



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 15 – Ano VIII – 05/2019
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

GESTÃO DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE

Prof^a. Lionilda Mágueda Évora de Sá Nogueira

Mestre em Gestão da Ciência Tecnologia e Inovação

Assistente Graduado da Universidade Pública de Cabo Verde

E-mail: Lionilda.sanogueira@docente.unicv.edu.cv

Prof. Dr. José Augusto Brito Pacheco

Docente da Universidade do Minho - Portugal

E-mail: jp@ie.uminho.pt

Introdução

A qualidade na educação é um conceito dinâmico e polissêmico, dependendo do contexto histórico, cultural e temporal. Trata-se de um conceito transversal a todas as áreas.

No dizer da UNESCO (2001), a educação de qualidade deve proporcionar a todos uma participação ativa na sociedade e a serem cidadãos do mundo.

As preocupações com a qualidade da educação não são recentes, pois remontam o século passado. Na segunda metade do século XX o aumento da natalidade gerou uma superlotação de escolas. Com o aparecimento da regressão económica, a taxa de desemprego disparou.

Neste cenário, começou a surgir nas escolas uma população heterogênea em termos de culturas e interesses diferentes (Dias, 2005).

Nesta perspectiva foi um imperativo conciliar um modelo de ensino com características próprias dessa população. Para o efeito foi necessário dotar os professores com formação inicial, especializada e permanente.

Cabo Verde, um país jovem com quarenta anos de existência, é formado na sua maioria por jovens. Desprovido de qualquer riqueza no subsolo e sujeito a ciclos de seca, cedo percebeu que deveria apostar na formação de recursos humanos como estratégia de desenvolvimento.

Com a elaboração desse artigo pretende-se reconhecer a formação docente como uma dimensão da qualidade de ensino e mostrar como Cabo Verde conseguiu disponibilizar no período 1986 a 1999, a formação contínua aos agentes educativos através de financiamentos de projetos da educação.

Assim para o alcance desses objetivos, utilizaram-se como metodologia a revisão bibliográfica e análise documental.

O modelo de investigação que sustenta esse trabalho é o modelo adaptado da Fundação Chile que se assenta nos seguintes parâmetros: Liderança da Direção, Competências Docentes, Plano Estratégico, Sistema de Avaliação e Acompanhamento, Gestão Curricular, Administrativo e Financeiro, Acompanhamento e Monitorização, Resultados de Aprendizagem. Foi introduzida a dimensão Responsabilização Social.

Este trabalho faz parte da tese de doutoramento em curso e se centra nas competências docentes.

Este documento encontra-se organizado em duas partes: Na primeira aborda-se a 1. qualidade de ensino; 1.2 a massificação do ensino e as suas implicações; 1.3 a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores; 1.4 as perspectivas do desenvolvimento profissional docente e; 1.5 Importância e áreas de formação contínua. A segunda abrange: Cabo Verde: Caracterização geográfica e sócio cultural; 2.1 Educação no período pós independente; 2.2 Organização do sistema educativo; 2.3 Formação de professores e 2.4 Formação Contínua dos professores e; Conclusões.

1. Conceito de qualidade

Na educação, a qualidade é um conceito dinâmico e polissêmico, dependendo do contexto histórico, cultural e temporal. No dizer da UNESCO (2001), a educação de qualidade deve proporcionar a todos uma participação ativa na sociedade e a serem cidadãos do mundo.

Na opinião de Cabral (2000), o conceito de qualidade diz respeito ao ajuste entre os requisitos de um serviço e as expectativas do cliente desse serviço.

Para Morão e Zotes (2008), muitos discursos referem-se ao ensino de qualidade e poucos à educação de qualidade. O ensino visa disponibilizar conhecimentos relacionados com as áreas de história, línguas, matemática, de entre outras. A educação é mais abrangente porque privilegia a integração do ensino na vida, conhecimento e ética e ação e reflexão.

1.1 Qualidade na escola e-fatores intra e extracurriculares

A abordagem técnica da educação prevê adequação de melhores estratégias para o cumprimento de objetivos estabelecidos. A qualidade, enquanto conceito político, é um processo que permite reconhecimento da diversidade, com investimentos financeiros a longo prazo em prol da educação e com a participação social (Gadotti, 2009). Na ótica deste autor é necessário que estejam reunidas algumas condições prévias para a obtenção da qualidade na educação. Para além do aspeto económico, a abordagem política refere-se a uma educação que visa a formação para a cidadania, uma educação emancipadora que respeite os direitos humanos, salvaguardando o principal que é o direito de todos à educação.

Vivemos numa sociedade de informação e como tal somos sempre aprendentes. Aos cidadãos lhes é exigido que saibam comunicar-se resolver problemas do quotidiano ter espírito de iniciativa e por isso é necessário capacitar os alunos para que saibam pesquisar, trabalhar em equipa, construir conhecimento, transferir a teoria para a prática, ter disciplina, organização e construir o seu próprio conhecimento estando aberto a novas aprendizagens. Face a um cenário de múltiplos espaços de formação, cabe a escola, designadamente a universidade, articular e integrar o conhecimento. Assim o papel do professor, deixa de ser o transmissor do conhecimento para ser o organizador da aprendizagem e mediador do mesmo, (Gadotti, 2009).

Na sociedade atual, o papel da escola é mais abrangente do que anteriormente. Para além de transmitir os conhecimentos a serem perpetuados pela humanidade deve também educar para a cidadania.

A qualidade na escola passa também pela formação contínua dos docentes e pela garantia das condições mínimas de lecionação e a par disso, o resgate da dignidade da profissão. Essa qualidade deve ter uma abordagem sistémica ou seja abranger do pré-escolar ao doutoramento. Segundo o mesmo autor, as políticas isoladas sem uma integração orgânica dos subsistemas não redundam em sucesso.

A Qualidade da Educação, do ponto de vista social, refere-se à equidade e em termos económicos refere-se à eficiência. Essa qualidade depende de fatores intra e extraescolares. Do ponto de vista extraescolar, diz respeito aos aspetos socioeconómico e cultural dos educandos direitos, obrigações e garantias a nível do Estado. Do ponto de vista intra-curricular, refere-se à oferta do ensino, ao acesso, permanência e sucesso dos alunos, à qualificação do corpo docente, gestão e organização do sistema, aos meios disponíveis de entre outros, (Dourados, 2007).

Na perspetiva de Gadotti (2009), uma escola de qualidade assenta em três pilares, professores qualificados, condições de lecionação e a existência de um projeto politico-pedagógico.

Na era digital em que nos encontramos não podemos deixar de falar de qualidade na educação a distância. Para esse autor, existe uma falsa ideia que o ensino presencial é de qualidade e que o ensino a distância é deficiente.

O ensino a distância na era da informação é diferente do que na era tradicional, pois o novo paradigma não prevê formar pessoas em série como se fosse uma linha de montagem. Com o surgimento do computador, o ensino a distância deu um salto qualitativo. O computador não permite apenas acesso à informação mas é um dispositivo de conhecimento. Com a chegada das TIC, o ensino tornou-se mais democrático permitindo acesso àqueles cujas condições sociais e profissionais não conseguem aceder ao ensino presencial.

1.2 A massificação do ensino e as suas implicações

Com a ratificação por parte de maioria dos países, do Tratado de Jontien em 1990, a escola antes reservada a uma pequena elite transforma-se numa organização nova denominada de escola de massas decorrente da massificação do ensino. No dizer de Formosinho (2009), a escola de massas é a nova escola secundária que se foi criando devido à obrigatoriedade do ensino básico e com a escola secundária não obrigatória que para alguns estratos sociais é considerada obrigatória e as classes sociais com fragilidades económicas depositam nela a possibilidade de mobilidade social.

Essa nova escola de massas é muito mais heterogênea em termos de população discente e docente, comporta maior complexidade organizacional e mais diferenciada do ponto de vista da qualificação docente, da sua capacidade e do seu empenhamento.

Essa heterogeneidade discente, se justifica pela maior heterogeneidade contextual, já que os alunos são oriundos das comunidades locais onde a escola se insere. Existem alunos provenientes de vários estratos sociais e em consequência de origem rural, suburbana e urbana. Tal situação gera uma grande diversidade de educações informais familiares, de valorização distintas da educação escolar e esforços diferentes pela obtenção dos certificados. Assim tal diversidade traz consigo diferentes motivações e interesses, necessidades e projetos de vida, (Formosinho, 2009).

Essa heterogeneidade social produz outras alterações. Primeiramente, uma diferenciação académica, aumentando a amplitude de capacidades e conhecimentos dos alunos. Além disso, traz para a escola, valores e normas diferentes, alguns dos quais poderão entrar em colisão com os que a escola veicula. Um último aspeto está relacionado com o surgimento na escola de grupo de crianças e adolescentes que, por não valorizarem a escola resistem à sua cultura de forma mais ou menos violenta.

A massificação acabou por unificar as vias de ensino, sendo uma assegurada pelos liceus e outra pelas escolas técnicas. Nessa perspetiva a escola de massas ao nível do ensino secundário possui vários currículos. Assim a heterogeneidade discente implica numa heterogeneidade do corpo docente.

A heterogeneidade docente antes de tudo ocorre devido ao fator pluricurricular. Para além disso o aumento da escolaridade obrigatória e a dinâmica social criada aumentaram muito a população escolar, o que exigiu o aumento célere do corpo docente de forma a dar resposta. No entanto por não se ter planificado tal aumento, recorreu-se aos agentes qualificados disponíveis designadamente, bacharéis, licenciados em qualquer ramo do saber e num segundo momento aos não qualificados com curso superior incompleto, com o ensino secundário completo ou mesmo incompleto. Essa necessidade de professores provocou um abaixamento dos requisitos exigidos para a entrada na profissão.

Assim em Portugal, nas escolas secundárias passaram a existir os professores qualificados e uma grande maioria de agentes de ensino com formação académica incompleta.

Um outro fator que veio intensificar essa diferenciação foi a diversidade dos próprios modelos de formação de professor para a escola de massas. Enfim a massificação teve por um lado, consequência na formação dos docentes e por outro exigiu uma resposta rápida por parte do

Estado na facilitação do acesso à profissão, através do alargamento da base de recrutamento e a diminuição das exigências de formação.

O fenómeno da massificação do ensino originou a expansão da rede escolar, pois as infraestruturas existentes no momento não possuíam capacidade de acolhimento. Tal significa que passou a haver muito mais escolas secundárias não só nas cidades, mas em zonas rurais e suburbanas (Formosinho, 2009). Assim tornou-se mais heterogêneo o contexto geográfico social de inserção de escolas.

Essa heterogeneidade de contexto teve a sua influência na composição do corpo discente e docente.

O advento da escola de massas veio a exigir da escola capacidade de resposta a um novo perfil de aluno.

A escola para ser capaz de dar resposta eficiente e eficaz necessita de adequar a formação inicial dos docentes. Devido a heterogeneidade do corpo discente e as consequências inerentes, a escola precisa apostar na formação especializada dos professores. Um terceiro aspeto diz respeito ao fato que a sociedade encontra-se em constante mutação, pelo que torna-se imperativo a formação permanente dos professores.

Desse tripé, optou-se por abordar a formação permanente dos professores.

1.3 Formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores

O movimento da formação contínua de professores é recente datando o seu início na década de 70 nos Estados Unidos e nas décadas de 80 e 90 na Europa.

As causas que se encontram na base desse fenómeno dizem respeito à massificação do ensino, a construção de uma economia global mundializada, o surgimento da sociedade de informação e de sociedades multiculturais. Com efeito, esses aspetos exigiram uma resposta eficaz e célere por parte da escola contribuindo dessa forma para a necessidade de uma formação permanente dos professores.

Verifica-se que uma panóplia de terminologia como sinónimo da formação contínua, nomeadamente educação permanente, formação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, melhoria, crescimento profissional, desenvolvimento profissional. Este último é utilizado como sinónimo entretanto trata-se de temas diferentes (Formosinho, 2009). Para Garcia (1995 b) citado por Formosinho (2009) existe duas distinções fundamentais entre formação contínua e reciclagem e formação contínua e desenvolvimento profissional.

A reciclagem prevê a formação pontual visando atualizar conhecimentos. O desenvolvimento profissional diferencia-se da formação contínua pelo facto de não estabelecer a dicotomia tradicionalmente feita entre formação inicial e contínua ou formação em serviço.

Uma boa parte de autores considera a formação contínua um subsistema da componente desenvolvimento profissional. Entretanto Formosinho (2009) realça que esses conceitos divergem em perspectiva, embora ambos se referem à educação permanente dos professores. A formação contínua analisa o processo de ensino/formação enquanto o desenvolvimento profissional focaliza mais a aprendizagem/crescimento.

Para alguns autores, a formação contínua constitui um subsistema do desenvolvimento profissional, um processo mais informativo, com pouca atenção para as necessidades individuais. O desenvolvimento profissional é um processo em contexto. A formação contínua se centra nos processos (levantamento de necessidades, os conteúdos aprendidos, a relevância para as práticas e o impacto na aprendizagem dos alunos, (Formosinho, 2009). Por seu lado, o desenvolvimento profissional constitui um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no processo ou grupo de professores em interação com momentos formais e não formais com o objetivo de promover mudanças nos alunos, professores, famílias e comunidade.

1.4 As perspetivas do desenvolvimento profissional

Existem três perspetivas que enformam o conceito de desenvolvimento profissional: - desenvolvimento de conhecimento e competências; - desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo; - mudança ecológica (Hargreaves & Fullan (1992).

O desenvolvimento de conhecimento e de competências visa transmitir ao professor maior competência técnica e uma maior diversidade de estratégias bem como mais conhecimento sobre conteúdos a ensinar.

Esta perspetiva parece desrespeitar ou reduzir a valorização do conhecimento prático do professor.

O desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo pressupõe mais do que mudanças de comportamentos envolve mudanças profundas. Nessas estão envolvidas as dimensões concernentes à maturidade psicológica, dos ciclos de vida e da carreira profissional.

No desenvolvimento do professor como mudança ecológica, Fullan, (1992) citado por Oliveira Formosinho, (2009) alerta para o facto de que se os professores trabalharem em

regime de isolamento ou se a mudança for imposta do exterior por uma administração autoritária corre sérios riscos de não ser eficaz.

A ecologia deve ser compreendida a dois níveis: ambiente direto do trabalho e ao nível do contexto do ensino. No contexto do trabalho existem aspetos que desmotivam o docente designadamente o horário, a alocação de recursos e a liderança (Harris & Muijs, 2005), (Fullan, 2005), citado Oliveira-Formosinho, (2009).

No contexto de ensino, Hargreaves (1992) citado por Oliveira-Formosinho, (2009), considera importante as culturas docentes. Existe um reconhecimento crescente que a cultura profissional colaborativa é fator de sucesso nos processos de mudança educacional. Para além desses aspetos é necessário ter-se em conta que os professores precisam ser honrados e apoiados para poderem ajudar as crianças.

1.5 Importância e áreas da formação contínua

O principal efeito da formação é a mudança dos intervenientes na formação.

O objetivo de formação contínua é de promover o desenvolvimento humano dos beneficiários dessa formação. Esse desenvolvimento poderá ocorrer nos domínios das competências técnicas e didáticas, o domínio das atitudes e valores e comportamentos referentes à ética e deontologia profissionais, no domínio das capacidades reflexivas e investigativas, no domínio das capacidades relacionais e colaborativas que possibilitam estabelecer relações de afetividade com alunos, pais e outros professores de entre outros, no domínio de competências de organização e gestão escolar, no domínio da formação cultural e social sensibilizando os professores para os problemas sociais, no domínio afetivo e emocional no sentido que está presente nas situações de trabalho dos professores e no domínio da relação escola comunidade preparando os professores para as atividades democráticas nas escolas (Niza & Formosinho, 2009).

2. Cabo Verde: caracterização geográfica e sócio cultural

Cabo Verde possui aproximadamente 4033 Km². É um arquipélago formado por dez ilhas sendo nove habitadas. Essas ilhas se agrupam em dois conjuntos: barlavento que agrega, Santo Antão, S. Vicente, S. Nicolau, Sal e Boa Vista e Sotavento formado pelas ilhas de Maio, Santiago, Fogo e Brava.

Situado frente à costa africana, possui um clima seco e árido e apresenta ciclos de seca. Contudo goza de uma posição geoestratégica favorável que lhe permite estabelecer relações com vários países. De acordo com Silva et al. (1995:1)

“São as relações económicas, sociais demográficas e políticas com os outros espaços, alguns deles geograficamente distantes, uma preciosa fonte de explicação do percurso histórico cabo-verdiano. Não tendo riquezas naturais abundantes e significativas, o maior trunfo deste pequeno arquipélago foi a sua capacidade em desempenhar uma papel ativo nas redes de troca e de circulação entre diferentes espaços, climas e civilizações”.

Atualmente, Cabo Verde conta com uma população residente de 530.931. Mais da metade (56,2%) vive em Santiago. A capital Praia sofre forte pressão da população residente nas estruturas de saúde, educação de entre outras (INE, IMC, 2016). 64% têm as suas habitações ligadas à rede pública de água, contra 36% que não possuem água canalizada.

No que concerne ao nível de ensino da população, constata-se que 43,2% possui o ensino básico, 41,7 % o ensino secundário e 9,3% o ensino superior.

Em 2010, a taxa bruta de escolarização no ensino básico era de 145% e 110,4% no secundário. 82,8% da população de 15 anos ou mais eram alfabetizados.

Relativamente às habilitações literárias dos professores, verifica-se que no ano letivo 2013-14, 57,6 % dos professores do ensino secundário tinham grau de licenciatura, 23, 9% eram detentores de curso superior sem licenciatura e 5,8% possuíam grau de mestre ou pós graduação (Principais Indicadores da Educação).

2.1 A educação no período pós-independente (1975-1990)

Com a ascensão à independência em 1975, assiste-se em Cabo Verde um nova fase política, cultural e económica. A nova ideologia proclamada pela nova elite de dirigentes preconizava a reconstrução do país e a afirmação a identidade cultural (PAICV, 1983, citado por Vieira, 2014) baseado no discurso de “ busca da reafirmação dos espíritos” Cabral, citado por Tomás 2008, p.31).

Assim Cabo Verde procedeu à reforma da educação tendo em conta as ideias e aspirações políticas. Nesse sentido constata-se que o desenvolvimento da educação estava muito ligada ao sistema político.

Na fase da independência, o país contava com uma taxa de analfabetismo de 67% (Varela, 2011).

Após à ascensão à independência, verificava-se que “o quadro docente era constituído por professores sem preparação específica; os programas e manuais correspondiam, naturalmente ao tipo de ensino que servia aos interesses do colonialismo e o “serviço de apoio pedagógico e administrativo era praticamente inexistente (Pereira, 1985, p.33 e 34).

Face a esse cenário, o Estado decidiu dar uma atenção especial à educação traduzida nas seguintes medidas de política educativa (Programa de Governo (1975, p.17-18):

“-Preparar a reforma do ensino e adotar novos programas de estudos, de acordo com a nossa realidade e as nossas necessidades;

-Aumentar a rede de escolas primárias;

-Assistir os alunos oriundos das camadas mais desfavorecidas da população;

-Organizar cursos de capacitação de professores primários e liceais;

-Recrutar professores qualificados para os liceus e escolas técnicas, a fim de elevar o nível dos conhecimentos ministrados”.

O ensino secundário liceal concentrava-se em quatro centros urbanos (Praia, Santa Catarina ambos em Santiago), Mindelo e Sal. O ensino técnico existia apenas em Mindelo e o objetivo desse ensino visava preparar os alunos para o mercado de trabalho. Essa vertente de ensino encontrava-se "subalternizada" em relação à formação genérica e mais enciclopédica do curso liceal” (Livramento 2003, p.307).

O ensino liceal visava a formação das elites. O ensino superior era inexistente pelo que os alunos se deslocavam ao exterior para frequentá-lo.

As necessidades curriculares sentidas e identificadas em 1979 referiam-se à necessidade de:- promover as mudanças necessárias na organização educacional;-criar recursos tanto a nível da quantidade como da qualidade;- ajustar os planos de estudo à realidade do país e;-modernizar a administração da educação e gestão escolar. Vieira (2014) afirma que a identificação dessas necessidades teve por base a realização de um diagnóstico que apontava para: incapacidade dos órgãos responsáveis pela educação de implementarem um currículo que respondesse às necessidades da sociedade; os conteúdos designadamente do Ensino Básico Complementar serem complexos e ambiciosos; o planeamento curricular no ensino básico e secundário não respeitava ao equilíbrio entre o conhecimento teórico, o experimental e o social; os programas de ensino serem insuficientes para provocarem mudanças tecnológicas das atividades de produção; inadequação dos conteúdos de vários níveis à realidade social cabo-verdiana; materiais pedagógicos em número insuficiente e desajustados da realidade do país.

Essa primeira reforma surgiu como necessidade de se romper com a educação colonial. No entanto tratava-se de um currículo nacional que não correspondia a uma estrutura básica comum suscetível de ser flexibilizada (Roldão, 1999, 2003) e nem se adaptava aos contextos escolares (Pacheco, 2006; Lopes, 2006^a). Era notória a falta de orientação profissional e a ausência de ligação entre os dois tipos de educação.

2.2 Organização do sistema educativo

A Lei 103/III/ 90 de 29 Dezembro (LBSE) afirma como objetivos no seu artº. 5 que: -A educação visa a formação integral do indivíduo; -A formação dever estar ligada estreitamente ao trabalho, de molde a proporcionar a aquisição de conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso; -A eliminação do analfabetismo constitui tarefa fundamental; -A educação deve contribuir para salvaguarda da identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e fator estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade.

Visando o alcance desses objetivos, o sistema foi estruturado em educação pré-escolar, educação formal e educação extraescolar. A educação formal abrange o ensino básico com três fases de dois anos, com exame no final de cada fase, o ensino secundário com três ciclos de dois anos com exame no final dos ciclos pares. O primeiro ciclo denominado Trono Comum e seguido do 2º e 3º ciclo com uma via geral e uma técnica. A educação formal ainda contava com o ensino médio de natureza profissionalizante que tinha como objetivos a formação de quadros médios no domínio da enfermagem e formação de professores do ensino básico.

Em 1999, a Lei de Bases sofreu alguns ajustes, designadamente, a explicitação do acesso ao ensino superior e dos estabelecimentos de acolhimento do ensino superior.

Em 2010 através do Decreto-Lei surge uma nova Lei de Bases com as seguintes inovações:- Necessidade da revisão curricular; -Incremento da introdução das TIC; -Qualificação do corpo docente; -Alargamento da descentralização de poderes; -Ao nível do Ensino Superior houve o alargamento de grau académico para pós doutoramento e; -Eliminação do grau de bacharelato; -Eliminação do ensino médio; -Possibilidade do ensino superior organizar Cursos de Ensino Superior Profissionalizantes; -Implementação de um Sistema de Qualidade; -Fortalecimento da Educação Especial; - A introdução do ensino recorrente à distância; - Formação qualificada desde o pré-escolar, numa instituição de ensino superior; -Introdução

do Conselho Nacional de Ensino com funções consultivas; -Afirmação da língua nacional cabo-verdiana.

No que diz respeito à estrutura curricular, o ensino obrigatório e gratuito passou de seis para oito anos, tendo o ensino básico sido organizado em três fases sendo a primeira de quatro anos compreendendo do 1º ao 4º anos de escolaridade. As outras duas de dois anos cada. A 2ª fase abrangendo o 5º e 6ºanos e a 3ª fase o 7º e 8ºanos de escolaridade. O ensino secundário com dois ciclos de dois anos cada, abarcando o primeiro ciclo, o 9º e o 10º anos de escolaridade e o 2º, o 11º e 12º anos.

2.3 Formação de professores

A formação de professores teve início na segunda metade do século XX. Através de um acordo missionário denominado Estatuto Missionário publicado pelo Decreto-Lei nº 31.207 de 05/04/1941, os sacerdotes ao chegarem a Cabo Verde dedicavam-se ao ensino das Artes e Ofícios e também à formação de mestres (Afonso, 2000). Nos finais dos anos de 1960, foi criada a primeira Escola de Habilitação do professorado do Ensino Primário (EHPEP), com o objetivo de permitir garantir a formação dos docentes desse nível de ensino. Na década de 1970, priorizou-se o desenvolvimento das instituições de formação de professores. Nesta perspectiva criou-se a Escola do Magistério Primário responsável pela formação dos professores do ensino primário e liceal com a duração de acordo com o nível de ensino. Essa política de formação de docentes, segundo Afonso (2000) deve-se à opinião pública e à luta de libertação nacional.

Em 1975, através do Decreto-Lei nº 20/75, de 28 de Março, foi reestruturado o curso de formação de professores de ensino básico com o objetivo de sanar deficiências que impediam a qualidade de ensino.

Dois anos a seguir à independência (1977), foi criada na cidade da Praia, a Escola de Formação de professores para o Ensino Secundário (EPES) que em 1981 passou a formar docentes para o Ensino Básico Complementar (EBC). Em 1995, pelo Decreto-Lei nº54 passou a designar-se Instituto Superior de Educação e conferida a autonomia científica, pedagógica, patrimonial, disciplinar, administrativa e financeira através dos seus estatutos. Em 1984, foi encerrada a Escola do Magistério Primário em S. Vicente, mantendo-se contudo a da Praia. Nessa data, o ensino primário foi organizado em Ensino Básico Elementar (EBE), Ensino Básico Complementar (EBC) e o Curso Técnico Profissional (CTP) (Educação, 2000).

Nos primeiros anos da independência (1975), o acesso ao ensino superior se expandia mediante a disponibilização de bolsas de estudos de países amigos designadamente Alemanha, Argélia, Brasil, Cuba, França, Portugal e ex-URSS. Entretanto foram criados em Cabo Verde cursos superiores de caráter politécnico para dar resposta às necessidades de mão-de-obra qualificada. Assim surgiram quatro instituições de ensino superior, o Instituto Superior de Educação (ISE), o Instituto de Engenharias e Ciências do Mar (ISECMAR), o Instituto de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA) e o ISCEE (Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais).

Nos finais de 1980, iniciou-se a preparação das reformas estruturais do sistema educativo particularmente no subsistema de formação de professores. Assim em 1986 surgiram o PREBA (Projeto da Reforma do Ensino Básico), o PREESE (Projeto de Reestruturação do Ensino Secundário), cujos objetivos foram a formação de professores do ensino básico e secundário.

Dois anos mais tarde, através do Decreto-Lei nº 18/88, foi criado o Instituto Pedagógico (IP) visando a formação dos professores do ensino básico.

Em 1990, com o alargamento do ensino básico para seis anos de escolaridade e com a ratificação do Tratado de Jontien de EPT (Educação Para Todos), concedendo o acesso de todos à educação básica, o ensino secundário foi-se expandindo paulatinamente e passou a sofrer forte pressão dos efetivos escolares oriundos do ensino básico, pelo que o sistema foi perdendo a capacidade de resposta. Tornou-se assim imperioso a necessidade de formação de professores e construção de infraestruturas de ensino secundário.

2.3.1 Modelos de formação de professores

A LBSE de 30 de Dezembro de 1990 prevê a institucionalização da formação de professores, assumindo claramente o seu compromisso na formação e atualização do corpo docente cabo-verdiano.

No seu art 63º, a lei é explícita no sentido de atribuir a valorização do papel do professor enquanto mola propulsora do processo de qualificação de ensino como forma de acompanhamento das mudanças sociais.

Na referida lei encontra-se plasmada que a formação de professores compreende a formação inicial que consiste em relacionar o aspeto teórico baseado em conhecimento científico, técnico e pedagógico com os aspetos práticos e a formação contínua que deve visar o aprofundamento e atualização de conhecimento e competências profissionais docentes, de

acordo com os seguintes princípios orientadores (art. 63): a) Formação inicial institucionalizada como passo fundamental da formação de docentes; b) A formação inicial deve ser integrada quer nos planos científicos, técnico e pedagógico, quer no de articulação teórico-prático; c) A formação contínua de docentes deve permitir o aprofundamento e a atualização de conhecimentos e competências profissionais; d) A formação inicial e a formação contínua devem ser atualizadas de modo a adaptar os docentes a novas técnicas e à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia; e) Os métodos e os conteúdos da formação deverão estar em constante renovação permitindo a contínua atualização de conhecimento e de atitudes.

No que diz respeito, a Lei de Bases revista em 1999 não apresenta nenhuma alteração no que respeita à formação de professores.

A Lei de Bases de 2010 estabelece-se a exigência que em todos os subsistemas incluindo o pré-escolar, os docentes tenham formação qualificação obtida em instituições de ensino superior.

2.4 Formação contínua dos docentes

O desenvolvimento profissional dos docentes é percecionado numa ótica de formação contínua de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, 2010, p.16.

Artigo 71º

c) A formação contínua de docentes deve permitir o aprofundamento e a atualização de conhecimentos e competências profissionais;

A referida lei considera no seu artº 75 que a formação contínua constitui um direito de todos os agentes educativos e tem como objetivo melhorar a qualidade da prática docente através da atualização permanente dos conhecimentos dos docentes e da aquisição de novas competências. Os serviços responsáveis pela formação contínua são as respetivas instituições de formação inicial.

No seu artº 92, prevê a formação em exercício dos professores do ensino básico e secundário entendida pelos especialistas como formação contínua com o objetivo de atualização, aperfeiçoamento, conversão de conhecimentos e formação pedagógica dos professores no sistema.

Cabo-Verde contou com a ajuda de países amigos e Organismos Internacionais para o desenvolvimento seja na formação de recursos humanos, seja na construção de infraestruturas

e assistência técnica. Esse apoio por parte desses concretizou-se através de financiamentos de projetos através de doativos e empréstimos a juros baixos.

Nesta sequência, apresenta-se de seguida alguns dos projetos implementados no período entre 1986 e 1999 com vista a adequar e modernizar o sistema educativo.

Para Ferreira (2004), a reforma educativa iniciada em 1987, teve como suporte vários projetos de entre os quais de seguida apresenta-se alguns que possuem uma componente de formação contínua.

O Projeto de Renovação do Ensino Básico

O Projeto de Renovação do Ensino Básico (PREBA) constituiu o primeiro projeto de concretização da reforma do ensino básico (Ferreira, 2004). A principal filosofia desse projeto foi retomar a ideia da reforma prevista pelo projeto Educação I. Existem duas ideias chave: uma é a integração e a interdisciplinaridade e a outra é colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Um outro aspeto diz respeito ao facto do projeto contribuir para a formação, introdução de novas modalidades de formação em exercício. Os professores com a 1ª fase de formação ficaram habilitados para lecionar na 1ª e 2ª fases e os com a 2ª fase ficariam capacitados para intervir em todas as fases.

O Projeto de Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo

O Projeto de Reestruturação Expansão do Ensino Secundário (PRESE), com a duração de seis anos, de 1991-1996, teve um papel importante na reforma educativa. O projeto teve as seguintes componentes: construção e equipamento de salas de aula do ensino básico; construção e equipamento de escolas de ensino secundário geral e conceção de programas e material didático, com o apoio da assistência técnica internacional e reciclagem de professores. O objetivo da reforma do ensino técnico foi a formação de professores, a conceção e produção do material didático e assistência técnica para a produção desse material. Um outro objetivo foi o do reforço institucional dos serviços centrais do Ministério da Educação, designadamente do Gabinete de Estudos e Planeamento, da Inspeção Geral, da Direção Geral de Ensino (serviço de orientação escolar e profissional) e dos serviços de Bolsas de Estudo. O reforço foi nos domínios da conceção, formação de professores, delegados da Educação, diretores e subdiretores, quadros técnicos da planificação e gestão do sistema educativo.

Uma das inovações foi a da reciclagem dos professores de 1º ciclo para gerirem os novos programas, utilizando os professores com mais experiência de dois liceus mais antigos.

O projeto de Formação e Informação para o Ambiente

O Projeto de Formação e Informação para o Ambiente (PFIE). Esse projeto teve como objetivos: informar e formar as crianças, adolescentes e a sociedade em geral para adoção de comportamentos mais adequados face à problemática do ambiente, designadamente a sua preservação. Apesar de não ter ligação com os projetos de reforma referidos, contribuiu de alguma forma para a reforma, melhorando a qualidade de ensino agindo sobre práticas pedagógicas.

Para atingir os objetivos do projeto foram delineadas atividades nas seguintes componentes: formação de professores do ensino básico em exercício e futuramente foi implementado nos currículos da formação inicial desse público, troca de experiências entre os professores e entre os alunos, informação e sensibilização no quadro do reforço da ligação escola e comunidade e; produção de material didático.

O Projeto de Formação em Matéria de População e para a Vida Familiar

O Projeto de Formação em Matéria de População e para Vida familiar (EMP/EVF), vigente de 1991 a 2005, nasceu da preocupação do Governo de Cabo Verde com o crescimento populacional e o seu impacto no desenvolvimento do país no contexto de vulnerabilidades, ideia também partilhada por organizações internacionais, designadamente das Nações Unidas e do FNUAP. Tais preocupações surgem na sequência das recomendações saídas da Conferência Internacional das Nações Unidas para a População, realizada no Cairo em 1990.

Para cumprimento do objetivo geral foram desenvolvidas várias ações. As componentes do projeto são: produção de material didático complementar (manual do aluno e guia pedagógico do professor) para o ensino básico, secundário e alfabetização e educação de adultos; formação de professores, sensibilização para a problemática da vida familiar e população; integração dos conteúdos de EMP/EVF nas aulas e nos círculos de cultura (para adultos). A primeira fase do projeto foi gerida por uma estrutura de coordenação e gestão autónoma à semelhança dos restantes projetos da educação.

Num segundo momento, o projeto foi integrado na Direção Geral de Ensino e Direção Geral da Alfabetização e Educação de Adultos não apenas visando a apropriação dos resultados mas também por razões financeiras.

Projeto de Instrução através da Rádio nos PALOP

O Projeto de Instrução via Rádio nos PALOP (IRI-PALOP), vigente de 1992 a 2000, teve uma vertente e regional gerida a partir da Praia, capital do país e abrangeu os cinco países africanos de expressão portuguesa, tendo sido uma iniciativa dos PALOP presentes no seminário regional da UNESCO sobre o ensino à distância, face aos problemas comuns enfrentados nos PALOP, relativos à aprendizagem da Língua e Matemática no ensino básico. Assim, o objetivo geral do projeto foi melhorar a aprendizagem da Língua Portuguesa e Matemática de 1ª a 4ª classe, através de lições difundidas via rádio nacional. Essa via de ensino deveria constituir um complemento do ensino formal. As atividades do projeto visavam contribuir para a melhoria do desempenho docente permitindo o acesso mais facilmente aos conteúdos científicos pedagógicos. Constituiu um complemento de formação em exercício desenvolvido pelo PREBA e outros projetos subsequentes. Os alunos das classes inseridas no projeto beneficiavam de 30 minutos de aula, por semana. As aulas gravadas em Cabo Verde seguiam para os restantes PALOP na ótica de cooperação regional. Ao nível de Cabo Verde, o projeto foi desenvolvido nas quatro das dez ilhas e em sete concelhos. O projeto se desenvolveu nos domínios da matemática para a 3ª e 4ª classe e Língua Portuguesa da 1ª a 4ª classe.

O Projeto de Apoio às Cantinas Escolares

O projeto de apoio às cantinas escolares existiu desde 1978, mas só em 1984, teve a cobertura nacional. Conheceu três fases de 1991-1996; 1996-2000 e 2000-2004, tendo sido fruto da solicitação do governo visando a criação de melhores condições de aprendizagem dos alunos e o sucesso escolar. O projeto visava contribuir aos objetivos da política educativa de acesso de todos à educação e a igualdade de oportunidades de sucesso escolar, com financiamento do programa de Alimentação Mundial e o Governo de Cabo Verde. Na fase de 2000-04, com a inserção do projeto no movimento de Educação para Todos, foi alargado à Educação Pré-escolar, na ótica da proteção da pequena infância e do desenvolvimento sustentável de Cabo Verde. O apoio às Cantinas Escolares possibilitou não apenas a distribuição de uma refeição quente a todos os alunos mas contribuiu para a qualidade da educação e o acesso de todos ao ensino básico. Com efeito, os objetivos específicos do projeto são os seguintes: aumentar a frequência escolar principalmente em zonas rurais; aumentar a capacidade de aprendizagem dos alunos; reforçar a capacidade institucional através da formação de professores e a

construção de estruturas escolares tais como cantinas, armazéns de produtos alimentares. O projeto foi gerido pelo Instituto Cabo-verdiano de Ação Social Escolar.

O Projeto de Ensino de Base e Formação

O Projeto de Educação e Formação surgiu na sequência do PREBA e PRESE, tendo a avaliação, realizada pelos financiadores, evidenciado lacunas e as necessidades do país ao nível da implementação do projeto de educação de base e formação profissional. Os objetivos específicos delineados a partir do objetivo geral visaram: assegurar a equidade de acesso entre rapazes e raparigas; reforçar a capacidade institucional; operacionalizar políticas e programas educativos. As atividades desenvolvidas foram enquadradas nas componentes do projeto: integração do Ensino Básico Integrado ao nível nacional (construções escolares, produção de material didático e formação de professores); aumento da pertinência do ensino técnico e da formação profissional; reforço da capacidade institucional. O resultado mais visível observa-se na modernização do sistema educativo, sobretudo e no ensino básico e adequação do sistema educativo às exigências mínimas internacionais.

Projeto Educação II

Este projeto, situado entre 1997 e 2001, surgiu na continuidade do PRESE e do PEBF, em resposta a uma solicitação do Ministério da Educação. A necessidade adveio de dar continuidade à reforma do ensino secundário geral (a generalização de 3 ciclos iniciada com o PRESE e a consolidação do ensino secundário técnico iniciado com o PEBF). O objetivo foi de aumentar a capacidade de acolhimento no ensino secundário construindo três liceus, melhorar a qualidade do ensino secundário geral; reforçar as capacidades de planificação e gestão do Ministério da Educação e desenvolver o ensino não formal. As atividades desenvolvidas e as componentes do projeto englobam: extensão do ensino secundário: construção e equipamento de um liceu e expansão e equipamento de outros dois; reforço da qualidade do ensino secundário: renovação e equipamento do Instituto Superior de Educação; formação de 550 professores para o ensino de disciplinas do 3º ciclo e de 5 inspetores; elaboração de programas de 3º ciclo com assistência técnica (Escola Superior de Educação de Setúbal Portugal); apoio à pós alfabetização e às atividades de formação profissional sobretudo de mulheres desenvolvidas pelas ONG; gestão e planificação de educação: formação de quadros técnicos nos domínios da planificação da administração e planificação, assistência técnica e equipamento para o Gabinete de Estudos e Planificação.

Projeto de Consolidação e Modernização da Educação

O Projeto de Consolidação e Modernização da Educação (PROMEF) foi implementado a pedido do Governo com base na Resolução nº8/98 de 6 de Março, que preconizava a criação de uma comissão para avaliação da reforma da educação e estabelecer uma nova fase de reforma. Para o efeito, era necessário realizar estudos que indicassem propostas para a orientação da reforma, constituindo, ainda, uma legitimação científica e ideológica da política educativa no futuro e seriam a base de decisões para novos projetos. O PROMEF teve como objetivos: preservar e consolidar as reformas no ensino básico e nos programas de formação e aprendizagem; ajudar o Governo no estudo sectorial englobando as questões da qualidade, equidade desenhando e testando opções de programas de desenvolvimento a meio e longo termo de sistemas de educação e formação. Em suma, o projeto deveria contribuir para a construção de programa de Desenvolvimento de Recursos Humanos que o Governo pretendia lançar em 2001. As principais atividades previstas foram: construções escolares; produção de manual escolar e guia de professores; reforço de fundos de formação e programas de aprendizagem; avaliação do sector educativo bem como de políticas de desenvolvimento de mão-de-obra para a modernização da educação e formação; experiências piloto com o objetivo de testar ou adaptar novos modelos de ensino-aprendizagem para melhorar a qualidade e eficácia das escolas e formação profissional; implementar uma estratégia de comunicação e de um sistema de informação e gestão da educação no ministério de tutela. Considera-se que o objetivo final desse projeto foi atingido na medida que um dos produtos do projeto foi a conceção do Plano Estratégico da Educação. Este plano (2003-2013) foi elaborado a partir de estudos sectoriais, tornados nas principais inovações trazidas pelo projeto. Um outro aspeto digno de referência foi a realização de um primeiro estudo sobre a qualidade da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário. Esse estudo baseou-se em modelos de análise da qualidade de ensino utilizado pelo Banco Mundial em países em vias de desenvolvimento.

Conclusões

A qualidade é conceito dinâmico e que possui múltiplos significados que dependem do contexto histórico, geográfico e cultural. A qualidade do ensino depende de fatores intra e extra curriculares.

A qualidade na escola depende da formação contínua dos professores, das condições mínima de lecionação e do resgaste da dignidade docente de entre outros.

Com o acesso universal ao ensino básico surgiu a escola de massa que apresenta uma grande complexidade devido à heterogeneidade discente, docente e de contexto. Essa heterogeneidade discente requer a formação inicial, formação especializada e formação contínua/desenvolvimento profissional dos professores.

A formação contínua considerada sinonimo de desenvolvimento profissional docente, por parte de alguns autores, na realidade trata-se perspectivas diferentes.

O desenvolvimento profissional docente deve ser visto em três perspectivas: o desenvolvimento de conhecimentos e competências, o conhecimento de si próprio e a mudança ecológica.

O desenvolvimento profissional é importante e deve abranger as áreas de: competências técnicas e didáticas, atitudes e valores e comportamentos referentes à ética e deontologia profissionais; capacidades reflexivas e investigativas, capacidades relacionais e colaborativas; competências de organização e gestão escolar, formação cultural e social; afetivo e emocional e relação escola comunidade preparando os professores para as atividades democráticas nas escolas (Niza e Formosinho, 2009).

Cabo Verde, um arquipélago de pequena dimensão, ascendeu à independência em 1975.

No período de 1987 a 1999, Cabo Verde através de projetos financiados em regime de donativos ou empréstimo conseguiu garantir a formação contínua dos professores do ensino básico e secundário e demais agentes educativos.

Referências

- CABRAL, J.S. **Educação em Ambiente de Qualidade**. In *Actas das Jornadas Pedagógicas. Educação XXI-Uma aposta na Qualidade*. Oliveira do Douro, Centro de Formação Gaia Nascente. 2000.
- DIAS, M. (2005). **Como abordar...A Construção de uma Escola Mais Eficaz**. PortoAREAL Editores.
- DOURADOS, L. F et al. **A qualidade na educação: conceito e definições**. Brasília, INEP/MEC, nº24). 2007.
- FERREIRA, A.C. Pires La prise de décisions participation et autonomie dans la gestion de l' éducation au Cap Vert. 2004. Tese de doutoramento. Université Caen/Basse-Normandie. França.
- FERREIRA, F. I. A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. J. Formosinho (Org.). **Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto. Porto Editora. 2009. P. p. 329-344.
- FORMOSINHO, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. B. Campos. (Coord.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto. Porto Editora. 2009. p. 46-64.
- FORMOSINHO, J. Da especialização docente à formação especializada de professores. J. Formosinho (Org.). **Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente**. J. Porto. Porto Editora. 2009. p. 165-197.
- FORMOSINHO, J. & FERREIRA, F. Conceção de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. J. Formosinho (Org.). **Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto. Porto Editora. 2009.p. 19-36.
- GARCIA-SUAREZ (1988). **La formación del profesorado ante la reforma de enseñanza: Plan de formación**. Barcelona. PPU.
- MACHADO, J & FORMOSINHO J. Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. J. Formosinho (Org.). **Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto. Porto Editora. 2009.
- MORÃO, J & ZOTES, L. **Qualidade na Educação ou uma Educação de Qualidade: um Olhar Contemporâneo sobre as Tentativas de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior no Brasil**. IV Congresso Nacional em Excelência na Gestão. 2008.
- NIZA, S. & FORMOSINHO, J. Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. J. Formosinho (Org.) **Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto. Porto Editora. (2009). p. 345-362.
- OLIVEIRA- FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. J. Formosinho (Org.). **Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto. Porto Editora. 2009. p. 221-284.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para uma nova profissão**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Genebra, Suíça. 2001.
- VARELA, B. Conceções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde-um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde. Tese de doutoramento. Universidade do Minho. Portugal. 2011.

Referências Webgráficas

- GADOTTI, M. (2009). A qualidade na educação. **VI Congresso de Qualidade da Educação à Distância**. Disponível em <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000158>. Acesso em 06 de Agosto de 2012.

Processo de Avaliação por Pares: *Blind Review*

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 05/2019

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

www.facebook.com/revistavozesdosvales

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico Multidisciplinar - UFVJM