que cabe também aos alunos procurar outras experiências e outros elementos que complementem esse processo:

[...] nenhuma Instituição de formação seja ela do ensino ou de outra não formam as pessoas competentes. O que tornam as pessoas competentes são os percursos que essas pessoas se dispõem a desenvolver enquanto pessoas

formadas nesta área. Acredito que têm as ferramentas agora cabe a cada um utilizar dessas ferramentas da melhor forma e ter a consciência do papel que escolheram enquanto alunos ou enquanto professores da área da Educação Artística. (ENTREVISTA, C EA3)

Eu espero que melhorem o seu desempenho e, certamente, vão melhorar o seu desempenho, porque toda a formação transforma as pessoas. Então, a formação serve para transformar, capacidade de saber fazer, transformar em termos de saber ser e estar na profissão, as questões das mentalidades para além das competências científicas que vão adquirir. (ENTREVISTA, C H4)

Isso posto, enfatiza-se o processo de formação de professores como um processo que não acontece de repente, motivo pelo qual requer tempo e a combinação de vários outros elementos.

2.1 Formação Inicial e Formação Continuada: Relações e Dilemas

Quando olhamos para a formação inicial de professores, tendo em vista o nosso objeto, duas dúvidas nos parecem muito pertinentes: considerar a formação inicial como a primeira formação específica que prepara o aluno para entrar na vida profissional ou a primeira formação de nível superior?

No Brasil,³⁷ devido à prevalência atual dos cursos de Pedagogia na formação de professores, parece quase automático já pensar como formação inicial de professores o nível superior que, por sua vez, introduz o aluno na profissão.

Como já ressaltamos, em Cabo Verde é muito recente a elevação da formação dos professores da Educação Básica (Legislação de 2010 e início dos cursos em 2012). Por conseguinte, para esse contexto faz sentido, por enquanto, remeter à formação inicial de professores à formação de nível médio e, atualmente, em transição para o nível superior. Aliás, segundo o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente, Art.8º, Inciso 2, “a formação inicial é a que confere a qualificação profissional para o exercício da função docente”.

Assim, amparados pela Legislação cabo-verdiana, e por considerar a trajetória profissional que os alunos possuem, já que tiveram um curso de formação inicial específica no

³⁷Não só no Brasil, como também na maioria dos países europeus e americanos, a formação de professores para a Educação Básica é ofertada em nível superior.

antigo Instituto Pedagógico ou, ainda, segundo a Portaria nº 34/2012, esses docentes poderiam adquirir o grau de licenciado, mediante cursos de formação complementar, o que sugere que os cursos não teriam a função de formação inicial e sim continuada e, por isso, o uso de termo complementar. Além disso, o curso assume a característica de formação continuada como função administrativamente definida, se considerarmos, por exemplo, a reconversão ou obtenção de diploma que a legislação propõe (DEMAILLY,1992).

Entretanto, como o curso de complemento de licenciatura que realizaram no IUE foram cursos específicos de determinadas áreas, mesclam-se ali elementos da formação inicial com função de formação continuada. Por exemplo, esses professores já trabalhavam nas escolas quando fizeram o curso e já tinham o curso de formação inicial no IP para atuar como professores polivalentes e monodocentes do 1º ao 6º ano do Ensino Básico.

Se formos considerar a habilitação específica que o curso confere, por exemplo, na área de Matemática ou de História, seria um curso de formação inicial na Literatura e sob a ótica acadêmica, uma vez que é o primeiro curso que o aluno realiza especificamente em relação a essa área e de nível superior. Assim, poderíamos considerar que o curso de Complemento de Licenciatura do IUE exerce uma dupla função: é um curso de formação inicial com função de formação continuada, pois, ao mesmo tempo que introduz o professor em uma área de conhecimento específica, não deixa de considerar a outra formação que ele possuía e seu trabalho já desenvolvido nas escolas. Portanto, os limites entre a formação inicial e a continuada, nesse caso se entrelaçam, não estando definidos de forma tão linear e, muitas vezes, fundindo-se e confundindo-se.

Se defendemos, até aqui, a ideia de formação de professores como um processo contínuo, composto por vários elementos, a formação inicial tem um papel crucial para introduzir o aluno na profissão, pois é ela que prepara o docente para começar a ensinar (MIZUKAMI et al., 2010). Por isso, essa formação precisa articular os conhecimentos pedagógicos das ciências humanas, da educação, curriculares e de experiências práticas, pois, se é ela que vai introduzir o aluno no ensino, precisa, minimamente, agregar vários saberes para que o docente possa começar a ensinar e, a partir dali, agregar outros elementos para a profissão:

mas eu não quero tirar o mérito do IP porque hoje a professora que eu sou é devido ao IP (ENTREVISTA, LPECV6).

Nesse sentido, o conhecimento que o curso privilegiou para introduzir os professores na área específica foram os conhecimentos próprios da área. Esse foi o aspecto primordial, enquanto os outros conhecimentos das ciências humanas e da educação ou mesmo da didática foram suprimidos em detrimento desses conhecimentos específicos. Assim, a Instituição está considerando que o professor, para ensinar na área em que se formou, necessita somente dos conhecimentos específicos, enquanto a didática, por exemplo, não é tão necessária porque eles já dominam essa esfera ou também porque, hipoteticamente, já são professores e não precisariam aperfeiçoá-la. A didática apresenta-se, assim, como um nó na formação de professores e é desvalorizada, pois outros conhecimentos devem ser atualizados e aprofundados e ela não, como se permanecesse estática durante todo o trabalho do professor.

Como já ressaltamos, a formação inicial é um aspecto imprescindível na formação de professores, mas ela sozinha não forma o docente: “assim, formação inicial e continuada fazem parte de um processo contínuo que forma o profissional da educação e, ao mesmo tempo, a profissão de educador e a própria escola” (CURY, 2004, p.188).

Quando nos referimos à formação continuada, é comum utilizar vários conceitos: educação continuada, educação contínua, formação contínua ou mesmo formação continuada, como sinônimos ou não, dependendo da perspectiva teórica.

Sobre os vários significados que o termo pode ter, vejamos o que Gatti (2008) resalta:

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional (2008, p. 57).

Sendo assim, o termo é polissêmico, pois se pode usá-lo para defender que devido à complexidade do trabalho docente, a formação nunca cessa e que, por isso, é permanente ou, ainda, pode-se restringir a formação continuada a cursos formais. Como vimos anteriormente, os coordenadores e os alunos demonstraram uma visão mais ampla de formação que coincide com a visão ampla de formação ao longo da carreira, da necessidade de continuar a formar-se enquanto professores, denotando a complexidade da formação e da profissão; e, ao mesmo tempo, o curso de Complemento de Licenciatura não deixa de ser um curso de formação continuada, entendida como um curso formal, realizado após o ingresso na profissão e com uma função administrativamente definida de reconversão dos profissionais.

A formação continuada, por vezes, é cooptada pelos discursos neoliberais ou políticos no sentido de precarizar a formação inicial docente, pois, se aprendemos a vida toda, não é necessário um curso sólido com um tempo determinado ou mesmo políticas mais consolidadas, uma vez que o professor sempre vai aprender. Nesse sentido, o curso de formação inicial pode ser um curso aligeirado e os outros vários cursos que o professor vai fazer ao longo da carreira vão complementando essa formação.

A formação continuada pode, enganosamente, remeter ao tempo zero, na medida em que o conhecimento velho é sempre substituído pelo novo, como se não houvesse história, como se em todo o tempo que o professor trabalhou não tivesse ensinado e não tivesse aprendido (COLLARES, MOYSÉS E GERALDI, 1999).

Nesse sentido, no IUE percebemos, contrariamente, momentos de continuidade no processo formativo devido à história do IP que a instituição carrega:

Fizemos o complemento de licenciatura, exatamente porque são destinados aos professores que já tinham formação média, e nós estamos a capitalizar toda a formação que receberam, nós fizemos uma análise curricular muito profunda sobre o que que tinham e agora e o que necessitam mais incidente na parte científica da área definida que cada um quer ir. (ENTREVISTA, C H4)

Nesse aspecto, podemos perceber que houve uma preocupação em considerar os conhecimentos já adquiridos na formação inicial e a partir dali continuar, e não simplesmente agregar novos saberes, anulando os outros que já haviam sido incorporados.

É possível afirmar que a formação inicial, seja ela de nível superior ou não, remete à habilitação necessária para ingressar na profissão, ao passo que a formação continuada – enquanto curso formalizado – remete à atuação profissional, ou seja, de realização *durante* o trabalho. É por isso que o curso de Complemento de Licenciatura possui essas características, já que os seus alunos são professores na Educação Básica há mais de 6 anos.

Segundo Imbernón (2010), em alguns países, a formação continuada iniciou-se em 1970³⁸ e, como resultado da priorização da formação inicial, ela se dava de forma individual. Entretanto, os anos de 1980 e 1990 são marcos importantes, pois foi quando surgiram vários cursos de formação continuada, norteados principalmente pelo modelo de treinamento em que

³⁸ Isso se aplica aos países que, à época, já estavam vivenciando o processo de formação superior para os professores das escolas básicas como Canadá, EUA e alguns países europeus. No caso de Cabo Verde e outros países africanos, essa data não tem o mesmo significado, uma vez que o país ainda era colônia portuguesa. E, como vimos, se a formação inicial de professores era precária, a continuada então, nem se configurava como prioridade.

a decisão vinha de fora da escola, com foco nos objetivos e resultados a serem alcançados e no desenvolvimento de habilidades, assim como mudanças nas atitudes e aplicação na sala de aula.

Vale situar que tais cursos coincidem com o contexto do movimento reformista na formação de professores nos EUA e Canadá, e que influenciou diversos países (DAVES et al.,2011). No caso do Brasil, após a ditadura militar a formação continuada sofreu algumas implicações:

- A constante interrupção de projetos, sem escuta e avaliação prévias entre os participantes;
- A suspensão de atividades previstas, até mesmo de encontros de curta duração, em nome do calendário escolar e, ultimamente, em nome dos 200 dias letivos;
- Alterações de formatação de programas e projetos e forma de organização de órgãos públicos responsáveis pela execução dos planejamentos;
- A rotatividade do corpo docente nas escolas, provocada tanto pelo abandono da profissão quanto pelas transferências, suspendendo atividades em andamento;
- A vulgarização de modelos científicos, tornados “modismos” e transmitidos como “receitas”, em panaceia para todos os problemas (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999, p.215).

Dessa maneira, prevalecia em tal contexto a descontinuidade das políticas nesse campo e os conceitos como a reciclagem, aperfeiçoamento e capacitação ganharam força, o que, para Marin (1995), não são concepções muito adequadas, pois, no geral, são projetos que sugerem apenas ações mecânicas, não considerando os saberes já construídos pelos docentes. Nesses conceitos está implicada a ideia de terminar aquilo que a formação inicial não deu conta de fazer. Embora, atualmente, não se usem necessariamente esses termos, é possível que encontremos cursos e concepções de formação continuada que tenham como base tais pressupostos.

Na Legislação cabo-verdiana, “a formação contínua de docentes deve permitir o aprofundamento e a atualização de conhecimentos e competências profissionais” (CABO VERDE, Decreto-Legislativo nº 2/2010, p.16), ou seja, por um lado, complementa a formação inicial no sentido de aprofundar os conhecimentos que os professores já possuem mas, por outro lado, carrega o caráter descontínuo de se remeter ao tempo zero (COLLARES, MOYSÉS E GERALDI, 1999), pois é visto mais como uma forma de reciclar o docente com novos conhecimentos, já que a qualidade do seu trabalho se traduz naquilo que ele acumula de

novidade, e não no que produz ao longo do seu tempo de docência. Afinal, “a formação contínua visa essencialmente melhorar a qualidade da acção docente permitindo uma actualização permanente e criando a possibilidade de aquisição de novas competências” (CABO VERDE, Decreto-Legislativo nº 2/2010, Art.75, Inciso 2).

Marin (1995) defende os conceitos de educação continuada ou formação continuada, os quais sugerem a pesquisa em Educação, os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais da área e, sobretudo, a ideia de reformulação e mudança das práticas docentes. Todavia, não basta só utilizar esses conceitos, é preciso que as concepções teóricas se alinhem com esses objetivos e que as políticas, por sua vez, garantam os meios para torná-los possíveis.

Ainda podemos classificar a formação continuada de acordo com o modelo do curso oferecido, tendo em vista a representação do ato de formar, a relação entre formador e formando, e o estatuto dos saberes:

- **Forma universitária** – o fim é a transmissão do saber e da teoria; existe uma relação imediata com a ciência e o saber; os mestres além de difundirem saberes também são produtores;
- **Forma escolar** – a organização do ensino é feita por um poder legítimo e externo, como a Igreja ou o Estado; sendo assim, os programas também são definidos exteriormente, pelo Estado ou pelos seus órgãos hierárquicos representativos;
- **Forma contratual** – existe uma relação simbólica contratual entre formador e formando; portanto, há uma negociação entre os parceiros envolvidos sobre os programas, os materiais e a aprendizagem;
- **Forma interativa-reflexiva** – visa à resolução de problemas reais, ligados às situações de trabalho, sendo imprescindível a colaboração dos formandos (DEMAILLY,1992).

No caso do curso oferecido pelo IUE, podemos caracterizar o curso de complemento de licenciatura pela forma universitária, pois existe uma ênfase na transmissão da teoria (até em detrimento da prática) e na ciência (do que se acredita ser científico). Já a produção de conhecimentos pelos professores ainda está em processo de construção e notamos que existem alguns projetos de pesquisa dos docentes, mas ainda estão amparados pelo modelo acadêmico.

Os coordenadores e alunos não demonstraram haver existido momentos em que se negociou, por exemplo, o currículo, pois, apesar da influência do governo na definição da concepção de formação pretendida, a formulação dos projetos de curso esteve por conta da Instituição.

Na literatura especializada, é possível identificar que, embora os autores apresentem concepções de formação continuada diferentes, existe algo em comum entre elas, que é o reforço da ideia da formação continuada além de conhecimentos instrumentais ou superação de déficits, e destacando o papel central do professor e da escola. Por exemplo, Nóvoa (1991) compreende e defende a formação continuada como um trabalho “crítico-reflexivo”, visto que o professor não recebe passivamente os conhecimentos, mas reflete criticamente sobre as suas práticas, culminando com o seu desenvolvimento pessoal e profissional:

Em termos de produção de textos os alunos aprendem a escrever, mas aprendem a construir um texto, uma história ... e eu já tinha utilizado isto antes, mas não de uma forma científica, usava de uma forma empírica. A partir do momento que eu fui para a formação e depois de ver que os alunos tem dificuldades, ou seja, não têm dificuldades em escrever frases soltas mas em produzir um texto [...](ENTREVISTA, LPECV3)

Aprendi a valorizar esse aspecto que não é só trabalhar as partes da escrita, mas também trabalhar a produção. Pensar e produzir um texto, comentar, criar e incentivar também os alunos na parte da literatura com suas histórias. Também em termos da língua crioula, possibilitou-me também ver que o real motivo dos erros que os alunos comentem em língua portuguesa e por que dificulta e [assim] demoram a aprender a escrever [...] o que está por detrás [...] ficou mais fácil aprender e corrigir. (ENTREVISTA, LPECV3)

Nesse sentido, a formação continuada é capaz de proporcionar aos professores que adquiram novos conhecimentos e que sejam capazes de adaptá-los e adequá-los à realidade das suas classes. Acreditamos que tais elementos, uma vez presentes na formação continuada, são capazes de estimular mais o professor a relacionar o que o curso oferece e o que os alunos necessitam, permitindo que o docente questione sua prática e a mude para promover a aprendizagem das crianças:

Mesmo porque temos disciplinas ali que são mesmo dotadas para o ensino. Temos a avaliação [...] temos a didática. Tivemos seminários e isso ajuda a manter essa relação e faz mesmo a ponte entre aquilo que nós fazemos. (ENTREVISTA, LPECV6)

Por exemplo, a disciplina de fonética e de fonologia ajudou-me bastante e percebi o motivo de alguns erros cometidos pelos nossos alunos. Por exemplo, quando fazíamos o ditado, os alunos escreviam determinadas

palavras de forma errada precisamente porque a forma como pronunciávamos determinadas palavras dificultava a escrita. Por exemplo, dizíamos 'qui' e queríamos que os alunos escrevessem "que". (ENTREVISTA, LPECV1)

A linguagem matemática eu usei depois do curso e ao longo do curso e verifiquei que ao trabalhar com os alunos a Matemática antes do curso (...) eu vi que a linguagem que eu estava utilizando não era uma linguagem adequada [...] mas depois, ao longo do curso, principalmente quando comecei a fazer uma disciplina de [...] que não estou a lembrar o nome, mas essa disciplina ensinou-me a falar de uma forma adequada na Matemática. Então comecei a implementar dentro da sala. (ENTREVISTA, M2)

Desse modo, “a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação... mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua”(CANDAU, 2007, p.150).

Além do mais, o professor é visto como um sujeito ativo no processo de conhecimento e de formação, pois ele é capaz de avaliar e reformular as suas práticas. Por isso, os cursos não devem só atualizá-los, mas deveriam permitir que eles também elaborassem criticamente os seus conhecimentos e que as necessidades das suas escolas fossem consideradas, já que a sua prática profissional se dá nesse ambiente. Seria uma formação enraizada no chão da escola. Para os autores (NÓVOA, 1991; IMBERMON, 2010; CANDAU, 2007), é essa formação que pode provocar mudanças no ambiente escolar e, por conseguinte, contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e da própria escola.

Defendemos, porém, que a formação do professor não deve resumir-se aos problemas de cunho prático e pedagógico, pois a universidade, por exemplo, é capaz de fornecer vários conhecimentos que, embora não sejam eminentemente práticos e aplicáveis, estimulam a reflexão dos professores, agregando novos conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento de sua profissão.

Imbernón (2010) alerta que os cursos de formação continuada deveriam proporcionar um clima de colaboração entre os professores, a saber, participação dos docentes, desde a elaboração até a execução do curso e apoio dos colegas de trabalho e de um assessor externo durante as aulas. A tese do autor está centrada na ideia de que

Trata-se de abandonar o conceito tradicional de que a formação continuada de professores é a atualização científica didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos de instituições superiores, de sujeitos ignorantes, em benefício da

forte crença de que esta formação continuada deva gerar modalidades que aludem os professores a descobrir a sua teoria, organizá-la, fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo. (IMBERNÓN, 2010. p. 47)

Por conseguinte, sua proposta é a de que os professores possam elucidar, teorizar e criticar as suas práticas, mudando-as se necessário, e de acordo com as necessidades da escola em que trabalham. Sendo assim, a prioridade são os problemas do cotidiano escolar que serão discutidos, fundamentados e resolvidos pelos ou com os próprios professores. O autor defende que os cursos estejam ancorados em temáticas concretas da escola, e não em questões “genéricas”. Com isso, enfatiza o processo de construção do conhecimento dentro da escola e do trabalho cooperativo.

Quanto a esse aspecto, pelo que constatamos na pesquisa, o curso foi sugerido pelo Ministério da Educação, e o IUE foi o responsável pela sua construção. Assim, os alunos não estiveram envolvidos desde o início na elaboração do curso, mas sim só na sua implementação, como consumidores. Além disso, o curso apresenta um modelo de formação individual, centrando e valorizando apenas a figura do professor e não a sua realidade escolar ou sua relação com os outros profissionais. Esse tipo de formação visa suprir déficits em áreas específicas do conhecimento e, normalmente, está em consonância com a divulgação de novas abordagens e implementação de políticas educacionais (DAVIS et al., 2011).

Além disto, por ser um curso de especialidade, não conseguimos constatar pelos dados da pesquisa o foco nos problemas das escolas e sim o aprofundamento na formação científica específica, como Matemática ou História. Assim, o curso, de fato, não estava enraizado “no chão da escola”.

Sobre a possibilidade de construção de conhecimento dentro da escola, Candau (2007) questiona o modelo clássico, uma vez que nele ainda prevalece a ideia de que a universidade produz os conhecimentos e as escolas os aplicam. A perspectiva clássica, frequente na maioria dos projetos feitos, dá ênfase à reciclagem dos professores e oferece cursos em diferentes níveis (especialização e pós-graduação) ou ainda por meio de congressos e seminários, não considerando os conhecimentos dos docentes e o contexto escolar.

Reforçamos ter notado essa questão nos estágios, por exemplo. As escolas em que os alunos estagiaram cediam as turmas com as quais eles deveriam desenvolver as atividades, mas não existia um trabalho conjunto com os professores dessas turmas, seus alunos do IUE e seus supervisores. Então, a Instituição universitária estava ali para aplicar os conhecimentos, por meio dos seus alunos, não considerando os outros conhecimentos que já são produzidos

nas escolas e as suas demandas, e de que forma isso poderia articular-se com os saberes produzidos no IUE.

Mediante esse cenário de desvalorização das práticas e saberes dos professores e de acordo com as ideias dos autores citados acima, Candau (2007) propõe que se deve privilegiar a escola como lócus da formação continuada; que ela deve ter como referência a valorização e o reconhecimento do saber docente e levar em consideração as etapas do desenvolvimento profissional docente.

Esses autores (CANDAU, 2007; IMBERNÓN, 2010) consideram que o professor, enquanto profissional do ensino, possui suas demandas de acordo com a escola em que trabalha, levando em conta as necessidades dos alunos e os colegas de trabalho. A formação nessa visão é contínua e complexa, no sentido de que sempre estamos aprendendo a ser professores; ela não termina com a formação inicial e sim quando paramos de ser professores, por isso, sempre temos necessidade de aprender outras coisas, pois o ensino não é estático e demanda sempre novas necessidades.

Outra questão importante é que a maioria das políticas destinadas aos cursos de formação continuada no Brasil tem optado pela modalidade a distância ou mista (presencial e a distância) (GATTI, 2008). Sabemos que, na maioria das vezes, isto está relacionado às influências das novas tecnologias, à redução dos custos e divulgação de dados quantitativos elevados, ou ainda devido à alta carga horária de trabalho dos professores, configurando-se como a forma de ensino mais rentável. Não estamos questionando aqui a potencialidade da educação a distância, mas consideramos que muitas vezes ela tem sido utilizada para baratear os custos e sucatear a formação.

O IUE começou também a oferecer os cursos de Complemento de Licenciatura a distância. Cabe questionar o porquê desse oferecimento: *Alcançaria mais professores e por isso seria mais barato e mais rentável para o governo? A qualidade estaria garantida de igual modo como num curso presencial?*

Ressaltamos que não é nosso propósito dizer que os cursos de formação continuada a distância não sejam importantes, pelo contrário, são essenciais para fornecer subsídios ao docente já formado e à escola em que atua e, por vezes, se adéquam mais devido à sobrecarga de trabalho que os professores têm nas escolas, porém, não podem só ocorrer nesse formato.

Ademais, Macedo (2011) ressalta que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm se constituído como elementos imprescindíveis para a organização e efetivação do ensino, principalmente no tocante à defesa da qualidade educacional e, por isso, em muitos

casos ela aparece como mecanismo de aligeirar e fragmentar a formação e o trabalho docente. Notamos a presença desse discurso nas políticas educacionais e de governo que preconizam a importância das TIC para a inserção no mercado de trabalho.

Além disso, Formosinho, Ferreira e Machado (2000) mostram que, no caso português, a formação contínua³⁹ pode servir como uma condição essencial para a progressão na carreira:

Para ter uma carreira [...] porque só com o IP ficamos em déficit porque o novo Plano de carreira requer que nós tenhamos licenciatura para pudermos entrar na carreira... então foi essa a minha motivação (...) (ENTREVISTA, H4)

Eu resolvi fazer esse curso para obter mais conhecimentos e por satisfação pessoal mas, eu acho que, com a minha licenciatura eu poderia progredir mais rápido na carreira. (ENTREVISTA, LPECV4)

(...) E como o Ministério da Educação tem em mente colocar o 7º e o 8º ano de escolaridade obrigatório e se realmente se concretizar, mas com a condição necessária e os professores que investiram na formação que não fiquem só por investir que consigam obter algum aproveitamento. (ENTREVISTA H5)

Eu espero ser reclassificada em primeiro lugar, porque se calhar essa foi a minha maior motivação [...] se calhar. E a partir de ali então, dar a minha contribuição aos alunos da escola. (ENTREVISTA, LPECV5)

Pela análise que fizemos do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente (2015), conseguimos identificar que os professores que já realizaram o curso de Complemento de Licenciatura serão beneficiados, posteriormente, com um aumento de salário e um novo enquadramento na carreira. Entretanto, o Estatuto deixa bem delimitado que os professores só conseguem progredir na carreira se realizarem novos cursos. Portanto, a ideia de carreira docente está diretamente ligada ao acúmulo de cursos que, pelo que já vimos, por enquanto está sob o encargo do professor. Diante disso, seria mais uma forma de responsabilizar o professor pela sua formação e pela sua evolução como profissional, pois se ele não for capaz de custear ou compartilhar – que é o que o estatuto propõe – ele não progredirá na carreira.

Nóvoa (1991) ressalta que “a formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objetivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma” (NÓVOA, 1991, p. 9). Já Maués (2003) destaca que:

De maneira geral, a formação contínua constitui parte integrante de todas as reformas que se estão processando, tendo sempre como objetivo maior a

³⁹Aqui o termo tem o mesmo significado que formação continuada, no sentido de cursos formalizados.

busca de um alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional (2003, p.103).

No caso de Cabo Verde, pudemos constatar em outra pesquisa (GOMES, 2013) que a elevação da formação dos professores do Ensino Básico veio como resposta direta à reforma educacional e à reorganização do sistema educativo que se preconizou no país:

Conforme acima ficou assinalado, nesta revisão pretende-se dar especial atenção à qualificação do pessoal docente, que constitui um recurso fundamental para o sucesso dos objetivos traçados nos diversos subsistemas do sistema de ensino em Cabo Verde (Decreto-Legislativo nº 2/2010 , p.3)

Assim, somente após a reforma, foi possível transformar o IP em IUE, oferecer cursos de complemento de licenciatura e, atualmente, criar os cursos de licenciatura em Educação Básica, buscando uma conformidade com as políticas educacionais ainda que de forma descontínua.

Então, a lei de bases determinou que ou o Instituto Pedagógico fechava as portas ou transformava-se. E foi isso que aconteceu nós [nos] transformamos em Instituição de nível superior para responder a essas demandas da lei de base do sistema educativo que era o alargamento da escolaridade básica para o 8º ano até 2015 para o 10º e a partir daqui a intenção é chegar ao 12º ano” (ENTREVISTA, C H4.)

As discussões chamam nossa atenção para a contradição de que a formação continuada está em conformidade com as políticas educacionais, com as reformas no sistema educativo, com a possibilidade de ascensão na carreira profissional e, sobretudo, com as mudanças no mundo do trabalho, principalmente no tocante às novas tecnologias e do próprio mercado, muito antes de se preocupar com as necessidades do professor e da escola. Na maioria das vezes, esses fatores têm prejudicado a articulação entre formação continuada e a formação inicial e o trabalho do professor na escola.

Logo, mesmo que defendamos que a formação continuada deve articular-se com as demandas dos professores e das escolas, uma vez que ela ocorre quando o professor já está exercendo a docência, é imprescindível considerar a influência de outros fatores, de caráter macro, pois, na maioria das vezes, são os que de fato determinam o tipo de formação que será oferecida.

Aliás, Candau (2007) faz um questionamento aos estudos que têm focado muito só na análise da escola:

O primeiro questionamento se refere ao fato de muitas dessas buscas apresentarem a tendência a privilegiar os aspectos psicossociais e a focalizar as realidades micro, de caráter intraescolar ou centradas em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional, deixando em segundo plano ou mesmo não considerando as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente. Neste sentido muitos dos trabalhos e reflexões desenvolvidos não articulam adequadamente, ou o fazem de modo muito frágil, as dimensões microssociais e macrossociais, psicopedagógicas e políticas ideológicas do magistério (CANDAUI, 2007, p.151).

Imbernón (2010) ressalta que “não podemos evitar o pensamento de que a formação continuada dos professores não pode separar-se das políticas que incidem nos docentes” (2010, p. 45). Desse modo, o aspecto político da formação continuada é um dos fatores que têm grande peso na formação dos professores, pois, na maioria das vezes, ele tem determinado como, onde e de que forma ocorrem as iniciativas de formação de professores.

Até agora, conceituamos a formação inicial como aquela oferecida antes do ingresso na profissão, preparando o professor para começar a ensinar e que necessita dos conhecimentos de diversas áreas: pedagógicos, específicos dos conteúdos a serem trabalhados, ciências da educação e ciências humanas. A formação continuada seria aquela oferecida durante a carreira, aprofundando os conhecimentos já obtidos, mas que primordialmente deve considerar os problemas que os professores enfrentam nas escolas e encará-los como sujeitos produtores de conhecimento neste processo.

Se defendemos uma concepção de formação de professores como um *continuum*, ou seja, que o professor vai se constituindo enquanto tal durante toda a sua carreira e não após um curso, a formação inicial e continuada precisam estar articuladas e inseparáveis.

Claro que adquirir novos conhecimentos, claro que o magistério primário foi um curso muito importante para mim e aprendi muito e foi aí que tive a base digamos assim e a didática, mas já no IUE as coisas são mais evoluídas, aprendi já coisas novas eu sei que ajudou ainda mais naquilo que eu tive no magistério primário. (ENTREVISTA, LPECV2)

No IUE foi um complemento e é por isso que se diz que é um complemento, não vou dizer que é melhor que o IP porque, cada um me trouxe algo para melhorar a minha forma de trabalhar, portanto eu considero que os dois cursos me trouxeram algo de bom. (ENTREVISTA, EA1)

Basicamente eu diria que o complemento, veio mesmo complementar o IP, e foi mais abrangente. (ENTREVISTA, LPECV7)

Diferença, só se for em relação aos conteúdos. Porque já no complemento os conteúdos são um pouco mais abrangentes do que no IP, tendo em conta que o IP era um curso inicial de professores, mas esse novo curso é uma continuidade do antigo. (ENTREVISTA, M5)

Os relatos das entrevistas retratam de forma muito tímida a relação entre a formação inicial e continuada desses professores. Está claro para os professores que os dois cursos são diferentes, então cada um desempenha sua função e nesse sentido eles não se confundem. Entretanto, conseguimos notar apenas a relação de complementaridade no sentido de a formação continuada aprofundar os conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Assim, quando nos referirmos à formação continuada, tendo em vista a sua relação com a formação inicial, a princípio a formação continuada viria para cotejar com a inicial, fornecendo outros conhecimentos, provocando um confronto entre os saberes já acumulados e aqueles a que se tem acesso nas ações formativas, dialogando mais diretamente com o trabalho docente na escola.

A relação entre a formação inicial e continuada que nos parece ser mais enfática e divulgada amplamente é a de a formação continuada servir para compensar a deficitária formação inicial dos educadores (GATTI, 2008):

[...] Até porque algumas coisas eram tão idênticas pensávamos que estávamos no antigo IP. Mas não é na totalidade [...] tivemos [...] Por exemplo, na unidade curricular já tínhamos mais números de cadeiras. Já agora em termos de quadro docente acho que foram os mesmos professores e as mesmas formas de trabalhar. Os conteúdos não eram assim tão distantes do IP, só que no último trimestre tivemos que direcionar um pouquinho mais para o liceu visto que era o período reservado ao estágio então tínhamos que aprofundar um pouquinho mais porque tínhamos que ir para o estágio já no final do curso. (ENTREVISTA, LPECV1)

Apesar [de]que posso dizer que nesta formação de complemento de licenciatura os conhecimentos só expandiram um pouco mais. Como por exemplo essa a disciplina de investigação eu tive no IP mas, o quê que aconteceu é que o complemento da licenciatura alargou mais aquilo que eu já tinha aprendido [...] então foi isso que aconteceu. A disciplina que estudamos que é da nova abordagem do estudo por exemplo, que foi uma disciplina que praticamente estudamos a abordagem por competências que nós não tínhamos visto no IP. Como o complemento foi em matemática houve várias cadeiras novas mas dentro da matemática. Porque no IP eu tive uma matemática quase global [...] mais umas coisinhas aí [...] uma coisinha de fundamento da matemática, uma coisinha de álgebra. E no complemento da matemática eu ganhei mas conhecimento nas cadeiras de matemática, porque tivemos álgebra só e fundamentos de matemática só. (ENTREVISTA, M2)

Em nível superior os conteúdos são mais exigentes. e o que posso dizer no IP o curso era mais de prática exemplo, de como é que eu ia ministrar uma aula, como é que eu vou introduzir um fonema, como é que eu vou trabalhar em matemática e as disciplinas do IP eram disciplinas integradas e na IUE eram específicas. Se era a Língua portuguesa era só língua portuguesa, mas no IP era tudo misturado e então a gente apanhava um bocadinho de cada,

mas já no IUE a gente apanha mais, porque é específico e era direcionada perante um objetivo . (ENTREVISTA, LPCECV6)

Os relatos ainda mostram que a maioria dos conhecimentos que os professores ressaltam ter aprendido no IUE foram vistos de forma mais ampliada e com mais profundidade do que no IP. Não percebemos ali desafios ou mesmo confrontos com a formação inicial, por isso a relação entre formação inicial e continuada que aparece se assenta na complementaridade, no sentido de a formação continuada aprofundar e complementar os conhecimentos. Portanto, no curso de formação inicial aprenderam os conhecimentos de forma superficial, já que tinham que aprender de tudo um pouco, enquanto no IUE conseguiram aprimorar e aprofundar alguns desses conhecimentos.

Não podemos negar que, se a formação inicial deixou algumas lacunas, principalmente no tocante aos conteúdos a serem ensinados, em algum outro momento os professores precisariam aprendê-los:

Sem uma boa formação inicial, ainda, a Formação Continuada vê-se obrigada a suprir as carências e lacunas com as quais os docentes apresentam-se nas escolas. Nesse sentido, os problemas da primeira impedem que a segunda tenha um olhar prospectivo, que se volte para o desenvolvimento profissional, para a inovação ou, inclusive, para a implementação adequada de novas políticas educacionais (DAVIS et al., 2011, p.42).

Então, neste sentido, a Instituição conseguiu proporcionar alguns conhecimentos para suprir essa necessidade, de forma que as lacunas da formação inicial em termos de temáticas do currículo escolar foram aprofundadas na formação continuada.

3. UNIVERSITARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo discute o processo de universitarização do Instituto Universitário de Educação sob o ponto de vista organizacional, político e curricular, bem como os desafios que coloca para a formação de professores.

Como já foi abordado anteriormente, em Cabo Verde até 2010⁴⁰, a formação dos professores para atuação no Ensino Básico dava-se, prioritariamente, nos cursos médios (cursos esses em que os ingressantes não precisavam concluir o ensino secundário, pois o 10º ano era aceito como escolaridade mínima) e o Instituto Pedagógico constituiu-se a principal Instituição pública de formação de docentes para esse subsistema de ensino no país, abrindo possibilidades de sua formação em nível superior, pelo Decreto-Legislativo nº 2/2010.

Em 2012, essa determinação legal passou a ser cumprida por meio do Instituto Universitário de Educação (IUE), instituição que substituiu o Instituto Pedagógico (IP); além disso, foi preciso regulamentar e certificar a formação daqueles professores que possuíam uma qualificação de nível médio e que já trabalhavam nas escolas básicas.

Isso foi possível em virtude da Portaria nº 34/2012 que regulamentou as condições em que diplomados do Instituto Pedagógico (IP), titulares de curso médio e os docentes titulares do bacharelato, podiam adquirir o grau acadêmico de licenciado. O Art.2º determinou que fosse reconhecido o nível de formação pós-secundária para efeitos de prosseguimento de estudos conducentes à obtenção do grau de licenciatura aos detentores de cursos médios, anteriormente lecionados pelo Instituto Pedagógico que, então, passou a ser de responsabilidade do Instituto Universitário de Educação.

Tal processo de elevação da formação de professores está em consonância com o conceito de universitarização. Entretanto, quando falamos de universitarização, estamos nos referindo a um processo que não engloba só a elevação da formação de professores ao nível acadêmico, mas que, sobretudo, se traduz num processo de extinção ou transformação dos antigos estabelecimentos de formação de professores pelos princípios de funcionamento próprios da universidade.

⁴⁰Essa data é muito importante, porque enquanto as maiorias dos países europeus, latinos e norte-americanos vivenciaram o processo de elevação da formação de professores desde os anos de 1970, 1980 ou 1990, para Cabo Verde é muito recente e, provavelmente, também para os outros países africanos, ex-colônias portuguesas, já que a independência deles se deu nos anos de 1970. Então, é preciso considerar que, para Cabo Verde é um processo novo, ainda que no contexto brasileiro ou outros, esse debate já esteja bem avançado.

Assim, para Bourdoncle (1997), a universitarização significa a absorção⁴¹ das antigas escolas de formação de professores pelas estruturas usuais da universidade, onde se unem a formação e a pesquisa. Para o autor, a mudança organizacional é de extrema importância, pois, **“a aproximação⁴² estrutural e institucional é o aspecto mais imediatamente percebido na universitarização, processo que, como o próprio nome indica, é um processo institucional”** (BOURDONCLE,2007, p.138, tradução nossa).

Nesse sentido, podemos considerar que o IUE reflete o processo institucional da universitarização ao transformar-se em um estabelecimento de ensino superior e devidamente amparado pelas determinações legais do Ensino Superior que diz: “as instituições de ensino superior integram: as instituições de ensino universitário, que compreendem as universidades, institutos universitários e outros estabelecimentos de ensino universitário”(Portaria nº20/2012, Art.6º, Inciso 1a).

Doravante, absorvido pelas estruturas universitárias, é preciso considerar três aspectos fundamentais quando discutimos o fenômeno da universitarização:

- 1-As instituições de formação originais desaparecem ou se transformam profundamente em benefício das estruturas universitárias habituais e os seus modos normais de funcionamento;
- 2-Os conhecimentos profissionais não são só transmitidos, mas também criados e acumulados ao abrigo das regras especiais da universidade, abrindo um grande espaço para a atividade de investigação;
- 3-O pessoal de formação se vê confrontado com um novo status dominante, a de professor pesquisador, que requer como condição para acessar esse cargo, o doutorado (BOURDONCLE, 2007, p.138, tradução nossa).

Quanto ao primeiro aspecto, percebemos que a Instituição pesquisada atende às características, se considerarmos que o IP foi reconfigurado em instituição de nível superior, passando a designar-se IUE, e está regulamentado de acordo com o regime jurídico das instituições de ensino superior. É importante considerar que o IP foi reconfigurado e não simplesmente extinto ou que tenha sido criada uma nova instituição, uma vez que se considerou toda a importância histórica que a Instituição teve na formação de professores cabo-verdianos para a Educação Básica, prosseguindo por meio de outras funções.

⁴¹c'est le mouvement d'absorption des anciennes institutions de formation des enseignants (école normales, scolasticats) par les structures habituelles des universités. C'est une structure polyvalente en deux sens. D'abord, on n'y fait pas seulement de la formation, mais aussi de la recherche.

⁴² Le rapprochement structurel et institutionnel est l'aspect le plus immédiatement perçu du processus d'universitarisation, dont le nom même indique un processus institutionnel.

Quanto ao segundo aspecto, percebemos que, embora a Legislação fundamente, principalmente, a atividade de investigação, ela ainda não está totalmente incorporada no trabalho da instituição, pelo menos nos moldes acadêmicos:

Porque se a organização estivesse bem feita haveria tempo para todas e se cada um desempenhasse o seu papel todos nós teríamos tempo para fazer bem as nossas pesquisas. Isso tem afetado bastante, e eu acho que todos sentem isso. Portanto, há promessas de deixar espaço para isso, mas a instituição não tem cumprido com essa promessa e nós estamos a ser afetados por causa disso. (ENTREVISTA, C M2)

No meu caso concreto, eu já fiz algumas investigações sobre a língua portuguesa como a língua segunda. Já fiz também com a língua cabo-verdiana no ensino porque tenho uma experiência neste momento a funcionar que é para o meu doutoramento. (ENTREVISTA, C LPECV1)

Já no que se refere ao terceiro aspecto, percebemos que a Instituição está criando condições para que todos os seus docentes possuam o doutorado, o que provavelmente vai se constituir como requisito para acessar ao cargo:

Neste momento temos professores formandos, fazendo doutoramento num acordo tripartida, que é entre a Leiria (Instituto Politécnico) e com a universidade de Extrema Dura, e a maior parte dos docentes dessa escola estão em fase terminal do doutoramento. (ENTREVISTA, C LPECV1)

Neste momento não estou a investigar. Neste momento vou concorrer para o doutorado. Vou continuar os estudos e vou continuar a investigação sobre a tabanca. (ENTREVISTA, C EA3)

Os trechos vistos enfatizam a produção de conhecimento, advinda da pesquisa, principalmente por meios dos professores-investigadores, e a transformação da organização e do funcionamento da Instituição, como aspectos cruciais para pensarmos a universitarização.

Além disso, a pesquisa é um elemento indispensável para o trabalho de todo professor, quer seja universitário ou não (mesmo que em moldes diferentes), pois possibilita o questionamento, aprofundamento e consolidação de saberes.

Vale ressaltar que, mesmo levando em conta esses aspectos, a universitarização não segue uma fórmula exata, pois como a realidade é dinâmica, devem-se considerar as influências dos processos históricos, da formação de professores, dos interesses políticos e econômicos e a atuação dos sujeitos que trilharam, para cada país ou contexto, um determinado paradigma a seguir. Aliás, pelo que já vimos até agora, o IUE está seguindo alguns passos, como a elevação da formação em nível superior e as determinações legais do Ensino Superior,

mas se formos considerar o processo de universitarização no seu todo, a Instituição ainda não está totalmente inserida.

Segundo Bourdoncle (2007), podemos considerar três tipos de transformações capazes de atingir a universitarização: por expansão, absorção e fusão.

Como exemplo da transformação por expansão, temos o caso dos EUA, no século XIX, com a transformação das escolas normais em faculdades, e depois em universidades do Estado. No caso da absorção, destaca-se Quebec, em 1965, com a absorção de formação de professores em universidades, com novos departamentos ou faculdades de educação, substituindo as escolas normais e escolásticas, que desapareceram a partir dali. Finalmente, existe a transformação por fusão, que pode ser encontrada na Alemanha, em 1960 e nos Países Baixos em 1983, com as reformas de fusão das instituições monovalentes de ensino profissional superior de diferentes ramos, incluindo a formação de professores, as instituições de formação profissional polyvalentes e as interprofissionais (BOURDONCLE,2007).

O IUE estaria situado na transformação por expansão, se considerarmos a transformação do IP – que era um estabelecimento de nível médio – em um novo Instituto público de nível superior que é o IUE.

Para Bourdoncle (2007), os processos de expansão ou absorção seriam os reais processos de universitarização, pois levam à criação ou reforço das universidades, fato que podemos comprovar no IUE, enquanto integrante do sistema de ensino universitário e que, como Instituição pública, possui o potencial de aprimorar as suas funções agora como Instituição universitária.

De certo modo, pode-se considerar que a universitarização tem servido para qualificar melhor o professor, visto que contribuiu para a fundamentação teórica da profissão docente, a investigação sobre a área educacional e a aproximação entre as universidades e os outros níveis de ensino (FORMOSINHO, FERREIRA E MACHADO,2000). Acrescentaríamos, ainda, como consequência dos processos citados, o desenvolvimento das ciências da educação, desde a Sociologia até a Filosofia da Educação.

Para Brzezinski (2008), a universidade é o melhor espaço para formar o professor, visto ser o lugar do trabalho imaterial, da produção de novos conhecimentos, da ética, e pode proporcionar ao futuro professor os domínios da prática pedagógica (tendo sempre como ponto de partida e chegada a prática social), mas também outros conhecimentos como, por exemplo, o saber político da disciplina que irá ministrar. Assim, a autora defende que a universidade seria capaz de unir o ser professor e o ser pesquisador.

Entretanto, a universitarização como um processo dinâmico e complexo, nem sempre proporciona apenas benefícios para a formação dos professores. Ela, muitas vezes, secundariza a figura do professor:

Pensado nesses termos, o movimento de profissionalização do magistério atualmente em curso não parece atender aos anseios dos professores, que são considerados como referenciais passivos do processo de profissionalização de seu ofício, ocupando o lugar de consumidores de discursos e produtos formativos que lhes são propostos para a formação continuada e/ou em serviço (SARTI, 2012, p.331).

Assim, percebemos que a influência das políticas nesse processo são determinantes e que as demandas por universitarização e por profissionalização não provêm necessariamente do coletivo de professores, o que os torna, na maioria das vezes, consumidores e reprodutores dessas medidas, em vez de parceiros e preconizadores delas.

Ademais, a universitarização também pode promover um currículo que só sobrepõe as disciplinas, negligenciando a relação entre teoria e prática e o trabalho cooperativo e interdisciplinar exigido pelas escolas públicas (FORMOSINHO; FERREIRA; MACHADO, 2000).

Nesse sentido, por meio da matriz curricular e também pelas entrevistas, pudemos constatar que a Instituição priorizou a teoria e o conhecimento específico das áreas de formação História, Português, Matemática e Artes, enquanto o Estágio, por exemplo, foi realizado por último, e em alguns casos, com carga horária reduzida. Além do mais, não conseguimos detectar nenhuma relação colaborativa com as Escolas Básicas, a não ser de aplicação dos conhecimentos produzidos e aprendidos na Instituição.

Pode-se considerar, inclusive, que se utiliza o discurso de elevação da formação de professores como sinônimo de universitarização, mas evidencia-se na verdade um fenômeno contrário.

A “universitarização” ocorre fora da universidade, o que, à primeira vista, parece um contra-senso(sic). Isso quer dizer que a formação é oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos (MAUÉS, 2003, p.100)

Para Maués (2003), nesse caso, seria uma universitarização falseada, pois não se cumprem todos os quesitos necessários. No IUE, segundo a legislação cabo-verdiana, a Instituição coloca que:

Artigo 2.º

1.O IUE é, nos termos da lei, uma pessoa coletiva de direito público de base institucional, dotado de autonomia estatutária, cultural, científica, pedagógica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar.

Artigo 3.º

1. O IUE é uma instituição de ensino superior vocacionada para a educação, a investigação pedagógica e a prestação de serviços à comunidade, cabendo-lhe a formação inicial, em exercício, contínua e de reconversão de agentes educativos necessários ao sistema educativo. (Projeto Estatuto IUE, 2014)

Pela Legislação, a Instituição deveria cumprir os requisitos que Maués (2003) ressaltou. Entretanto, notamos pelos dados das entrevistas uma relação muito tímida com a pesquisa, de tal forma que os docentes do IUE não possuem tempo e condições para isso, e muito menos para a socialização de conhecimentos além das salas de aulas. A autonomia, principalmente em relação ao ensino, é questionável, já que a Instituição parece tentar incorporar diretamente as concepções – que o Governo pretende implementar – com poucas resistências e que um dos maiores empecilhos é o não conhecimento da APC e não a discordância dela.

Bourdoncle (2007) também assinala a falsa universitarização. Englobam-se nesse caso, por exemplo, as fusões alemã e holandesa, que evocam mais a anti- universitarização, uma vez que não levam ao fortalecimento monopolista das universidades, mas ao desenvolvimento de um sistema binário de ensino superior. No caso francês, antes de 2008, os Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFMs)⁴³também poderiam ser considerados como exemplos de falsa universitarização, uma vez que não dependiam diretamente das universidades. Entretanto, a situação mudou em 2008, com a integração dos IUFMS às universidades.

Além disso, é importante pensar: *Uma vez que ocorre a universitarização, qual o lugar da formação de professores na Instituição responsável?*

Bourdoncle (2007) nos alerta que é importante refletir se a formação de professores está realocada em uma estrutura única, no estilo de uma escola profissional universitária comum, com uma vasta autonomia e os mesmos poderes que as outras estruturas, ou se, pelo

⁴³Tradução nossa. Em francês “Instituts Universitaires de Formation des Maîtres”.

contrário, ela é uma parte dispersa num conjunto mais amplo, como Faculdade ou Instituto de Educação, onde se separam os conteúdos de acordo com os que são disciplinares (domínio aprofundado das disciplinas que se vai ensinar), os fundamentais concernentes ao conhecimento dos processos educativos, que são analisados por diferentes disciplinas agrupadas nas ciências de educação, os profissionais (conhecimento dos programas, didáticas, elaboração de memória ou de portfólio etc.), práticos (estruturas da prática pedagógica e da análise da prática, preparação e acompanhamento do estágio) ou pesquisa (mestrado e doutorado).

Quanto à estrutura, o IUE é um estabelecimento de ensino superior que tem como objetivo a formação de professores para a Educação Básica e outros profissionais da Educação, ou seja, possui uma função bem delimitada. A Instituição goza, também, da mesma autonomia que as outras instituições de ensino superior; entretanto, percebemos através dos dados da pesquisa que o currículo está muito disperso e as áreas de conhecimento, por ordem decrescente de carga horária, se configuram assim: Formação científica; didática específica; cidadania; prática pedagógica. Não se vê a formação do professor neste sentido de forma interdisciplinar ou multidisciplinar, mas compartimentada, em que a prioridade são as disciplinas teóricas das áreas específicas em detrimento da didática ou da prática pedagógica.

Essa questão está fortemente enraizada no Brasil, nas Faculdades ou Institutos de Educação que dividem o curso, os próprios professores e as disciplinas, de acordo com as áreas de conhecimento que, muitas vezes, são tratadas como dicotômicas, principalmente quando se trata das disciplinas de fundamentos da educação ou teóricas (Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação etc.) e as que lidam com as práticas de ensino ou com alguma disciplina específica que o professor lecionará (Estágio, Didática, ensino de Matemática, História e Geografia etc.). São raros os casos em que se consegue fazer essa articulação entre as áreas de conhecimento e, principalmente, entre a teoria e a prática na formação dos futuros professores.

A relação entre a formação teórica e a prática profissional é um aspecto importante para pensarmos o tipo de profissional que será formado. Se, por um lado, as ciências da educação⁴⁴ se desenvolveram e com isso tivemos uma fundamentação maior e uma variedade de pesquisas na área educacional, por outro lado, elas marginalizaram os conhecimentos práticos, os quais, geralmente, são assumidos pelos profissionais não universitários (BOURDONCLE,2007).

⁴⁴ Seriam as disciplinas como Sociologia da educação, História da Educação ou Filosofia da Educação, por exemplo, que se debruçam sobre fenômenos educacionais a partir do ponto de vista da sua área específica.

A supremacia da teoria possui o seu argumento:

No entanto, evitar este perigo, eliminando ou reduzindo drasticamente as ciências da educação na formação tem também consequências adversas. Isto priva futuros professores de ferramentas conceituais que ajudam a ter alguma distância da sua prática, para refletir e melhor controlar as mudanças que podem ocorrer lá. Isso, pelo menos, é que, como nós acadêmicos, gostamos de pensar (BOURDONCLE, 2007, p.143).

A sobrevalorização da teoria provoca, assim, uma hierarquização dos conhecimentos, ou seja, os teóricos em detrimento dos práticos, que acaba separando a formação prática da teórica, como se a teoria por si só fosse capaz de instrumentalizar a prática profissional e como se os dois fossem processos antagônicos. É exatamente esse processo que encontramos no processo formativo dos professores:

Porque a Direção não sabia muito bem se íamos fazer estágio ou não. Portanto nós perguntávamos e eles ficavam em cima do muro: vamos ou não vamos. E praticamente dois dias antes é que decidiram que íamos fazer o estágio. (ENTREVISTA, LPECV7)

Tivemos pouco tempo de estágio, porque já éramos professores e, então, tomaram a decisão lá mesmo na coordenação do curso de que o estágio deveria ter menos tempo já que todos nós que estávamos no IUE éramos professores. (ENTREVISTA, EA1)

Partimos do princípio que já tiveram uma forte componente nas ciências de educação e nós continuamos a dar um reforço porque as coisas mudam o conhecimento tem prazo de validade e evolui-se. Mas, a forte componente está na área científica específica. E temos uma componente mais baixa também na prática pedagógica porque já são os professores, e tem também uma monografia. Portanto estamos com uma carga horária de 1.800 horas e é essa a diferença que é o complemento. (ENTREVISTA, C H4)

Assim, o currículo privilegiou as disciplinas específicas de acordo com a área que irão trabalhar, e deixou de lado a Didática e a Prática pedagógica. Aliás, parece que circula a ideia de que o estágio só cumpre a função para alunos que ainda não trabalham na área, pois aqueles que já o fazem ou já o haviam feito parecem ter aprendido totalmente a ensinar, assim, não precisam dedicar-se tanto à atividade ou, então, esta não é capaz de lhe ensinar muita coisa sobre sua prática. Seria necessário a Instituição debruçar-se sobre essa problemática: *Qual a função e como desenvolver práticas pedagógicas formativas para professores que já trabalham?*

Aliada à desvalorização dos conhecimentos práticos, temos uma disciplinarização⁴⁵ muito radical que produz saberes, não para a compreensão da prática e os terrenos reais de exercício, mas para a pesquisa e a lógica disciplinar.

Para entender a disciplinarização é preciso considerar que, quando uma atividade profissional se universitariza, os saberes que vão disciplinar-se primeiro são aqueles que estão mais próximos das disciplinas universitárias existentes. Assim se desenvolveram os ramos especializados na formação de professores (Filosofia, Sociologia, História, Psicologia) e outros novos como a Didática, que permitem uma compreensão mais aprofundada sobre os fenômenos educativos, não têm uma formação prática satisfatória garantida. (BOURDONCLE, 2007).

O autor não está criticando a disciplinarização em si, mas o fato de como ela acaba servindo exclusivamente à pesquisa e às disciplinas que são lecionadas, sem dialogar com a prática profissional. Então, acaba por negligenciar a formação do professor de acordo com o trabalho que realizará nas escolas, segmentando as áreas de conhecimento, enquanto a própria pesquisa educacional fica empobrecida, pois ela não consegue abranger a totalidade da problemática educacional.

Olhando para o funcionamento da universidade, pode-se afirmar que também ocorre uma hierarquia em nível das funções: pesquisa e publicação em primeiro lugar, e o ensino e a aplicação dos saberes vêm como um rol de anexos (BOURDONCLE,2007). Sabemos que essa lógica perversa já está implementada nas universidades públicas brasileiras, exigindo uma publicação exaustiva dos docentes e agora dos alunos também, secundarizando o papel do ensino na universidade.

No IUE, notamos o contrário: o foco primordial da instituição está no ensino e na formação dos seus professores (por meio do doutorado), e a pesquisa e a extensão figuram como um rol de anexos, talvez precisamente pelo fato de que a Instituição ainda não incorporou todas as mudanças que as universidades requerem. Valeria, em outra pesquisa, verificar se essa relação mudaria, com a pesquisa devidamente incorporada no trabalho dos professores e da Instituição.

Pelas discussões apresentadas sobre a universitarização, deve-se considerar que, embora ela contribua para qualificar melhor o professor e alicerçar melhor a profissão docente, no sentido de fundamentar a profissão, não deixa de ser um processo contraditório quando cooptada, por exemplo, pelos discursos neoliberais, pelos organismos internacionais

⁴⁵ Disciplinarização seria a elaboração segundo as regras de construção admitidas na comunidade disciplinar (BOURDONCLE, 2007).

ou pelo próprio governo, que encontram uma forma de torná-la rentável, sem cumprir todas as exigências necessárias, ou seja, uma formação em que haja união entre a pesquisa e a formação, a teoria e a prática.

Atualmente, uma das pautas das universidades é a internacionalização que busca trocar experiências e conhecimentos, principalmente por intermédio dos intercâmbios entre os alunos. No IUE, percebemos que existe uma relação forte com algumas universidades portuguesas:

Primeiramente as grades curriculares foram trabalhadas com esse grupo de professores que trabalharam durante todo o tempo da vida da instituição tanto o IP quanto o IUE como professores da área. Fez-se a grade curricular e depois com o apoio da Universidade de Leiria e Minho e daí essas grades foram enviadas para apreciação e nesta altura foram identificados alguns problemas relativamente à grade; por ser um complemento era muito pesado e extenso. Então, mandaram para refletirmos sobre a grade e que[ela] tivesse menos disciplinas pesadas e que se fosse um complemento devíamos pensar no complemento e não no curso de complemento com um cariz pesado de licenciatura. (ENTREVISTA, C EA3)

Como disseram os nossos avaliadores externos, verificaram que houve coerência vertical e horizontal da estrutura curricular e dos planos de estudo. Também houve a diversidade entre a metodologia e os instrumentos. (ENTREVISTA, C LPECV1)

Não conseguimos perceber, nesse sentido, se há de fato uma troca entre essas instituições. Parece-nos, pelo contrário, que se busca uma legitimação perante uma universidade europeia e, possivelmente, perante a comunidade internacional:

Pretende-se com esta autorização legislativa a harmonização do novo regime do ensino superior em Cabo Verde com o chamado “modelo de Bolonha”, bem como o enquadramento do sistema do ensino superior resultante da criação da Universidade de Cabo Verde, por forma a aproximar o sistema educativo cabo-verdiano aos patamares almejados e em experimentação a nível internacional, designadamente na Europa, por forma a, designadamente, assegurar as vantagens da mobilidade e do sistema de créditos para efeito das equivalências de formação e qualificação a nível internacional, de modo mais abrangente possível. (CABO VERDE, Decreto-Legislativo nº 2/2010, p.2)

Assim, questionamos: *Por que não se ter uma relação mais intensa com a Universidade de Cabo Verde (UNICV) que é uma universidade pública do país e oferece*

cursos de formação para professores do ensino secundário? A conclusão a que chegamos é que, de fato, se busca a aprovação do currículo em nível de um reconhecimento internacional, uma vez que o Decreto-Legislativo nº2/2010 pretende, futuramente, fazer equivaler a formação cabo-verdiana àquela dos países europeus e, assim, proporcionar provavelmente a mesma continuação dos estudos e inserção no mercado de trabalho.

Ao falar de universitarização, uma vez que estamos nos referindo às instituições universitárias, além do currículo e das funções que a Instituição desempenha, é preciso considerar também que os recursos humanos e a estrutura física são imprescindíveis para a qualidade da Instituição. No IUE, notamos que ao se tratar do curso de Educação Artística, especialmente, não houve qualquer mudança na estrutura física da Instituição e de contratação de novos profissionais para o bom andamento do curso:

As dificuldades primeiramente [...] terá que se repensar, não ter pressa de voltar a implementar esse curso. Porque os mesmos problemas que existiram até a conclusão dos cursos são os que estão neste momento. Não se criaram condições nas escolas, não temos professores formados suficientes ainda para fazer o curso da educação artística, não temos ateliês e oficinas das escolas e a escola não está meramente preparada para lecionar um curso de arte. Para se lecionar um curso de arte não é só ter professores, porque o domínio do saber fazer passa pelo conhecimento da prática. Só a componente teórica não vai servir. Não tem uma sala em condições para dar a gramática, não tem uma sala para fazer a música, não tem um ateliê para fazer uma pintura, não tem nada para oficina. e por que eu recorri às pessoas da Olaria? Porque eles têm todo o material.
(ENTREVISTA, C EA3)

Mas claramente tivemos vários problemas: a logística, a adaptação do curso, os materiais, a própria instituição não incorporou o próprio curso, porque ao incorporar que tem uma responsabilidade de formar professores, tinham que criar condições: em nível de materiais didáticos, o espaço de material da música, da dramática, não tem materiais. Tínhamos que estar sempre a nos deslocar de uma sala a outra, adaptar aquilo que nós tínhamos para podermos fazer o trabalho. (ENTREVISTA, C EA3)

A área de educação artística não é uma área como a matemática ou como língua portuguesa ou como história que a gente precisa de pouca coisa para poder trabalhar. A educação artística exige muito mais, exige espaço, exige equipamentos exige uma serie de manuais e de coisas que são específicas e não são coisas que a gente e se desenrasca. Por exemplo, eu posso vir aqui dar uma aula de língua portuguesa numa sala de aula normal, mas a educação artística eu não posso chegar aqui e dar uma aula de musica numa sala qualquer ou dar uma aula de expressão plástica numa sala qualquer, ou dar uma aula de dramática numa sala comum, por exemplo.
(ENTREVISTA, EA3)

Como os próprios entrevistados realçaram, esse curso, especialmente por requerer mais salas equipadas com materiais específicos em relação aos outros, era totalmente desprovido desses equipamentos essenciais. A Instituição abriu o curso, mas não garantiu a estrutura física básica que seria imprescindível para a formação, cabendo aos docentes encontrar alternativas para desenvolver as atividades formativas. Além do mais, a área também parece ser a que mais carece de profissionais com uma formação específica para ministrar o curso.

Aparecerem outros problemas comuns a todos os cursos:

[...] E também porque temos um serviço de biblioteca retrógrado, temos uma biblioteca cheia de livros mas muitos desses livros não servem para o fim que precisamos. (ENTREVISTA, C LPECV1)

Porque nós temos necessidade de bibliografias para trabalhos aqui em Cabo Verde e aqui na escola. A instituição passou para o ensino superior, mas em termos de materiais e equipamentos, isso não aconteceu. Fizemos um levantamento de acervos bibliográficos, mas até então, temos sentido essa necessidade. Os materiais são todos pessoais, entretanto, cada um usa o que tem e inclusive nós partilhamos livros com os alunos. (ENTREVISTA, C M2)

Então, eu acho que este é o grande desafio, o desafio da qualidade. E este desafio da qualidade não é somente da nossa oferta curricular, porque o desafio curricular passa pelas condições da modernização da própria instituição em termos de bibliotecas. Nós não temos um acervo bibliográfico que responde totalmente às necessidades dos planos curriculares. E acho que se isso fosse levado a rigor nós não conseguiríamos abrir o curso porque fazer História e Geografia é só visitar a biblioteca. Portanto, se quer fazer um estudo, tem que ir pra lá, e ver que acervo bibliográfico nós temos para suportar o curso. (ENTREVISTA, C H4)

Falta de professores nessa área, falta de professores até para fazer o trabalho de orientação da monografia. Não foi fácil. (ENTREVISTA, EA2)

Falta de documentos. A falta de documentos é o calcanhar de Aquiles aqui e para qualquer universidade. Nós não temos acervos documentais para consultar e fazer o nosso curso devidamente. Foi um dos problemas. Existem outros também, por exemplo, posso dizer que os professores, que se calhar que estão a trabalhar pela primeira vez como professores universitários, por isso não mostraram aquela capacidade mesmo de ser professor universitário. (ENTREVISTA, LPECV5)

Bom eu acho que tem mais a ver com a burocracia e com a própria desorganização da própria Instituição. Nós fomos uma espécie de cobaias porque nós começamos logo no primeiro ano dessa instituição, como uma instituição de ensino superior, então nós tivemos que passar por muitas dificuldades desde o início até o fim do curso. Uma certa desorganização que dificultou e, muitas vezes, desmotivou os professores que somos nós, alunos nesse caso. No meu ponto de vista, acho que ainda não tinham percebido como é que funciona uma instituição de ensino superior, então, isso levou a muitas desorganizações, muitas más preparações, falta de

professores, programas que não se ajustavam muito bem. (ENTREVISTA, EA3)

Outro aspeto é que em Cabo Verde existe uma grande dificuldade em encontrar livros manuais ou qualquer outro estudo que esteja dentro do tema a ser desenvolvida, precisamente porque há muito pouca gente a publicar, há muito pouca gente a divulgar o seu trabalho e nós temos que beber de outras fontes, por exemplo brasileira, portuguesa e isso, às vezes, não corresponde muito com a realidade do nosso país. Então é isso, a dificuldade está neste aspecto, também existem poucos arquivos para a gente pesquisar e desenvolver o nosso tema. (ENTREVISTA, EA3)

Havia disciplinas em que faltavam professores, foram recorrer a professores que não são mesmo do IUE para lecionar certas áreas. (ENTREVISTA, M5)

Entre os problemas mais comuns, foram enfatizados: a falta de professores, fazendo com que, por vezes, a Instituição recorresse a docentes externos; o excesso de burocracia e a desorganização da Instituição; ausência de materiais bibliográficos, os quais, quando existem, são dos docentes ou são materiais que vieram desde o IP, então não acompanharam as mudanças da Instituição, no que diz respeito, por exemplo, à adoção de uma nova abordagem de ensino, a APC, mas que disponibiliza apenas os materiais que pertencem às outras concepções.

Um dos problemas que nos chamou a atenção e foi vivenciado na pesquisa, foi a falta de um acervo unificado em Cabo Verde⁴⁶ de documentação e produção científica. Até mesmo nas bibliotecas ou em acervos históricos, muitos materiais não estão disponíveis. Então, ainda é muito difícil encontrar, por exemplo, na área de Educação, produções sobre a História da Educação cabo-verdiana ou mesmo sobre a formação de professores no país. As diversas teses, dissertações ou livros estão dispersos em vários países, mas nem sempre se encontram em Cabo Verde, ou até mesmo disponíveis on-line. Isto, com certeza, é um empecilho à pesquisa acadêmica e à própria formação de professores. Nesse sentido, esta pesquisa contribui para enriquecer o campo da formação de professores em Cabo Verde.

⁴⁶Já existe atualmente uma plataforma on-line, um portal de conhecimento que agrega produções científicas de diversos autores cabo-verdianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou a temática da universitarização na formação dos docentes do Ensino Básico em Cabo Verde, tendo como referência o Instituto Universitário de Educação (IUE) e seus cursos de complemento de licenciatura, iniciados em 2012.

Estivemos ancorados na abordagem qualitativa e fizemos uma análise de cunho analítico-descritivo e crítico-interpretativa, cotejando as entrevistas realizadas com a bibliografia sobre a área, a matriz curricular dos cursos e a legislação cabo-verdiana.

Considerando os cinco séculos de dominação portuguesa, Cabo Verde herdou problemas sérios na educação formal, como a desigualdade de acesso e alta taxa de analfabetismo. Não foram problemas fáceis de ser sanados em apenas quarenta anos de uma nova história. Além disso, o país apresenta escassos recursos naturais, o que não estimula setores mais produtivos e nem gera tantos empregos. Por outro lado, o país, desde a sua independência, apostou na democratização do acesso à Educação Básica, na formação de professores e conseguiu, por meio de vários acordos internacionais, formar o seu quadro de funcionários públicos, apostando sempre na Educação como um dos fatores de desenvolvimento econômico e social do país.

A reforma educacional implementada em Cabo Verde em 2010 ainda está em processos de efetivação, e podemos considerar como aspectos positivos o alargamento da escolaridade obrigatória e a formação de professores para a Educação Básica em nível superior. Ademais, o país tem conseguido diminuir drasticamente o número de professores para a essa educação, sem formação específica.

A reforma preconizada em 2010 enfatizou que a nova organização do sistema educativo e as mudanças curriculares só seriam possíveis por meio da formação de professores. Assim, ao falar de formação estamos falando de um processo que implica intencionalidade em cumprir determinados objetivos, de acordo com alguns pressupostos.

Nesse sentido, a Abordagem Por Competência (APC) tem se traduzido na principal concepção teórica preconizada nos discursos educacionais tanto para a formação de professores como para o ensino nas escolas. Embora o Ministério da Educação defenda a APC como capaz de proporcionar o ensino integrado das várias áreas de conhecimento e possibilitar a mobilização de vários conhecimentos, o que se vê nos discursos apropriados

pelos professores é a resolução imediata de problemas do cotidiano dos alunos, limitando-se a uma concepção pragmatista e utilitária da educação.

Nessa concepção, também se tem evidenciado o papel central do aluno, deslocando o foco do ensino para aprendizagem, retirando do professor a sua principal função que é ensinar e figurando assim como facilitador.

Quando olhamos para a Instituição pesquisada, percebemos que a abordagem citada está incorporada nos discursos e nas práticas curriculares, mas encontramos vários processos de resistência também. Embora se tenha essa abordagem como referencial pretendido, a Instituição parece não ter se apropriado de fato da concepção, o que nos permite questionar sua suposta autonomia pedagógica, pois ela parece ter sido imposta de cima para baixo e incorporada sem muito questionamento.

Se a abordagem não foi incorporada, de fato, na formação de professores, o foi menos ainda nas escolas. Notamos a presença de várias outras concepções, principalmente a abordagem por objetivos, que contrariam a abordagem por competência proposta pelas políticas educacionais.

Quando olhamos para a noção de competência em outros documentos oficiais de Cabo Verde, notamos que o conceito permeia a política mais ampla do país, fundante no mundo do trabalho e na legitimação perante a comunidade internacional. Assim, o professor é a figura principal para cumprir essas demandas, pois é ele quem dissemina essas ideias aos alunos que, futuramente, poderão traduzir-se em uma mão de obra flexível e competente.

Constatamos, assim como Monteiro (2011), a persistência da descontinuidade das políticas na formação dos professores cabo-verdianos, no sentido de propor diretrizes, mas a prática não garante de fato as implementações. Aliás, o próprio sistema educativo também é alvo da descontinuidade das políticas, com a falta de materiais e de professores com formação adequada segundo as novas exigências.

Se, por um lado, as políticas educacionais em Cabo Verde têm enfatizado o papel importante dos professores para garantir a qualidade da educação e mudanças pedagógicas, por outro lado, muito pouco tem se feito para garantir e implementar essas políticas. Concordamos com Nóvoa (1999), que o excesso de discursos esconde a pobreza das práticas. Precisamente, por se falar muito em qualificação dos professores e melhorias no sistema de ensino, é que se esconde a escassez de políticas devidamente consolidadas.

Quanto ao financiamento da formação, devido ao fato de não se estabelecer ainda claramente quais os parâmetros para a participação na formação dos professores, constatamos que esses profissionais continuarão arcando com todas as despesas e serão responsabilizados também pela sua não formação. Ademais, isto acirra as desigualdades de formação dos professores entre as diversas escolas do país, pois não se consegue garantir uma formação homogênea aos docentes de todas as escolas, uma vez que as iniciativas dependem quase que exclusivamente do professor.

Ainda sobre a questão do financiamento da formação, defendemos que, além de decidir como de fato será feita a participação da formação, terão que ser pensadas políticas efetivas e específicas para os professores que habitam nas ilhas, nas quais não existem escolas de formação do IUE. Como exigir a formação a nível superior desses professores se não existem escolas acessíveis? Se não atentarmos para esse fato, estaremos negligenciando a desigualdade entre as ilhas, permitindo que seus professores novamente sejam os últimos a possuir uma nova formação. Também há que se cuidar que o acesso à formação a distância seja garantido com qualidade.

Quando olhamos para o currículo de formação dos cursos de complemento de licenciatura, notamos que, por vezes, ele é capaz de relacionar-se com os problemas que os professores enfrentam nas salas de aula e esses, por sua vez, demonstram várias capacidades de apropriação desses saberes para sanar as dificuldades dos seus alunos e proporcionar a sua aprendizagem, sendo também capaz de ultrapassar essa esfera.

Notamos, também, que o currículo está fortemente enraizado no modelo de racionalidade técnica, modelo que já vinha sendo utilizado desde o antigo IP (MONTEIRO, 2011). O foco nesse modelo volta-se para os conteúdos que vão ser ensinados, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, das ciências humanas e das ciências da educação. Assim, é preciso aprender os conhecimentos teóricos primeiro e só depois aplicá-los. Ser professor nesse contexto é saber o conteúdo que se vai ensinar.

Constatamos, desse modo, nas entrevistas, que muitas vezes os alunos não são capazes de adaptar os conteúdos com as situações de ensino, pois a visão que possuem de formação só lhes permite aplicar conhecimentos em determinadas situações específicas, de forma técnica.

A predominância do conteúdo específico da área que vão ensinar é irrefutável. Entretanto, em alguns momentos, conseguimos notar que o curso fornece também outros conhecimentos como, por exemplo, da área de saberes sobre a cidadania e filosofia, sendo os mais citados pelos entrevistados. As TIC desempenharam também um papel muito

importante, pois estão em consonância com as políticas de mercado do país, mas para os professores também são relevantes, pois agregam novos conhecimentos e, principalmente, permitem o domínio de várias ferramentas tecnológicas que antes não tiveram oportunidade de manusear e de aprender a utilizar.

Além do aspecto profissional (fornecer conhecimentos para o trabalho), o curso também se conecta com a motivação pessoal de estudar e ter um curso de nível superior e, no que se refere à vida social, no sentido de atender às demandas da sociedade.

Quando pensamos no estágio no âmbito da formação inicial de professores, ele se situa de forma mais precisa, pois faz a ponte entre o que aluno vê no curso e o que acontece na prática das escolas, e como ele poderia atuar, por exemplo. No caso do professor que já trabalha, este possui experiência no ensino, pelo que o estágio para ele não cumpre a mesma função. Portanto, notamos no curso que o estágio foi relegado a segundo plano, pois se partiu do pressuposto de que quem já é professor não precisa reelaborar sua didática. Entretanto, a Instituição precisa pensar: *Quais desafios o estágio pode trazer para o professor que já atua? Como desafiar esses professores e seus pares, principalmente questionando suas práticas, permitindo que repensem e as refaçam se necessário?*

A questão da reorganização do trabalho dos professores nas escolas precisa ser considerada, embora não tenhamos notado esse debate de forma profícua por parte da Instituição, dos professores, dos coordenadores ou de outros órgãos educacionais. O fato de o curso oferecer especializações em áreas específicas do conhecimento e ao mesmo tempo considerar o professor como polivalente, poderá proporcionar uma reconfiguração do trabalho e da função do docente polivalente ou mesmo uma reconstrução da identidade desse professor. O que conseguimos constatar é que esses professores por realizarem um curso de especialidade passam a sentir-se especialistas em uma área específica do conhecimento.

A questão é que, perante as especializações, quais professores se dedicarão ao ensino de várias disciplinas já que isso continuará sendo preciso? Seria possível de fato formar com qualidade um professor especialista e um polivalente ao mesmo tempo? Consideramos, neste trabalho, que a formação de professores é um processo amplo, e precisamente por isso, ela se desenvolve num *continuum*, em que não se englobam apenas as instituições formais de formação. Não se aprende a ser professor simplesmente após a frequência de um curso, pois são necessárias várias experiências ao longo da carreira. Os professores demonstraram, por sua vez, que a própria tarefa de ensinar implica formar-se e aprender sempre.

Na legislação cabo-verdiana o curso de Complemento de Licenciatura se traduziu num curso de formação continuada, por isso o uso do termo complemento, e também pelo fato de se considerar como formação inicial aquela antes do ingresso na profissão. Mas a concepção de formação continuada enraizada é fortemente marcada pela reciclagem e atualização de conhecimentos, que não considera o professor como profissional que produz saberes e encara a própria tarefa de ensinar como um desgaste, já que parece que não produz nada, apenas se esgota e se precisa encher novamente.

Entretanto, considerando os vários elementos analisados e a literatura acadêmica, o curso teve caráter de formação inicial com função de formação continuada. Porém, os limites não estão tão bem delimitados, pois se entrelaçam e se confundem elementos de formação inicial e continuada. Assim, por vezes, referem-se à formação como um curso específico de uma área do conhecimento, e que por isso possui o caráter de formação inicial, e por outro lado, também consideram como um curso de aprofundamento de conhecimentos, ou seja, de formação continuada. O curso, enquanto formação continuada, mostrou-se diretamente ligado à progressão na carreira, pois a melhoria salarial está condicionada ao acúmulo de novos cursos.

Notamos uma relação muito tímida entre formação inicial e continuada, no sentido de complementaridade, pois a formação continuada aprofundou vários conhecimentos que os professores já possuíam e preencheu algumas lacunas da formação inicial. Inclusive, a Instituição preocupou-se em dar continuidade aos conhecimentos que os professores já tinham obtido na formação inicial. Mesmo que pareça apenas uma relação de preenchimento de lacunas, se a formação inicial não ofereceu alguns conhecimentos suficientes, mesmo que não seja apenas esta a função da formação continuada, ela precisava ser feita em algum momento formativo.

Quando olhamos para o processo de universitarização, podemos notar que o Instituto se encontra em “vias de”, pois ainda não atende a todos os requisitos como a pesquisa acadêmica devidamente incorporada no trabalho da Instituição. Entretanto, ele possui potencial, visto estar amparado pela Legislação do ensino superior, que lhe confere os mesmos direitos que as universidades como autonomia e especificidade; função de professor universitário com o pré-requisito mínimo de doutorado que se encontra em processo de implementação. Assim, o Instituto representa o caso da transformação por expansão (BOURDONCLE, 2007) que seria capaz de atingir a verdadeira universitarização, pois reforça o poder e legitima a própria instituição.

Entretanto, alguns aspectos nesse processo precisam ser revistos, nomeadamente a estrutura física da Instituição, principalmente no tocante aos equipamentos das salas de aulas e, mais especificamente, em relação ao curso de Educação Artística; atualização dos acervos das bibliotecas; o aumento do corpo docente em quantidade e formação (doutorado); a cooperação mais horizontal com as universidades estrangeiras e nacionais.

Podemos concluir, assim, que a universitarização é capaz de fornecer novos conhecimentos sobre e para a profissão docente e a realidade educacional, mas é preciso que se atente para a relação que se estabelece entre teoria e prática, entre escola e universidade, entre política, formação de professores e condições de trabalho. Enfim, acreditamos que neste processo é imprescindível que os professores sejam, além de um consumidor desses projetos, sujeitos ativos e parceiros nesse processo que decide sobre o seu trabalho; e que as políticas além de discursar, possam garantir meios de implementação; que o Instituto enquanto Instituição de Ensino Superior goze da sua autonomia pedagógica e organizacional, e promova um debate e reformulações na e sobre a formação de professores, levando em conta não só as determinações políticas, mas também as demandas da sociedade civil e do próprio grupo de docentes.

A pesquisa sugere que se aprofunde, por exemplo, o estudo do curso de licenciatura já iniciados no IUE, para compreender como estão sendo formados os futuros professores, buscando identificar elementos da APC e de outras abordagens nas escolas básicas e quais as mudanças (ou não) na implementação das políticas educacionais preconizadas em Cabo Verde, tanto para o sistema educativo, como para a formação e trabalho de professores da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, PT: Edições 70.2011

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto Editora, 1994

BOURDONCLE, Raymond. Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l'université. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n.1-2, Jan. 1997. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551997000100004&lng=en&nrm=iso.com. Acesso em 09/09/ 2013.

BOURDONCLE, Raymond. **Univesitarisation**. Recherche et formation, Paris,FR n. 54, p. 135-149, 2007.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas,SP vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15/11/2012.

CABO VERDE. **Lei de Bases do Sistema Educativo nº 103/III/90, de 29 de Dezembro**.

_____. **Decreto-Legislativo nº 2/2010**. Revê as Bases do Sistema Educativo, aprovadas pela Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro, na redação dada pela Lei nº 113/V/99, de 18 de outubro.

_____. **Decreto-Lei nº 17/2012**. Procede à reconfiguração do Instituto Pedagógico (IP) criado pelo Decreto n.º18/88, de 9 de Março, que passa a denominar-se Instituto Universitário de Educação, abreviadamente IUE.

_____. **Portaria nº 34/2012**. Regula as condições em que diplomados do Instituto Pedagógico (IP), titulares de curso médio e os docentes titulares de um bacharelato, podem adquirir o grau acadêmico de licenciado.

_____. **Portaria nº 10/2015 de 10 de Março**. Regula o regime de instalação do Instituto Universitário de Educação.

_____. **Portaria nº 11/2015 de 10 de Março**. Regula as condições a satisfazer para o funcionamento do ciclo de estudos conducente ao grau acadêmico de Licenciado em Educação Básica pelo IUE. Projeto Estatuto IUE.2014

_____. **Portaria nº 46/2011.** Autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso Inicial de Professores do Ensino Básico.

_____. **Portaria nº 47/2011.** Autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso Inicial de Professores do Ensino Básico em Exercício.

_____. **Portaria nº 48/2011.** Autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso de Formação de Professores em exercício a distância.

_____. **Portaria nº 49/2011.** Autoriza o Instituto Pedagógico a organizar o Curso de Formação de Educadores de Infância.

_____. **Portaria nº 50/2011.** Autoriza o Instituto Pedagógico a organizar o Curso Alternativo de Formação de Educadores de Infância.

_____. **Programa do Governo -VIII Legislatura- 2011-2016**

_____. **Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza III.2012-2016.** Dezembro 2012.

_____. **Plano Estratégico de Educação.** 2003-2013

_____. **Decreto nº69/2015 de 12 de Dezembro.** Aprova o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente.

CABRAL, Iva. Dos povoadores aos “filhos da terra”: a dinâmica da sociedade caboverdiana. *Stvdia*, Lisboa, **CEHCA/IICT**, nº 56-57, 2000, pp. 279-300. Disponível em <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/>. Acessado em 4 de abril de 2014.

_____. Origem e evolução da elite cabo-verdiana: terras, gentes e mestiçagens. **Portal do conhecimento**, Cabo Verde, 2010. Disponível em <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/>. Acessado em 2 de abril de 2014.

CANDAU, Vera. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline; MIZUKAMI, Maria da Graça (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos, SP: EdUFSCar.2007.p.139-152.

CARVALHO, Maria. Do Magistério Primário ao Instituto Pedagógico de Cabo Verde: mudam-se os tempos, currículos e as vontades. **Revistas de Estudos Cabo-Verdianos** n.3. 2009.p.145-158. Disponível em <http://www.unicv.edu.cv/>. Acesso em 30 de agosto de 2012.

COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida; GERALDI, João. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p.202-219, dezembro/99.

CURY, Carlos. **Formação Continuada e Certificação de Professores.** Olhar de professor, Ponta Grossa, 7(1): 187-193. 2004. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1423/1068>. Acesso em 1 de abril de 2015.

DAVIS, C.L.F. et al. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. Disponível em: <http://fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada>

DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: António Nóvoa (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, PT. Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992, p.141-158.

FERREIRA, Ana Cristina. Reforma curricular e abordagem por competências em Cabo Verde: percepções e questionamentos. In: **Colóquio Cabo-Verdiano de Educação**, 1º, 2013, Praia. Atas. Praia: UNICV, 2013, p.36-47.

FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando; MACHADO, Joaquim. Universitarização da formação de professores e profissionalidade docente. **V Congresso Galego-Português de psicopedagogia.** Actas (comunicacións e posters). Nº 4 (Vol. 6) Ano 4º-2000 ISSN: 1138-1663. Disponível em: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6757>. Acesso em 12 de setembro de 2013.

FRANCO, Maria Laura. **Análise do conteúdo.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREITAS, Helena. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc**, Campinas, SP vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 3 de julho de 2014.

GAMBOA, Cecília. **A reforma educativa e o currículo para o ensino secundário, em Cabo Verde (1990-2005).** Tese (mestrado). 107p. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

GANZELI, Pedro. O político, o pedagógico e a pesquisa. In: **Reinventando a escola pública por nós mesmos.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p.19-49.

GARCÍA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. p.57-70. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> . Acessado em 8 de julho de 2014.

GHEDIN, Evandro. **Tendências e dimensões da formação do professor na atualidade.** 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar (CONPEF). 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em 18 de abril de 2015.

GOMES, Janice Raquel Sança. **Reformas educacionais e formação de professores:** o caso do Instituto Pedagógico de Cabo Verde. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, SP. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, SP vol. 28, n. 100 - Especial p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 de junho de 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Jussara. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 494f. Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense, RJ. Faculdade de Educação, 2011.

MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES: Educação Continuada**. Nº 36. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MAUÉS, Olgaíses. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa** n. 118, p. 89-117, Março/ 2003. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 15 de outubro de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO de Cabo Verde. Documento de Orientação da Revisão Curricular. Praia 2006

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça et al. **Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação formação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010

MONIZ, Elias. **Africanidades e eurocentrismos em pelejas culturais e educacionais no fazer-se histórico de Cabo Verde**. 282p. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP 2007

MONTEIRO, Emanuel Alberto Cardoso. **Política de formação inicial de professores do ensino básico Cabo-Verdiano: um estudo a partir do Instituto Pedagógico**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia: Faculdade de Educação, 2011.

MORAIS, Joaquim. **Cabo Verde: Um projeto de país e a ideologia da educação como estratégia para o desenvolvimento, estudo da constituição do Ensino técnico**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em 2 de setembro de 2013

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Acessado em 05 de setembro de 2013.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, SP vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 3 de julho de 2014.

PEREIRA, Daniel. **Um olhar sobre Cabo Verde: histórias para jovens**. Brasília: Thesaurus, 2014.

SARTI, Flávia. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma; AMARAL, Ana Lúcia(Orgs.) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. P.47-64.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TOLENTINO, André. **Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde**. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa, PT, 2006.

VARELA, Bartolomeu. Perspectivas e desafios actuais da política educativa e curricular em cabo verde. **Portal do conhecimento**, Cabo Verde, 2011. Disponível em <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/>. Acesso em 2 de abril de 2014.

VEIGA, Ilma. “Professor tecnólogo ou agente social?” In:VEIGA, Ilma; AMARAL, Ana Lúcia(Orgs.).**Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p.47-64.

VIEIRA, Sofia. Políticas de formação em cenários de reforma.In:VEIGA, Ilma; AMARAL, Ana Lúcia(Orgs.)**Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p.13-46

VILLEN, Patrícia. **Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo**. São Paulo: Expressão popular, 2013.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de Entrevista aplicado aos alunos

- 1- Fale um pouco sobre a sua formação inicial.
- 2- Há quanto tempo trabalha como professor?
- 3- Qual o curso de complemento de licenciatura escolheu e por quê?
- 4- O que o motivou a fazer o curso de complemento de licenciatura?
- 5- Quais os aspectos positivos em relação ao Curso?
- 6- Quais dificuldades encontrou durante o curso?
- 7- O curso teve relação direta com o seu trabalho e seus problemas enquanto professor (a)? Se sim, dê alguns exemplos práticos.
- 8- Além de formação prática para atuação na sala de aula, o curso forneceu conhecimentos fundamentais sobre outros aspectos da sua profissão? Se sim, fale um pouco sobre isso.
- 9- Que papel teve a pesquisa ou investigação na sua formação? Está incorporado no seu trabalho? Por quê?
- 10- Comparando o curso atual com a sua formação anterior, você adquiriu novos conhecimentos? Se sim, quais foram eles?
- 11- Durante o estágio, você teve um acompanhamento satisfatório para desenvolver as atividades propostas? Houve articulação entre as disciplinas e a prática?
- 12- Como você avalia o curso?
- 13- Como aluno(a), você ou colegas tiveram oportunidades para dialogar, reivindicar e sugerir algo sobre algum aspecto do curso? Se sim, em quais momentos?
- 14- O curso conseguiu respeitar os seus horários de trabalho?
- 15- O curso esteve de acordo com a abordagem por competências implementada no sistema educativo após a reforma?
- 16- Qual foi o tema escolhido para sua monografia? Por quê?
- 17- Houve alguma medida da Delegação do Ministério da Educação, do próprio Ministério da Educação e Desporto ou de algum outro órgão do Governo apoiando a sua frequência?
- 18- Quais medidas deveriam ser tomadas por parte dos órgãos do Governo para favorecer um bom desenvolvimento do curso?
- 19- Quais desafios você espera após a obtenção do grau de licenciatura?
- 20- O curso favorecerá o seu plano de carreira? Em que medida?

21- Quanto à reforma de 2010, quais foram as principais mudanças no seu trabalho na escola? Estão conseguindo implementar as ações propostas?

22- A sua escola já trabalha no regime de pluridocência? Se sim, tem favorecido o seu trabalho?

Apêndice B – Roteiro de Entrevista aplicado às coordenadoras

- 1- Fale um pouco sobre a sua formação e informe-nos sobre o tempo de trabalho na Instituição
- 2 - Sabemos que os cursos oferecidos pelo antigo IP eram de nível médio e os oferecidos pelo IUE são de nível superior. Entretanto, gostaríamos de saber quais as principais diferenças do curso de complemento de licenciatura em relação aos outros cursos oferecidos pelo antigo IP, no tocante à estrutura curricular.
- 3 - Você considera que o curso favoreceu o trabalho dos professores nas escolas? Se sim, dê exemplos.
- 4 - Como professor o que espera dos alunos e alunas que foram formados no IUE, no curso de complemento de licenciatura?
- 5 - Como professor (se for o caso), como você avalia o seu trabalho com os alunos? O que poderia ser alterado ou melhorado?
- 6 - Houve alguma colaboração de professores ou gestores das escolas do Ensino Básico no decorrer do curso? Se sim, em que consistiram?
- 7 - A investigação pedagógica permeou o curso? De que forma? Permeia também o seu trabalho?
- 8 - O IUE tem cooperação com universidades ou alguma instituição estrangeira especificamente em relação aos cursos de complemento de licenciatura? E quanto ao curso de licenciatura, existe?
- 9 - Os alunos (as) tiveram espaço para dialogar, reivindicar e sugerir algo sobre algum aspecto do curso? Se sim, em que momentos isso acontecia?
- 10 - Quais os principais aspectos positivos em relação ao curso oferecido?
- 11 - Quais as dificuldades encontradas durante a formação da primeira turma de complemento de licenciatura?
- 12 - Quais os principais desafios o IUE enfrenta ou enfrentará, no que diz respeito aos cursos de complemento de licenciatura?
- 13 - Existe alguma relação entre o currículo e as disciplinas com a abordagem por competências que está sendo implementado no sistema educativo após a reforma de 2010? Se sim, quais? Você considera pertinente esse modelo como o nosso sistema educativo?
- 14 - Quais as principais concepções pedagógicas norteadoras do curso de complemento de licenciatura que coordena?
- 15 - O curso conseguiu conciliar a teoria e prática; a investigação e o ensino na formação dos alunos? Como isso se deu?

ANEXOS

Anexo 1- Matriz Curricular do Curso de Complemento de Licenciatura em Língua Portuguesa e Estudos Cabo-verdianos

DOMÍNIO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo	CHT	HC	TA	CHS	ECTS
Formação Científica	Estudos Linguísticos	TP	125	54	71	3	5
	Técnicas de Análise Textual	TP	150	72	78	4	6
	Morfossintaxe e Semântica da LCV	TP	150	72	78	4	6
	Morfossintaxe e Semântica da LP	TP	150	72	78	4	6
	Técnicas de Comunicação e Expressão	TP	150	72	78	4	6
	Fonética e Fonologia do Português	TP	150	72	78	4	6
	Sociolinguística	TP	125	54	71	3	5
	Literatura Portuguesa	TP	150	72	78	4	6
	Literatura Cabo-verdiana	TP	125	54	71	3	5
	Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa e Brasileira	TP	150	90	60	5	5
	História da Língua e Cultura Portuguesa	TP	150	72	78	4	6
	TIC	TP	125	54	71	3	5
Subtotal FC			1700	810			
Didática Específica	Didática da Língua Cabo-verdiana	TP	150	72	78	4	6
	Didática da Língua Portuguesa	TP	150	72	78	4	6
	Didática da Literatura	TP	125	54	71	3	5
	Metodologia de Investigação	TP	150	72	78	4	6
	Subtotal DE			575	270		
Cidadania	Cidadania	TP	200	90	110	5	5
Subtotal C			200	90			
Prática Pedagógica		TP	420	72	128	4	16
TFC		TP	210	18	132	1	8
Subtotal PP			630	630			24
TOTAL GERAL			3105	1800			

FC- Formação Científica DE - Didáctica específica C- Cidadania; PP- Prática Pedagógica CHT - Carga Horária Total CHS-Carga Horária Semanal HC - Hora de contacto TA - Trabalho Autónomo ECTS - Unidades de Crédito

Anexo 2-Matriz Curricular do Curso de Complemento de Licenciatura em Matemática

DOMÍNIO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo	CHT	CHS	HC	TA	ECTS
Formação Científica	Geometria Analítica	TP	150	4	72	78	6
	História e Filosofia da Matemática	TP	125	3	54	71	5
	Estatística Aplicada	TP	150	4	72	78	6
	Álgebra Linear I	TP	150	4	72	78	6
	Álgebra Linear II	TP	150	4	72	78	6
	Análise Matemática I	TP	150	4	72	78	6
	Análise Matemática II	TP	150	4	72	78	6
	Geometria Descritiva	TP	150	4	72	78	6
	Computadores no Ensino da Matemática	TP	150	4	72	78	6
	Teoria dos Números	TP	150	4	72	78	6
	Matemáticas Gerais	TP	75	2	36	39	2
	Lógica e Fundamentos da Matemática	TP	150	4	72	78	6
Subtotal FC			1700	45	810	890	67
Didática Específica	Didáctica da Matemática I	TP	150	4	72	78	6
	Didáctica da Matemática II	TP	125	3	54	71	5
	Didáctica da Matemática III	TP	150	4	72	78	6
	Metodologia de Investigação em Ensino da Matemática	TP	150	4	72	78	6
Subtotal DE			575	15	270	305	23
Cidadania	Educação para Cidadania	TP	200	5	90	110	8
Subtotal C			200	5	90	110	8
Prática Pedagógica	Prática e Reflexão Educativa no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico	PP	600	12	420	180	24
	Monografia	PP	300	6	210	90	12
Subtotal PP			900	18	630	270	36
TOTAL GERAL			3375	83	1800	1575	134

FC- Formação Científica DE - Didáctica específica C- Cidadania; PP- Prática Pedagógica CHT - Carga Horária Total CHS-Carga Horária Semanal HC - Hora de contacto TA - Trabalho Autónomo ECTS - Unidades de Crédito

Anexo 3- Matriz Curricular do Curso de Complemento de Licenciatura em Educação Artística

DOMÍNIO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo	CHT	CHS	HC	TA	ECTS
Formação Científica	Teorias e Práticas de Educação Estética e Artística	FC	75	2	36	39	3
	Técnica e Prática Vocal	FC	150	4	72	78	6
	Improvisação e Representação Dramática	FC	125	3	54	71	5
	Materiais e Técnicas de Expressão	FC	75	2	36	39	3
	Desenho	FC	185	5	90	110	8
	Arte e Integração Cultural	FC	75	2	36	39	3
	Metodologia da Investigação em arte	FC	125	3	54	71	5
	História das Artes I	FC	125	3	54	71	5
	Técnica e Prática Instrumental I	FC	125	3	54	71	5
	Dança e Movimento	FC	125	3	54	71	5
	Desenho e Pintura	FC	185	5	90	110	8
	História das Artes II	FC	125	3	54	71	5
	Técnica e Prática Instrumental II	FC	125	3	54	71	5
	Técnicas de Representação Dramática	FC	125	3	54	71	5
	Escultura e Cerâmica	FC	150	4	72	78	6
	Artes e Tecnologias	FC	125	3	54	71	5
	Criatividade e Desenvolvimento	FC	75	2	36	39	3
	Projecto Integrado de Educação Artística	FC	150	4	72	78	6
	Projecto de Intervenção Educativa	FC	150	4	72	78	6
Subtotal FC			2395	61	1098	1327	97
Didática Específica	Didáctica da Educação Artística I	DE	125	3	54	71	5
	Didáctica da Educação Artística II	DE	150	4	72	78	6
Subtotal DE			275	7	126	149	11
Cidadania	Cidadania e processos artísticos	C	150	4	72	78	6
Subtotal C			150	4	72	78	6
Prática Pedagógica	Prática e reflexão educativa I (deve ser feita em turmas de 5º e 6º ano)	PP	150	4	72	78	6
	Prática e reflexão educativa II (deve ser feita em turmas de 7º e 8º ano)	PP	300	8	144	156	12
Subtotal PP			450	12	216	234	18
TOTAL GERAL			3270	84	1512	1788	132

FC - Formação Científica DE - Didáctica específica C Cidadania; PP Prática Pedagógica CHT - Carga Horária Total CHS Carga Horária Semanal HC - Hora de contacto TA - Trabalho Autónomo ECTS - Unidades de Crédito

Anexo 4- Matriz Curricular do Curso de Complemento de Licenciatura em Ciências Naturais

DOMÍNIO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo	CHT	CHS	HC	TA	ECTS
Formação Científica	Teorias e Práticas de Educação Estética e Artística	FC	75	2	36	39	3
	Técnica e Prática Vocal	FC	150	4	72	78	6
	Improvisação e Representação Dramática	FC	125	3	54	71	5
	Materiais e Técnicas de Expressão	FC	75	2	36	39	3
	Desenho	FC	185	5	90	110	8
	Arte e Integração Cultural	FC	75	2	36	39	3
	Metodologia da Investigação em arte	FC	125	3	54	71	5
	História das Artes I	FC	125	3	54	71	5
	Técnica e Prática Instrumental I	FC	125	3	54	71	5
	Dança e Movimento	FC	125	3	54	71	5
	Desenho e Pintura	FC	185	5	90	110	8
	História das Artes II	FC	125	3	54	71	5
	Técnica e Prática Instrumental II	FC	125	3	54	71	5
	Técnicas de Representação Dramática	FC	125	3	54	71	5
	Escultura e Cerâmica	FC	150	4	72	78	6
	Artes e Tecnologias	FC	125	3	54	71	5
	Criatividade e Desenvolvimento	FC	75	2	36	39	3
	Projecto Integrado de Educação Artística	FC	150	4	72	78	6
	Projecto de Intervenção Educativa	FC	150	4	72	78	6
	Subtotal FC			2395	61	1098	1327
Didática Específica	Didáctica da Educação Artística I	DE	125	3	54	71	5
	Didáctica da Educação Artística II	DE	150	4	72	78	6
Subtotal DE			275	7	126	149	11
Cidadania	Cidadania e processos artísticos	C	150	4	72	78	6
Subtotal C			150	4	72	78	6
Prática Pedagógica	Prática e reflexão educativa I (deve ser feita em turmas de 5º e 6º ano)	PP	150	4	72	78	6
	Prática e reflexão educativa II (deve ser feita em turmas de 7º e 8º ano)	PP	300	8	144	156	12
Subtotal PP			450	12	216	234	18
TOTAL GERAL			3270	84	1512	1788	132

Anexo 5-Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Básica-Tronco Comum

Cód. Área	1º SEMESTRE - UNIDADE CURRICULAR	Tipo	CHT	CHS	CHS
FEG	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	TP	72	4	26H
FEG	Relação Pedagógica	TP	54	3	
FEG	Língua Estrangeira	TP	54	3	
FED	Língua Portuguesa	TP	54	3	
FED	Geografia de Cabo Verde	TP	54	3	
FED	Matemática I	TP	72	4	
FED	Educação Artística – Dramática	TP	54	3	
FEG	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	TP	54	3	
TOTAL SEMESTRAL				468	

Cód. Área	2º SEMESTRE - UNIDADE CURRICULAR	Tipo	CHT	CHS	CHS
FED	Comunicação e Expressão	TP	54	3	24H
FED	Língua e Cultura de Cabo Verde	TP	54	3	
FED	História de Cabo Verde	TP	54	3	
FED	Educação Artística – Musical	TP	36	2	
FED	Ciências Naturais	TP	54	3	
FED	Didática da Expressão Dramática	TP	36	2	
FED	Educação Artística – Plástica	TP	36	2	
FEG	Construção de Materiais Didáticos	TP	54	3	
FED	Matemática II	TP	54	3	
TOTAL SEMESTRAL				432	

Cód. Área	3º SEMESTRE - UNIDADE CURRICULAR	Tipo	CHT	CHS	CHS
FED	Desenvolvimento curricular	TP	36	2	27H
FED	Didática da Língua	TP	54	3	
FED	Didática da Matemática	TP	54	3	
FED	Didática das Ciências Integradas	TP	54	3	
FED	Didática da Expressão Musical	TP	54	3	
FED	Didática da Expressão Plástica	TP	54	3	
FED	História e Filosofia de Educação	TP	36	2	
FED	Educação Física	TP	36	2	
FEG	Educação para a Cidadania	TP	54	3	
FEG	Investigação em Educação	TP	54	3	
TOTAL SEMESTRAL				486	

Cód. Área	4º SEMESTRE - UNIDADE CURRICULAR	Tipo	CHT	CHS	CHS
FEG	Sociologia da Educação	TP	54	3	23H
FEG	Gestão educacional	TP	54	3	
FEG	Educação Inclusiva Necessidades Educativas Especiais	TP	54	3	
FED	Didática de Educação Física	TP	54	3	
PP	PRE I	TP	198	11	
TOTAL SEMESTRAL				396	
			TOTAL GERAL	1800	

FEG – Formação Educacional Geral FED – Formação Específica para a Docência PP – Prática Pedagógica CHT – Carga Horária Total
CHS Carga Horária Semanal