

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JANICE SANÇA GOMES

**REFORMAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O
CASO DO INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CABO VERDE**

CAMPINAS

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JANICE SANÇA GOMES

Trabalho de Conclusão de
Curso apresentado à
Faculdade de Educação
Unicamp, como um dos
requisitos para conclusão da
graduação de licenciatura em
pedagogia, sob orientação do
Prof. Dr. Pedro Ganzeli.

**CAMPINAS
2013**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

G585r

Gomes, Janice Raquel Sanca, 1991-
Reformas educacionais e formação de professores: o
caso do Instituto Pedagógico de Cabo Verde / Janice
Raquel Sanca Gomes. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Pedro Ganzeli.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Reforma educacional. 2. Políticas educacionais. 3.
Formação de professores. 4. Cabo Verde – Educação. I.
Ganzeli, Pedro, 1960- II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-123-BFE

*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 ao Professor Pedro Ganzeli, pelas disciplinas ministradas sobre políticas educacionais e gestão escolar, que me cativaram e me levaram a enveredar pelos caminhos da pesquisa científica nessa área e por todas as leituras atentas aos meus trabalhos e as orientações atenciosas, sempre refletindo um grande compromisso por sua parte com a minha formação.

Agradeço a todos os professores da Faculdade de Educação que contribuíram para a minha formação, especialmente à Professora Roseli Cação, por me fornecer ferramentas incríveis e leituras instigantes para o trabalho com as crianças na sala de aula e à Professora Débora Jeffrey pela oportunidade de acompanhá-la por dois semestres como monitora nas disciplinas de políticas e gestão educacional, reforçando a minha paixão por essa área.

Agradeço a Cabo Verde, ao Brasil e ao Ministério de Relações Exteriores pela oportunidade de fazer parte do convênio PEC-G e de poder conhecer o Brasil, país hoje que tenho como minha segunda casa.

Obrigado a todos!

Todos nós somos exilados, pois nos é preciso ao longo de toda a vida levantar âncoras, deixar portos aos quais estamos apegados para chegar a outros... que nos obriga a redefinir o lugar que ocupamos no mundo, os pontos de referência que dão sentido.

Michèle Petit

Resumo

A profusão da ideologia neoliberal nas décadas de 1990 e 2000 promoveu mudanças significativas com a redução do caráter intervencionista do Estado, ampliando o espaço do mercado na regulação das relações sociais, com processos de descentralização e privatização. Tendo por base os contextos político, econômico e social das reformas desse período e as implicações destas na realidade educacional de Cabo Verde, o presente estudo buscou compreender a influência do Decreto-Legislativo nº 2/2010, que regulou toda a organização e funcionamento do sistema educativo do país, nas políticas de formação docente do Instituto Pedagógico da Praia. Considerando que o Instituto Pedagógico era a única instituição pública em Cabo Verde responsável pela formação de professores para a atuação na educação pré-escolar, ensino básico e integrado (EBI) e pela formação continuada dos educadores em exercício, buscou-se compreender qual a concepção de formação estabelecida desde a aprovação desta legislação. Como metodologia de pesquisa foi adotada a análise qualitativa, utilizando-se como procedimentos o estudo bibliográfico e a análise documental. O estudo demonstrou a influência da ideologia neoliberal no Decreto-Legislativo nº 2/2010, ao propor uma formação para o desenvolvimento econômico. Verificou-se ainda, que os cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental foram profundamente marcados por uma formação de nível médio e técnico, na história da educação brasileira e cabo-verdiana. Em 2012 o Instituto Pedagógico foi transformado em Instituto Universitário de Educação, abrindo novas possibilidades para a formação do magistério em nível superior e na construção de projetos que podem apontar para uma formação pragmática e utilitária ou emancipadora e crítica.

Palavras-chave: Reforma educacional; Cabo Verde; política educacional; formação de professores; Instituto Pedagógico.

Lista de quadros

Quadro 1- Análise comparativa entre a Lei de Bases Sistema Educativo 103/III/90 e o Decreto-Legislativo n.2/2010.....	26
---	----

Lista de figuras

Figura 1- Mapa Geográfico de Cabo Verde.....	22
--	----

Sumário

Introdução.....	10
Capítulo I- Marcos históricos e tendências das políticas educacionais para a formação docente no Brasil, com destaque para os anos 90.....	13
Capítulo II-- Reforma Educacional em Cabo Verde: educação para o desenvolvimento econômico ou para a formação humana?.....	21
Capítulo III- Do Instituto Pedagógico ao Instituto Universitário de Educação- entre o magistério e a universidade: análise das políticas de formação inicial docente em Cabo Verde.....	33
Considerações Finais.....	47
Referências Bibliográficas.....	51

Introdução

As décadas de 1990 e 2000 podem ser consideradas um marco na reestruturação da ordem econômica mundial. A profusão da ideologia neoliberal promoveu mudanças significativas com a redução do caráter intervencionista do Estado, ampliando o espaço do mercado na regulação das relações sociais, com processos de descentralização e privatização. A influência dos organismos internacionais ganhou nova dimensão nos processos de elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas em especial nas políticas educacionais.

Sendo assim, mediante este cenário de transformações e reconfigurações sociais, políticas, econômicas e educacionais, partiu-se do pressuposto que a política educacional apesar de ser específica, ou seja, ser direcionada às questões educativas (ensino e aprendizagem de conhecimentos sistematizados), não deixa de ser ela mesma uma política econômica e social, visto que engloba diversos interesses dos cidadãos de uma nação, que ultrapassam a esfera de educação formal, como por exemplo, o trabalho, e a cidadania e ao mesmo tempo sujeita às determinações do mercado.

Para compreender como se configuram as políticas educacionais, foi preciso ter o Estado como uma referência importante visto que, é o responsável pela normatização das mesmas, entretanto, foi imprescindível entender como a população civil conceitualiza essas políticas e como as ressignifica pela prática. Desta forma, concordamos com Cury apud Vieira (2002) que a política educacional é “um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa”. Foi nessa perspectiva de poder, contradição e diálogo das políticas educacionais em Cabo Verde que o estudo foi feito.

A pesquisa procurou compreender os impactos que o Decreto-Legislativo n.2/2010, que reconfigurou todo o sistema educativo Caboverdiano, trouxe para uma instituição de formação de professores, no caso escolhido o Instituto Pedagógico (Cabo Verde) e como se constituíram os seus projetos de formação desde então.

Cabe considerar a importância que o Instituto Pedagógico assume, sendo a única instituição pública em Cabo Verde responsável pela formação de professores para a atuação na educação pré-escolar, ensino básico e integrado (EBI) e complementava a formação dos referidos educadores já em exercício.

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender qual a concepção de formação estabelecida desde a aprovação do Decreto-Legislativo n.2/2010. Como metodologia de pesquisa foi adotada a análise qualitativa, (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p.18) que “... se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” e utilizou-se como procedimentos o estudo bibliográfico e a análise documental.

O texto está organizado em três capítulos: o primeiro, marcos históricos e tendências das políticas educacionais para a formação docente no Brasil, com destaque para os anos 90, procurou-se discutir determinados marcos históricos importantes e tendências marcantes para a formação docente no Brasil a partir dos anos 90, tendo em vista a similaridade histórica e educacional entre Brasil e Cabo Verde; o segundo, reforma educacional em Cabo Verde: educação para o desenvolvimento econômico ou para a formação humana?, cujo foco foi analisar as principais transformações que o Decreto-Legislativo n.2/2010 trouxe para a organização do sistema educativo e quais relações possíveis com os aspectos de desenvolvimento econômico, isto é, a direta relação entre educação e mercado ou à uma formação humana de caráter transformador, que ultrapassa o mercado; e por fim o último

capítulo, do Instituto Pedagógico ao Instituto Universitário de Educação- entre o magistério e a universidade: análise das políticas de formação inicial docente em Cabo Verde, que teve como objetivo central a compreensão de que tipo de formação visou-se para o Instituto Pedagógico após uma reforma educativa.

Capítulo I - Marcos históricos e tendências das políticas educacionais para a formação docente no Brasil, com destaque para os anos 90

Formar ou preparar o professor para ensinar não é unicamente uma questão central da educação do século XXI, pois já havia autores no século XVII como Comenius e La Salle, preocupados em formar o professor e sistematizar as suas práticas

Entretanto, a primeira Escola Normal de formação de professores surge em Paris em 1795. É importante ressaltar que ao ser criada, a Escola Normal formava professores para o ensino primário (primeiras séries do ensino fundamental) e ao mesmo tempo criou-se a Escola Normal Superior que formava professores para o ensino secundário (anos finais do ensino fundamental), com um grau de formação mais elevado, estabelecendo desde então desvalorização do magistério para os anos iniciais do ensino fundamental.

No Brasil a primeira Escola Normal foi criada em 1835 em Niterói (Rio de Janeiro) e era uma escola bastante simples, visto que o diretor da escola era o próprio professor e não previa os rudimentos didático-pedagógicos da profissão. (SAVIANI, 2005).

Para Saviani (2005), o primeiro marco legal importante para a formação de professores deu-se com o Decreto n.27 de 12 de Março de 1890, pois aliou-se a formação de professores ao ideal republicano, que defendia que era preciso "formar bons mestres", com a definição de conteúdos específicos e desenvolvimento das práticas docentes.

O segundo marco legal caracteriza-se pelas iniciativas dos anos 30 do século XX com as reformas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo que preconizavam essencialmente a formação de professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas (SAVIANI, 2005).

Cabe ressaltar a LDB n.4024, de 20 de dezembro de 1961, embora não se constitua como marco histórico importante, pois não provocou alterações na formação dos professores, determinou no seu artigo 52 que o “ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”. Para Weber (2000,p.132), a indiferença na atuação entre aqueles que faziam o normal ginasial e o normal colegial repercutia na qualidade de ensino das escolas:

Admitia-se, portanto, o exercício do magistério por aqueles que concluíam o normal ginasial ou o normal colegial indiscriminadamente, o que, na prática, conforme a regulamentação estabelecida pelos estados, constituiu certamente um dos instrumentos que findou por acentuar diferenças entre escolas urbanas e rurais e o ensino ministrado entre as regiões do país.

Como terceiro marco legal importante consideramos a Lei n. 5.692, de 1971, que reformula a educação básica e estipula: no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação por licenciatura curta(2 anos); em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em grau superior, ao nível de graduação por licenciatura plena.

Para Barreto e Gatti (2009), a Habilitação em Magistério(habilitação específica de 2º grau), possuía um currículo disperso e lacunas grandes quanto à formação para a docência. Por isso, em 1982 por iniciativa do Governo Federal criaram-se os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) com o objetivo de garantir uma melhor formação para os docentes dos anos iniciais, com ênfase nas práticas de ensino.

Paralelo a esse movimento de melhorias na formação docente foram reformulados os cursos de Pedagogia, sendo adotado o princípio da docência como a identidade profissional de todos os profissionais da educação e com isso os cursos de Pedagogia centraram-se na

formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental.

SAVIANI (2005) alerta que os cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no geral foram marcados por uma formação de nível médio. Contudo, a Lei n.9394/1996, considerada marco importante na organização da educação brasileira e também na formação de professores estipulou que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Saviani,(2005) considera que a LDB poderia ser um marco legal decisivo, mas não o foi por permitir que se continuasse a formar professores nos Institutos Superiores de Educação, que formavam em menos tempo e a baixos custos os professores dos anos iniciais.Mas não pode-se negar a possibilidade de formação em nível superior nas universidades que surge para o docente dos anos iniciais do ensino fundamental, com a promulgação dessa legislação.

Pós LDB de 1996 outro marco importante foi a aprovação da resolução do CNE n.1, de 15/05/2006, que estipula as diretrizes nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, aplicando-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.(Igualmente foram aprovadas as diretrizes nacionais para a licenciatura).

Feito a análise de determinados marcos legais na formação docente no Brasil, procederemos agora à discussão de certas tendências que vêm marcando os cursos de

formação de professores, tendo como eixos centrais de debate o caráter presencial ou à distancia, formação inicial , formação continuada, relação público- privado, modelo de competências, *universitarização* , influências de fenômenos econômicos e das Tecnologias de Informação e Comunicação(TIC) , com o intuito de compreender as características centrais desses cursos a partir das décadas de 90.

Partindo do pressuposto que o caráter dos cursos de formação de professores pode ser presencial ou à distância e que pode-se focar mais na formação inicial ou na formação continuada ,Brzezinski (2008) mostra que, algumas políticas educacionais (adotadas pelo ex-ministro da educação Fernando Haddad),no período entre julho de 2005 e janeiro de 2012 como por exemplo, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), projeto criado para dar conta da falta de professores na educação básica, é essencialmente um curso a distância. Além disso, para a autora a maioria dos cursos à distância não complementam a formação inicial do professor como o esperado, mas se constituem muitas vezes na sua primeira formação inicial.

Para Marin, (1995) o termo educação continuada ou formação continuada 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. Entretanto, Formosinho, Ferreira e Machado (2000) mostram que no caso português a formação contínua pode servir como uma condição essencial para a progressão na carreira. Nóvoa (1991, p.9) ressalta que “a formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objetivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma”. Por conseguinte, cabe ressaltar que muitas vezes a formação continuada não tem sido implementada como forma de desenvolver e repensar o trabalho docente e a escola em primeira instância, mas como política de empregabilidade e de execução dos objetivos das reformas educacionais, com ênfase no aligeiramento da formação docente.

Verifica-se assim, uma tendência no período Pós- LDB de 1996 de ênfase na formação continuada e nos cursos distância em detrimento da formação inicial e dos cursos presenciais, como forma de reduzir os investimentos na formação de professores a apresentar elevados dados quantitativos.

Ressaltamos que não queremos dizer que os cursos de formação continuada ou mesmo os cursos à distância não sejam importantes, pelo contrário, são essenciais para fornecer subsídios ao docente já formado e à escola em que atua, mas não podem se traduzir na sua formação primordial, pois essa é função da formação inicial. Mas questionamos a qualidade desses cursos, tendo em vista que ocorrem num tempo extremamente limitado e em condições interativas duvidosas e pelo fato de ser muito difícil avaliar a interação e a aprendizagem que as tecnologias são capazes de proporcionar nos cursos de formação. Além disso, Macedo (2011) ressalta que, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem 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.

Outro fator relevante é analisar que instituições formam mais professores? É no público onde a formação privilegia a união entre a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, garantindo-se o acesso gratuito a esse nível de educação ao cidadão ou no privado onde se foca na instrumentalização do professor e nas técnicas necessárias, precisando-se subsidiar a própria formação?

Para responder essa questão basta analisar os dados do INEP e do MEC de 2006 que Brzezinski (2008) cita, mostrando que 80% dos cursos de formação de professores concentram em instituições de ensino superior particulares noturnas. Olhando para esse dado fica claro que o professor que se forma e se quer formar é aquele preparado para aplicar aulas

e que pouco consegue articular a teoria à sua prática, nos provocando o questionamento: por que a maioria dos professores não são formados nas universidades públicas? Há que se pensar então nas políticas de acesso às universidades públicas e nos investimentos feitos para atender a população.

Ainda nessa lógica de formação cabe citar a mesma autora (BRZEZINSKI,2008):

Não é difícil identificar o produto desta lógica (de) formação: o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado “imediato” do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola. (p.1153).

Este modelo de competência a que se refere a autora está perfeitamente em consonância com as necessidades da modernização da economia, que traz como consequências o aligeiramento e flexibilização da formação do professor para atender às demandas da produtividade capitalista e também como demandas de reformas internacionais na formação de professores(MAUÉS,2003). Segundo Scheibe (2002) o conceito de competência é um conceito forte que vai nortear as diretrizes do ensino nas próximas décadas e está ligada a uma noção produtivista e pragmática da educação.

Ainda nessa lógica, Tardif (2010) afirma que o tecnólogo de ensino parece ser a figura dominante das reformas norte-americanas, e ele se caracteriza pelo conhecimento dos meios e das estratégias de ensino, buscando a eficácia e o desempenho para alcançar os objetivos escolares. A noção de produtividade que é empregada nessa concepção encara a escola como uma pequena empresa, que precisa obter resultados e por isso o foco nos meios e nas estratégias na formação de professores.

Se por um lado procura-se capacitar melhor o professor para atender às demandas da economia, numa concepção tecnicista, por outro lado atribui-se a ele a responsabilização pelo fracasso do sistema educacional através das avaliações externas, predominantes a partir dos

anos 90, que centram-se nos resultados das provas efetuadas, determinando a “qualidade das escolas”, mas ignorando os seus problemas e propostas para a melhoria do ensino e aprendizagem das mesmas.

Outro fator importante a se considerar é o fenômeno da *universitarização*¹, (BOURDONCLE 1997, tradução nossa), ou seja, a absorção das antigas escolas de formação de professores pelas estruturas usuais da universidade, onde se une a formação e a pesquisa. Esta tem sido tendência em vários países, mas em épocas diferentes, como é o caso dos EUA (década de 30), Canadá (1965), França (1990) Brasil (1996) (BOURDONCLE, 1997), podendo-se afirmar que tem-se constituído como uma diretriz internacional para a formação dos professores dos anos iniciais.

Segundo Formosinho, Ferreira e Machado (2000) a universitarização da formação inicial trouxe várias contribuições, sobretudo na fundamentação teórica da profissão docente, na investigação sobre a área educacional e na aproximação entre as universidades e os outros níveis de ensino. Para Brezezinski (2008) a universidade é o melhor espaço pra formar o professor visto que, a universidade, é o lócus da teoria e instiga uma formação além da profissionalização. Entretanto, Formosinho, Ferreira e Machado (2000), salientam que muitas vezes a universidade tende a promover um currículo que só sobrepõe as disciplinas, negligenciando a relação entre teoria e prática e o trabalho cooperativo e interdisciplinar exigido pelas escolas de massas.

Além disso, os estudos feitos até então, evidenciaram também que as mudanças que ocorrem na economia repercutem diretamente nas políticas educacionais. Por exemplo, os principais fenômenos como, a globalização, onde o trabalho torna-se algo mais flexível, pois a própria produção é um processo mundial; a diminuição da atuação do Estado como principal

¹ c'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.

agente provedor, descentralizando assim para outros órgãos as suas principais funções; a atuação cada vez mais incisiva dos organismos internacionais, nomeadamente o Banco Mundial e a UNESCO, ditam as regras a serem seguidas principalmente na educação.

Todos esses fenômenos reconfiguram as políticas e as práticas docentes e para tanto, vale enunciar os desdobramentos que cada um traz para a formação e o trabalho docente.

A globalização traz como demandas a necessidade de melhor qualificação dos professores, como instrumento para medir essa qualificação as avaliações e uma concepção de educação ao longo da vida, assentadas nos quatro pilares básicos- aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser; a redefinição das formas de organização do Estado intensifica a formação de professores em nível privado e ao mesmo tempo cria novos parâmetros e orientações para os cursos de professores; a atuação incisiva dos organismos internacionais é contraditória ao valorizar o magistério e ao mesmo tempo não considerar a centralidade do professor no processo educativo dessas políticas, fomentar programas de capacitação de curta duração e não observância das necessidades locais(VIEIRA,2005).

Sendo assim, vivencia-se um processo contraditório em que o trabalho docente, parece ser inovador, pois, investe-se em certos artefatos para subsidiar o seu trabalho, mas ao mesmo tempo limitado e cerceado pelas normativas, avaliações externas e diretrizes internacionais.

As análises realizadas permitem fazer algumas considerações sobre as políticas de formação docente no Brasil. Como já foi visto no Brasil os cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental foram profundamente marcados por uma formação de nível médio e técnico sendo que ainda faz parte das pautas educacionais a qualidade da formação docente, visto que as diferentes regiões possuem distintas e desiguais propostas de formação docente.

A partir dos anos 1990 e 2000 as principais tendências na formação de professores apontam para o aumento crescente de frequência de cursos em universidades privadas, foco na educação a distancia e continuada, relegando a segundo plano a formação inicial, o modelo de competências amparado pela noção produtivista que requer ao professor conhecer os meios e as estratégias mais adequadas para alcançar com eficácia os objetivos escolares, não sendo necessário a compreensão das dinâmicas das relações sociais, bem como os conhecimentos teóricos que fundamentam a sua profissão.

Cabe ressaltar que a maioria dessas tendências podem ser consideradas tendências internacionais, visto que vários países tem acatado essas diretrizes, evidenciando a intervenção de organismos internacionais e do mercado na definição de normativas dos estados nacionais.

O professor que ser na sociedade neoliberal é, portanto, o prático, o flexível, o técnico, e principalmente o competente, capaz de resolver os problemas educacionais que vão surgindo, de modo a contribuir de forma eficiente para o mercado de trabalho.

Capítulo II- Reforma Educacional em Cabo Verde: educação para o desenvolvimento econômico ou para a formação humana?

A República de Cabo Verde é um arquipélago constituído por dez ilhas de origem vulcânica, dessas dez nove habitadas, situado no Oceano Atlântico, aproximadamente a 450 km da costa ocidental da África e com extensão territorial de 4033 km.

Figura 1. Mapa Geográfico de Cabo Verde



Em meados do século XV o país foi colonizado por Portugal e tornou-se independente recentemente, em cinco de julho 1975. De acordo com dados recentes do Instituto Nacional de Estatísticas (Cabo Verde) a estimativa da população em 2010 era de 517.831 habitantes. Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2010) o país possui o índice de desenvolvimento humano de 0.534, portanto, um índice considerado médio em relação aos demais países.

Na época colonial, o ensino primário surge 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 o seu acesso, ou seja, era muito seletiva, ficava longe da morada dos alunos e carecia de professores. Desta forma, segundo Moniz (2007), foi muito difícil estabelecer um novo sistema educativo, pois herdou as condições precárias da colonização, tanto que uma década após a independência a educação ainda era seletiva e discriminatória.

Após sua independência, o cenário econômico de Cabo Verde sofreu transformações com a constituição do jovem Estado Nacional, uma nação agora com liberdade na tomada de decisões sobre o rumo que o país deveria seguir, mas ao mesmo tempo marcado pelo passado colonial do qual a liberdade de expressão e de decisão nunca se fez presente. 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 à camada mais baixa. 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 suficiente para atender às expectativas do mercado, devido ao caráter deficitário do sistema de ensino.

Acreditava-se seriamente que a educação seria o motor de desenvolvimento do país, e para isso propôs-se a reforma do sistema educativo em 1990 com ênfase no desenvolvimento do ensino técnico profissional, através da Lei de Bases do Sistema Educativo 103/III/90 que tinha como objetivo definir os princípios fundamentais da organização e do funcionamento sistema educativo Caboverdiano, abrangendo o ensino público e o particular.

A Lei de Bases Sistema Educativo 103/III/90 é composta por oitenta e sete artigos e organizada em dez capítulos respectivamente: 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 circum-escolares, administração e gestão da educação, ensino particular e por último as disposições transitórias finais.

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

1. A educação pré-escolar de caráter facultativo destinado a crianças de 3 a 5 anos de idade;

2. A educação básica composta por seis anos de escolaridade, organizada em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração incluindo crianças de 6 a 11 anos;
3. O ensino secundário constituído por seis anos de escolaridade, organizado em três ciclos de dois anos cada, incluindo crianças de 11 a 17 anos;
4. Escolaridade obrigatória de seis anos.

Para que houvesse a concretização da reforma foram tomadas três medidas principais: inovação pedagógica, ampliação da formação de professores e combate ao insucesso escolar. Segundo Gamboa (2008), a reforma educativa em Cabo Verde indicou 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 o acesso de grande parte da população ao ensino básico.

No tocante à formação de professores, tendo como base a referida lei o Decreto-regulamentador nº 12, 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.

Entretanto, em 2010, o Decreto- Legislativo n.2/2010 teve por objetivo rever as Bases do Sistema Educativo Caboverdiano aprovadas na Lei 103/III/90 de 29 de dezembro, esta revista pela Lei 113/V/99 de 18 de Outubro, além de definir as Bases do Sistema Educativo, quanto à organização e funcionamento, incluindo o ensino público, particular e cooperativo trouxe novas implicações para o sistema educativo e consequentemente para a formação de professores.

O Decreto- Legislativo n.2/2010, é composto por noventa e quatro artigos, organizados em onze capítulos respectivamente: 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 cooperativo e por fim as disposições finais e transitórias. Em relação à estrutura, o Decreto- Legislativo n.2/2010 mudou algumas nomenclaturas em alguns capítulos e insere-se um novo capítulo: tecnologias de informação e comunicação e a sociedade do conhecimento que na Lei de Bases Sistema Educativo 103/III/90 não havia e que corresponde ao contexto do avanço e propagação das tecnologias.

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 aos parâmetros internacionais, especialmente o Europeu o Decreto-Legislativo nº 2/2010 estipula algumas inovações quanto à organização do sistema educativo:

1. Um modelo de educação pré-escolar de carácter ainda facultativo elevando a idade de ingresso para 4 anos;
2. Um 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, incluindo crianças de 6 a 13 anos;
3. O ensino secundário passará a ser de quatro anos, composta por dois ciclos de dois anos cada, incluindo crianças de 13 a 17 anos;
4. Ensino obrigatório de 10 anos.

Para melhor visualizar as principais diferenças entre a Lei de Bases Sistema Educativo 103/III/90 e o Decreto-Legislativo nº 2/2010 quanto à organização do sistema educativo, aos órgãos responsáveis pela organização e supervisão da educação, a função, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino e a formação de professores segue-se o quadro:

Quadro 1 – Análise comparativa da Lei de Bases do Sistema de Ensino 103/III/90 e Decreto-Legislativo n. 2/2010

Lei de Bases do Sistema Educativo 103/III/90	Decreto-Legislativo n.2/2010
Art.3, Inciso I - Coordenação e supervisão da política educativa sob responsabilidade do Ministério da Educação.	Art.3, Inciso I - Coordenação e supervisão da política educativa sob responsabilidade dos departamentos governamentais das áreas da educação e ensino superior.
Art.4, Inciso I - Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação.	Art.4, Inciso I - Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação.
Art.4, Inciso II - A família, a comunidade e as autarquias- direito e dever de participar em atividades de promoção e realização.	Art.4, Inciso II – A família, a comunidade e as autarquias- direito e dever de participar em atividades de promoção e realização.
Art.4, Inciso IV – A igualdade de acesso será promovida progressivamente pelo Estado.	Art.4, Inciso IV– A igualdade de acesso será promovida progressivamente pelo Estado.
Art.5, Inciso I – A educação visa a formação integral do individuo.	Art.5, Inciso I – A educação visa a formação integral do individuo.
Art.7 - O sistema educativo deve articular-se ao desenvolvimento cultural, econômico e social do país.	Art.7 - O sistema educativo deve articular-se ao desenvolvimento cultural, econômico e social do país.
Art.12, Inciso I - O sistema educativo compreende os subsistemas de educação pré-escolar, escolar e extra-escolar.	Art.12, Inciso I - O sistema educativo compreende os subsistemas de educação pré-escolar, escolar e extra-escolar.
Art.12, Inciso III - A educação escolar	Art.12, Inciso III - A educação escolar

abrange os ensinos básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino.	abrange os ensinos básico, secundário, superior, as modalidades especiais de ensino e as atividades de ocupação de tempos livres.
Art.13, Inciso II - A educação pré-escolar possui caráter facultativo destinado a crianças de 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.	Art.16, Inciso II- A educação pré-escolar possui caráter facultativo destinado a crianças de 4 anos e a idade de ingresso no ensino básico
Art.15, Inciso I - A educação pré-escolar fica sob o encargo de autarquias locais e instituições oficiais, bem como de entidades de caráter privado (na forma comercial ou cooperativo).	Art.18, Inciso I- A educação pré-escolar fica sob o encargo de autarquias locais e instituições oficiais, bem como de entidades de caráter privado (na forma comercial ou cooperativo).
Art.17, Inciso I - o ensino básico é universal e obrigatório.	Art.14, Inciso I- O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, com duração de 8 anos.
-----	Art.13, Inciso I- O Estado garante a educação obrigatória e universal até ao 10º ano de escolaridade.
Art.20, Inciso I - A educação básica é composta por seis anos de escolaridade, organizada em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração (ingresso aos 6 anos).	Art.23, Inciso I - A educação básica possui a duração de oito anos de escolaridade, organizada em três ciclos sequenciais, sendo o primeiro de quatro anos, o segundo e o terceiro de dois anos cada, (ingresso aos 6 anos).
Art.20, Inciso IV - As três fases do ensino básico são regidas pelo regime de professor único.	Art.23, Inciso I, alíneas a,b,c - No 1º ciclo funciona com o regime de professor único, com apoio de áreas especializadas; no 2º ciclo funciona com o regime de docentes por áreas disciplinares; no 3º ciclo funciona com o regime de professor

	por disciplina ou por grupo de disciplinas.
Art.23, Inciso I - O ensino secundário constituído por seis anos de escolaridade, organizado em três ciclos de dois anos cada.	Art.26, Inciso II - O ensino secundário é constituído por quatro anos de escolaridade, composto por dois ciclos de dois anos cada.

Fonte: Elaborada pela autora - 2012

Como explanado na tabela acima o Decreto-Legislativo nº 2/2010 mantém alguns princípios da Lei de Bases Sistema Educativo 103/III/90 como a ideia de que a educação visa a formação integral do individuo e para isso é imprescindível e é permitido a participação além dos órgãos responsáveis, as famílias e a comunidade. Entretanto, quanto à coordenação e supervisão da política educativa que antes ficava sob o encargo do Ministério da Educação passa para os departamentos governamentais das áreas da educação e ensino superior.

Um fato de muita relevância é que só no Decreto-Legislativo nº 2/2010 o ensino básico e de oito anos passa a ser gratuito, o que em princípio garante que todos possam estar na escola, pois só agora o Estado se obriga a realmente custear esse nível de ensino. Além disso, há um aumento substancial da obrigatoriedade do ensino de seis anos para dez anos.

Quanto à educação pré-escolar verificou-se que muito pouco se fez, visto que, aumentou-se a idade de ingresso de três para quatro anos, o que sugere uma diminuição no atendimento das crianças, além disso, esse nível de ensino continua a ser de caráter facultativo, não obrigatório e não necessariamente gratuito, podendo estar sob o encargo de instituições privadas, o que não garante o direito e o acesso de todas as crianças a esse nível de ensino e ao mesmo tempo uma ausência do Estado para com esse subsistema de educação, focando apenas no ensino básico e secundário:

As diferentes conferências mundiais de educação realizadas, como as de Jomtien (1990) e de Dacar (2000), além dos documentos expedidos pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, a Unesco e a OCDE, apontam para que a prioridade da educação seja a educação básica, compreendida como o ensino

primário e o secundário, o que representa, no mínimo, oito anos de escolarização (MAUÉS, 2003, p. 98).

Por conseguinte, assim como no Brasil, a educação infantil, apesar de fazer parte do subsistema de ensino, ainda é relegada a segundo plano quando comparada com os outros níveis de ensino, sugerindo que este subsistema não seja prioridade nas agendas educacionais nacionais e menos ainda nas internacionais.

Como o próprio ensino básico foi alargado, o trabalho do professor nesse nível também sofreu alterações. Se antes o ensino básico funcionava sob regime de professor único nos seis anos, agora o regime de professor único só é permitido no primeiro ciclo de quatro anos, com apoio de áreas especializadas e os outros dois ciclos terão professores por áreas disciplinares e por disciplina. Essa mudança atribui maior complexidade ao trabalho do docente, pois o professor polivalente e cada professor disciplinar precisarão articular o seu trabalho a de outros professores e nomeadamente precisarão do apoio destes, podendo se produzir uma relação de autonomia:

a autonomia compreende, 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. (GANZELI, 2011, p. 26)

Acreditamos que a proposta de trabalho coletivo que a reforma pressupõe é imprescindível para a construção de uma escola democrática e o firmamento da qualidade negociada (SORDI, 2009) e acrescentamos que a necessidade de ter áreas especializadas nesse nível de ensino é positiva, uma vez que os alunos terão o respaldo de professores com formação específica dos vários campos de conhecimento, com maior domínio destes e ao mesmo tempo exige-se o ensino mais compartilhado e interdisciplinar entre o coletivo de professores.

Ao extinguir o nível médio (e, por conseguinte a formação de professores de infância e do ensino básico nesse nível), o Decreto-Legislativo nº 2/2010 trouxe uma medida

fundamental para a formação desses professores e do professor do ensino secundário também. Contudo, ao permitir que os professores para a infância, ensino básico e secundário frequentam cursos que *confiram ou não* graus acadêmicos superiores, a lei nivela e negligencia essa formação, abrindo possibilidades para diferentes projetos de formação para os mesmos professores. Ainda quanto às instituições responsáveis, a lei não deixa clara a instituição que obrigatoriamente assumirá essa formação, apenas afirma em instituições de ensino legalmente criadas ou reconhecidas.

Por conseguinte, criaram-se lacunas para a formação de professores, pois, não existe a prioridade das instituições públicas e de nível superior em detrimento das privadas. Fato semelhante ao que aconteceu no Brasil, pela LDB de 1996 no Art.62 que estipulou que os professores de educação básica tenham formação superior, mas ao mesmo tempo permitiu o curso normal de nível médio e os cursos dos Institutos Superiores de Educação, que formavam em menos tempo e a baixos custos os professores dos anos iniciais.

Quanto aos professores do ensino secundário cabe ressaltar que na Lei de Bases Sistema Educativo 103/III/90 a sua formação era realizada em *instituições próprias do ensino superior* e no Decreto-Legislativo nº 2/2010 é estipulado a frequência de cursos que *confiram ou não graus acadêmicos superiores*, medida de certa forma retroativa, visto que abriu-se possibilidades de cursos que não sejam superiores, podendo desqualificar de certa forma a formação dos professores desse nível de ensino.

A formação de nível superior, compreendida nos pilares do ensino e pesquisa, extensão e socialização de conhecimentos é necessária para qualquer professor atuar com qualidade e oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos além de dar subsídios para a construção de um plano de carreira e salários dignos ao docente.

Na parte introdutória do Decreto-Legislativo nº 2/2010 , aparecem indícios de que formação está-se pensando para a sociedade caboverdiana e, sobretudo, é visível a estreita relação que se estabelece entre a educação e o desenvolvimento econômico do país:

Apesar de ter representado até aqui um quadro regulador importante do sistema de ensino em Cabo Verde, contribuindo para a democratização do seu acesso e alargada frequência, é ponto assente que, hoje, o crescimento extraordinário e atual das demandas exige que se adéque a regulação do sector em vista do reforço da capacidade e a qualidade de resposta do sistema educativo, face aos desafios do desenvolvimento do País e das perspectivas do futuro, num quadro estrutural mais amplo da estratégia de transformação de Cabo Verde, em que a qualificação do capital humano constitui um recurso fundamental(CABO VERDE, 2010, p.2).

A ideia da educação ser moeda de troca e motor de desenvolvimento é também fundamentada pelos autores Krawzyc ;Vieira(2003):

No campo estritamente educativo, propõe a educação como fator fundamental entre as políticas e estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural, visando a instrumentalização para o enfrentamento da concorrência mundial.(p.118).

Por conseguinte, o referido decreto deixa marcas evidentes de uma perspectiva predominantemente econômica da educação, com o objetivo de formar mão-de-obra, relegando a segundo plano uma formação plena e cidadã do indivíduo que ultrapasse a empregabilidade.

Outra marca presente no decreto é o fenômeno da descentralização:

Entre as principais inovações, destaca-se, como se prevê no presente diploma, a necessidade da revisão curricular, o incremento da introdução de tecnologias de informação e comunicação, a qualificação do corpo docente, uma maior intervenção dos agentes locais no âmbito do alargamento da descentralização de poderes...(CABO VERDE, Decreto-Legislativo nº 2/2010 , p.2)

Segundo Oliveira (1999) a descentralização deve ser analisada a partir do seu significado político e administrativo, pois só é possível explicar a descentralização quando temos um ‘centro’ como referência, assim, as decisões e as definições de ações para a alocação de recursos, em graus variados de autonomia, seriam tomadas em instâncias outras que não as centrais.

No Brasil as reformas educacionais promoveram a transferência de responsabilidades das esferas da administração pública centrais para outras descentralizadas, em especial após a promulgação da Emenda 14/96 com a municipalização do ensino fundamental (OLIVEIRA, 1999). Além disso, no Brasil, a descentralização também promoveu a transferência de atividades entre órgãos públicos para organizações não-governamentais e empresas privadas.

Desta forma, com o alargamento da descentralização de poderes torna-se provável que em Cabo Verde, assim como no Brasil, os municípios assumam responsabilidades que não são suas a priori e estimule a cooperação entre órgãos públicos, organizações não governamentais e empresas privadas.

Outra tendência clara que vem a tona no decreto é a influência internacional. Segundo Moniz apud Moraes (2009), após o processo de descolonização e consequentemente a ausência da metrópole Portuguesa, Cabo Verde teve que aliar-se a parceiros internacionais para garantir a estabilidade do país, o que permitiu a presença do Banco Mundial bem como de outros organismos internacionais nas reformas educativas. Sendo assim, o decreto revela a permanência dessa tendência:

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)

Torna-se evidente assim, que um dos objetivos do referido decreto e da reforma educativa é atender e adequar-se às demandas internacionais, principalmente ao contexto Europeu, o que demonstra fortes influências da antiga metrópole na educação superior do país. Para Moraes (2013,p.50) “ao aderir ao processo de Bolonha, Cabo Verde se projeta nos

espaços regionais e mundiais de ensino, ciência e pesquisa.” Entretanto, segundo Bianchetti apud Moraes:

A “nova universidade proposta” pelo Processo de Bolonha se torna uma adversidade voltada para o mercado, uma universidade rápida, barata, e , mercantilmente adaptada. Uma universidade que exige mais dos alunos e professores em menos tempo e menos meios(2013,p.44)

Por conseguinte, apesar da divulgação internacional que o Processo de Bolonha pode proporcionar à Cabo Verde, vale refletir até que ponto este modelo é pertinente à sociedade civil caboverdiana ou às relações de mercado.

A prevalência da perspectiva econômica, o fenômeno da descentralização e a atuação incisiva de parceiros internacionais, evidencia o conceito de um Estado mínimo, neutro, que pouco interfere na economia e coordenador das relações políticas e sociais, secundarizando o papel desse mesmo Estado e ampliando a atuação dos organismos internacionais na organização da educação dos Estados Nacionais.

Capítulo III- Do Instituto Pedagógico ao Instituto Universitário de Educação- entre o magistério e a universidade: análise das políticas de formação inicial docente em Cabo Verde

Para compreender como se consolida as políticas de formação docente em Cabo Verde precisamos ter como referência o país como colônia Portuguesa e depois o país como nação independente (a partir de 1975), pois os dois momentos se configuraram como épocas e ideologias distintas e como tal, com projetos de educação também diferentes.

Conforme antecipamos, no período colonial, o ensino primário surgiu de forma parecida ao Brasil, estando sob o domínio da igreja, prevalecendo a catequização e o ensino de algumas noções da língua portuguesa. O acesso a essas escolas era deficitária, bem como a permanência da maioria da população. Além disso, a educação estava sujeita aos interesses de

Portugal e da igreja, de tal forma que a primeira escola primária foi criada em 1817 sob direção da igreja católica. Entretanto, na sequência da Reforma da Instrução Pública em Portugal, entre os anos de 1830 e 1835, foram reorganizadas as escolas primárias das províncias portuguesas ao abrigo do Decreto de 14 de agosto de 1845, mas que só passam a funcionar de fato em 1848 (MONIZ, 2007).

Após a retirada da responsabilidade da educação pela igreja em 1917, algumas mudanças ocorrem:

Esse sentimento de repulsa por tudo que tivesse articulação com a Igreja produziu, em Cabo Verde, a Lei nº 701, de 13 junho de 1917, que se traduziu na extinção do Seminário Liceu, imediatamente substituído pelo Liceu Nacional de Cabo Verde (Liceu Gil Eanes), em Mindelo. Ao mesmo tempo, o ensino primário foi reformulado nas escolas oficiais e postos escolares, sendo exercido em 114 estabelecimentos, com 161 professores (MONIZ, 2007, p155).

Por conseguinte, após a remoção da igreja percebe-se um alargamento das escolas primárias e do número de professores no referido ensino, bem como a instituição de um ensino de nível secundário desvinculado dos seminários católicos.

Quanto à formação de professores o primeiro diploma reformador da educação (1910-1926) conferia que a habilitação para o magistério primário seria oferecido em escolas normais primárias. Contudo, a habilitação legal para a docência abrangia um conjunto de habilitações não específicas para o magistério como, por exemplo, os cursos de instrução secundário e superior.

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 e criaram-se as Escolas de Magistério Primário, sempre anexas às escolas secundárias, pois, apesar do Decreto n. 45.810 alargar a educação obrigatória em Portugal para seis anos, em Cabo Verde continua a ser de quatro anos (CARVALHO, 2009).

A formação para o magistério aparece assim, ligada a escolas secundárias e sem especificação quanto à habilitação para a docência no ensino primário. Por conseguinte, é nesse contexto ainda precário, sem identidade própria que surgem as Escolas de Magistério Primário.

Nos anos de 1960 foram tomadas duas medidas importantes para os cursos de formação docente: a primeira no ano de 1968 quando foi realizado o curso de monitores escolares, com duração de quarenta dias, com a exigência aos candidatos 4ª classe para trabalhar nas zonas rurais; a segunda no ano letivo de 1969/70 onde foi criada a Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar (E.H.P.P.E), para formar professores primários para as zonas rurais, habilitados com 6ª classe, com duração de quatro anos, (MONIZ, 2007).

Com a independência do país em 1975, o curso de magistério primário sofreu algumas alterações, principalmente no tocante às disciplinas essencialmente da cultura portuguesa que tornam-se mais apropriados ao contexto Caboverdiano do período. Segundo Moniz (2007), foi muito difícil estabelecer alterações mais profundas no sistema educativo em decorrência da herança colonial, marcada pela precarização da educação, de tal forma que, uma década após a independência a educação ainda era seletiva e discriminatória.

Somente em 1990, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo 103/III/90 que organizou e reconfigurou todo o sistema educativo, alterando a escolaridade básica como um todo, tornando-a como ciclo autónomo, com duração de seis anos, universal e obrigatória.

Tendo como base a referida lei o Decreto- regulamentador nº 12, 29 de dezembro de 1994 institucionalizou o Estatuto Orgânico do Instituto Pedagógico e foi estabelecido o Regulamento das Escolas de Formação de Professores para o Ensino Básico, tendo o curso a duração de três anos. Deu-se origem assim, ao Instituto Pedagógico de Cabo Verde herdeira

da antiga Escola do Magistério Primário com o objetivo de formar docentes para o ensino básico em nível médio.

Vale ressaltar que segundo o 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”(Artigo 30, Inciso II), isto é, os professores a serem formados não precisavam necessariamente possuir o ensino secundário completo, pois alguns rudimentos já eram suficientes para ingressar no curso médio. Quanto a sua caracterização a lei deixa clara que “o ensino médio tem a natureza profissionalizante e visa a 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, mas que desse conta dos seis anos da ensino primário, tarefa desafiadora.

É nesse contexto de formação que os professores das séries iniciais do ensino fundamental foram formados 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), ou seja, apesar de inúmeros discursos e de muitas políticas reformadoras, a própria história das escolas normais primárias(sempré fechadas, atreladas às escolas secundárias e sem formação consistente), comprovam que os vários “projetos” de formação docente não são implementados na realidade correspondendo ao discurso preconizado.

Sendo assim, os cursos de formação de professores em Cabo Verde foram sofrendo alterações na medida em que se consolidavam certos projetos e políticas educacionais do Estado. Para Maués (2003), podemos verificar duas fases relacionadas às reformas, sendo a primeira a universalização do ensino fundamental e a segunda aquela relacionada aos cursos de formação de professores. Para a autora este processo está em consonância com as reformas

educacionais que buscam instrumentalizar a educação escolar numa perspectiva tecnicista, orientada para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, fato comprovado na legislação concernente ao curso de nível médio oferecido aos professores do Instituto Pedagógico.

Essa relação entre reformas educacionais e formação docente também se verifica no Brasil. Freitas (1999) afirma que a preocupação com a formação de professores caracteriza-se como mecanismo impulsionador das reformas educacionais e como meio de concretização das mesmas. Fato semelhante às propostas do Decreto-Legislativo nº 2/2010 para a formação de professores, tendo em vista, as mudanças sugeridas para o próprio sistema educativo. A autora ainda mostra que a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação deixa clara que a concepção de formação de professores para atuação na educação básica pretendida é de caráter técnico profissional.

Os autores Maciel e Neto (2004 p.65) realçam outro aspecto:

o projeto hegemônico neoliberal e, mais especificamente, suas propostas educacionais que apresentam o tão desencantado jargão da “qualidade total”, na verdade objetivam o escamoteamento de uma grave e complexa situação: a proposição de medidas simplistas e imediatistas para a formação de professores.

Para os autores, apesar do discurso oficial defender a necessidade dos professores se qualificarem e criam-se meios para isso, mas o objetivo último é apresentar bons resultados estatísticos, ou seja, pretende-se a qualidade, mas o que se objetiva é a quantidade. Se por um lado percebe-se o caráter técnico da profissão docente, por outro lado, não restam dúvidas que as políticas e as reformas educacionais nos anos 90 têm atingido essa profissão também para inová-la sob a ótica neoliberal. Nesse contexto buscamos compreender como as políticas e as reformas educacionais tem impactado a formação de professores no Instituto Pedagógico, principalmente através do Decreto Legislativo No. 2/2010, e como essa instituição tem incorporado essas políticas no seu trabalho.

Conforme explanado no capítulo anterior, o Decreto- Legislativo n.2/2010 teve por objetivo rever as Bases do Sistema Educativo Caboverdiano de 29 de dezembro, aprovadas na Lei 103/III/90, na redação dada pela Lei 113/V/99 de 18 de Outubro, além de definir as Bases do Sistema Educativo, quanto à organização e funcionamento, incluindo o ensino público e particular e cooperativo, trazendo novas implicações para o sistema educativo e consequentemente para a formação de professores.

Na parte introdutória do decreto foi reforçado a importância que se almeja atribuir à formação de professores no contexto da reforma:

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(CABO VERDE, Decreto-Legislativo nº 2/2010 , p.3)

É evidente que a formação de professores apresenta-se como fator essencial para a concretização das mudanças a serem realizadas nos subsistemas de educação. Fica explícito então, a estreita relação entre transformações na estrutura do sistema educativo e a formação de docentes que atuarão no mesmo.

O Art.71 dispõe sobre os princípios orientadores da formação do pessoal docente, a saber:

- a) A formação inicial é institucionalizada como passo fundamental da formação do docente;
- b) A formação inicial deve ser integrada, quer nos planos científico, técnico e pedagógico, quer no de articulação teórico-prática;
- c) A formação contínua de docentes deve permitir o aprofundamento e a actualização 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 actualização de conhecimento e de atitudes (CABO VERDE, Decreto-Legislativo nº 2/2010 , p.16).

Esses princípios assinalam a importância da formação inicial docente, a indissociação entre a teoria e a prática, nos planos científico, técnico e pedagógico, a formação contínua como um prolongamento da formação inicial e a necessidade constante de atualização de conhecimentos incluindo as tecnologias. Está presente a ideia de uma formação ampla e complexa para o professor.

O Art.72 dispõe sobre a necessária estrutura das instituições formadoras de professores, segundo artigo :

A formação de docentes para a educação de infância, o ensino básico e o ensino secundário é ministrada por instituições de ensino legalmente criadas ou reconhecidas que disponham de estruturas e recursos humanos, científicos e técnico-pedagógicos adequados. (CABO VERDE, Decreto-Legislativo nº 2/2010 , p.16).

Reconhece-se a importância das instituições formadoras terem estruturas e recursos humanos, científicos e pedagógicos apropriados e serem reconhecidas legalmente, mas não é pontuado que instituição preferencialmente assumirá a formação dos docentes de infância até o secundário? Ser pública ou privada faz diferença nos quesitos qualidade e acesso, uma vez que a pública fornece um conjunto de condições que garante a permanência dos estudantes e atende um maior número da população, estando sob o encargo do Estado.

Quanto ao nível de formação preconizado para os professores o Art.72 afirma que :

A formação dos docentes a que se refere o número anterior é fomentada mediante criação de condições para a frequência de *curso que confirmam ou não graus académicos superiores*, nos termos do presente diploma, devendo incluir, para além das componentes curriculares dos respectivos ciclos de estudos, conteúdos específicos das ciências da educação, das metodologias, da prática pedagógica e da investigação aplicada(CABO VERDE, Decreto-Legislativo nº 2/2010 , p.16,grifo nosso).

Cabe questionar o porquê de não se estipular somente graus académicos superiores? Se o Decreto-Legislativo nº 2/2010 excluiu os cursos médios, porquê permite que professores sejam formados em instituições que não confirmam graus académicos superiores? As possibilidades dos docentes serem formados em cursos superiores ou não trazem

consequências não só de valorização de um em relação ao outro, mas sobretudo de estilos de formação diferenciados e de qualidade também diferenciada que pode ser oferecida nesses espaços.

Essas análises permitem-nos pensar os caminhos a serem trilhados pelo Instituto Pedagógico, bem como o tipo de formação que será oferecido.

Com o exame das portarias nº 46/2011 que autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso Inicial de Professores do Ensino Básico, nº 47/2011 que autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso Inicial de Professores do Ensino Básico em Exercício, nº 48/2011 que autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso de Formação de Professores em exercício à distância, nº 49/2011 que autoriza o Instituto Pedagógico a organizar o Curso de Formação de Educadores de Infância e 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) devidamente regulamentados pelo seu estatuto, verificamos que são todos cursos de nível médio com duração entre 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 carácter médio e de curta duração, que dificilmente darão conta da complexidade e da nova configuração do trabalho docente que se está propondo.

O destaque dado na parte introdutória do decreto que afirma pretender 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” é questionável, visto que não ocorreu a mudança do status jurídico do Instituto Pedagógico ou criação de uma nova instituição de nível superior após a publicação do decreto

para responder aos objetivos almejados para o sistema de ensino, demonstrando assim, a descontinuidade dessa política educativa.

Já o Decreto-Lei nº 17/2012 reconfigurou o Instituto Pedagógico (IP), que passou a ser denominado como Instituto Universitário de Educação (IUE), ampliou o grau para os cursos de formação de professores, conforme podemos observar em sua parte introdutória:

Neste sentido, impõe-se um novo enquadramento do IP que passa pela sua elevação a instituição de Ensino Superior e o consequente alargamento da respectiva missão, neutralizando, assim, a atual situação de impasse verificada com a aprovação e publicação do Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 7 de Maio, que opta, por um lado pela eliminação do grau de ensino médio e, por outro, pela formação de docentes em estabelecimento de Ensino Superior, para além de contemplar o alargamento da escolaridade obrigatória.(CABO VERDE, Decreto-Lei nº 17/2012,p.691)

O próprio Decreto-Lei nº 17/2012 reconhece a situação de impasse que o Decreto-Legislativo n.º 2/2010 representou para o Instituto Pedagógico, não podendo oferecer mais cursos além dos citados no ano letivo de 2010 e ao mesmo tempo não foi transformada em estabelecimento de Ensino Superior. A referida situação de impasse foi confirmada com professor da instituição que descreveu esse momento (2010/2012) como esvaziamento institucional, pois não podiam ser abertos novos cursos e o estatuto jurídico do instituto também não fora mudado. Não faz parte dos objetivos da pesquisa analisar os impactos dessa situação no sistema de ensino, mas cabe perguntar se o fato de não se formarem mais professores no Instituto Pedagógico depois do ano letivo de 2010 acarretou em alguns transtornos às escolas públicas de ensino básico? Além disso, o Decreto-Lei nº 17/2012 foi só publicado em 2012, dois anos após a publicação do Decreto-Legislativo n.º 2/2010, tempo relativamente extenso para uma política que parece ser tão relevante para o sistema educativo e instalação de uma instituição de nível superior.

Segundo o Decreto-Lei nº 17/2012 o IUE terá um alargamento da sua missão pedagógica, formando agentes educativos para todo o sistema educativo, o que pressupõe

outros profissionais além dos professores e estará sob encargo supervisão do membro do Governo responsável pelo Ensino Superior, o que comprova a sua efetiva elevação de grau médio para superior.

Quanto à natureza “IUE é uma pessoa coletiva de direito público de base institucional, dotada de autonomia estatutária, cultural, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar, nos termos da lei”, ou seja, antes de qualquer coisa, instituição pública e com autonomia nos aspectos pedagógicos e financeiros.

Quanto às atribuições do IUE, o Art. 3º estipula que:

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.
2. O IUE confere graus de licenciatura, de mestre e de doutor, cursos de estudos superiores profissionalizantes e, nos termos da lei, outros certificados ou diplomas.
3. O IUE confere, ainda, graus e títulos honoríficos, designadamente, o grau de doutor honoris causa e o grau de doutor insignis. (CABO VERDE, Decreto-Lei nº 17/2012,p.691).

Foi reafirmada a atribuição de estabelecimento de ensino superior ao Instituto Universitário de Educação que visa responder às demandas formando agentes educativos para todo o sistema educativo. A referida atribuição também está devidamente regulamentada no Art. 6º e Inciso I do Decreto-Lei nº 20/2012 que estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, regulando designadamente a sua constituição, organização, atribuições e funcionamento e, ainda, os poderes de tutela ou superintendência a que ficam sujeitas, sem prejuízo da sua autonomia.

Cabe ressaltar a possível cooperação público-privado que o referido decreto possibilita:

- 1.As instituições de ensino superior públicas podem, nos termos dos seus estatutos, designadamente através de receitas próprias, criar livremente, por si ou em conjunto com outras entidades, públicas ou privadas, fazer parte de, ou incorporar no seu

âmbito, entidades subsidiárias de direito privado, como fundações, associações e sociedades, destinadas a coadjuvá-las no estrito desempenho dos seus fins.

3. As instituições de ensino superior públicas podem delegar nas entidades referidas nos números anteriores a execução de certas tarefas, incluindo a realização de cursos não conferentes de grau acadêmico, mediante protocolo que defina claramente os termos da delegação, sem prejuízo da sua responsabilidade e superintendência científica e pedagógica.(Cabo Verde, Decreto-Lei nº 20/2012, p.855)

Abre-se a possibilidade da criação de entidades de direito privado vinculadas ao IUE, favorecendo, a nosso ver, a criação de cursos pagos, a exemplo do verificado em instituições brasileiras, fomentando processos de privatização da universidade pública, com diferentes projetos de formação numa mesma instituição.

A Portaria nº 34/2012 regula as condições em que diplomados do Instituto Pedagógico (IP), titulares de curso médio e os docentes titulares do bacharelato, podem 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 cursos médios, anteriormente lecionados pelo Instituto Pedagógico, medida importante para que os professores até então formados a nível médio possam prosseguir os seus estudos, tendo um diploma de nível superior e melhor qualificação que dê conta das demandas do sistema educativo.

Destacamos que ²foi informado pelo Presidente do Instituto Universitário de Educação, Sr. Florenço Mendes Varela, que aos diplomados do IP e aos docentes titulares de um bacharelato em ensino, foi oferecido cursos de Complemento de Licenciatura nas Unidades Formativas da Praia, de Assomada e do Mindelo, abrangendo mais de 600 professores no ano letivo 2012/2013 nas áreas de Matemática, História e Geografia, Língua Portuguesa e Estudos Cabo-Verdianos e Educação Artística, regulamentados pela Portaria nº

² Apesar de não conseguirmos realizar algumas entrevistas com câmara via internet, conseguimos algumas informações por email com o Presidente do Instituto Universitário de Educação. Tal informação foi concedida numa pesquisa de iniciação científica concedida pela FAPESP nos anos 2012-2013

34/2012 de 19 de Julho. A formação continuada foi utilizada de forma complementar, garantindo o enquadramento dos professores no novo ordenamento do sistema educativo.

Segundo o professor Florenço, existe um diálogo entre Brasil e Cabo Verde relacionado às políticas para o Ensino Superior. Está em andamento projetos de cooperação que envolvem o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação (Cabo Verde) com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES-Brasil) e algumas universidades parceiras do Brasil, os seguintes cursos: Complemento de Licenciatura em Língua Portuguesa, Complemento de Licenciatura em História e Geografia, Complemento de Licenciatura em Matemática, Complementação Pedagógica em Ciências Naturais, Complemento de Licenciatura em Educação Artística, Especialização em Mídias da Educação Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Especialização em Gestão da Educação.

Quanto aos principais desafios do Instituto Universitário de Educação, segundo o entrevistado, pretende-se integrar o Sistema Universidade Aberta, na modalidade de educação a distancia, para realização de cursos de formação de professores e gestores, sendo as tecnologias interativas, o cerne de ensino e aprendizagem. Segundo o presidente do instituto, as missões da Universidade Virtual Africana (UVA), Universidade Aberta de Portugal Universidade Aberta do Brasil (UAB), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Universidade da Integração Internacional Afro-Brasileira e Universidade Federal de Paraíba (UFPB), nos meses de Abril e Maio de 2013, abriram novas perspectivas para o IUE no campo da Educação a Distância.

Cabe questionar se de fato todos os professores, de todas as ilhas de Cabo Verde terão possibilidades de acesso a essas tecnologias? Como será resolvida a questão da desigualdade de acesso às tecnologias que a população Caboverdiana possui? Até que ponto a tecnologia é capaz de proporcionar de fato uma formação sólida e interativa?

A prerrogativa de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) está em consonância com o Capítulo IV do Decreto-Legislativo n.º 2/2010, Tecnologias de Informação e Comunicação e a sociedade de conhecimento, que reconhece a importância do uso das tecnologias para a elevação da eficácia e qualidade de ensino. As discussões apresentadas pela autora Macedo (2011) indicam que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem sido uma ferramenta usada para fragmentar e aligeirar a formação e o trabalho docente na defesa da qualidade educacional defendida.

O que esperar, portanto de uma instituição de formação de professores de nível superior?

Segundo Veiga (2002) são possíveis dois tipos de formação: a do tecnólogo de ensino que predomina nas reformas educativas e visa o saber fazer, ou seja a dimensão técnico-instrumental, simplista, pragmatista, e prescritiva, e a do professor como agente social numa perspectiva crítica; emancipadora, tendo como pilares a unidade entre teoria e prática, a ação coletiva e a autonomia. Para a mesma autora citado (VEIGA, 2002) para a formação do professor é necessário a relação entre formação inicial e continuada; relação entre formação inicial e pesquisa; relação entre formação continuada e pesquisa colaborativa; relação entre a pesquisa sobre o trabalho pedagógico e a pesquisa colaborativa com os docentes e estagiários.

Concordamos também que (re) inventar a formação de professores e a escola pública “exige que os educadores construam um processo de reflexão-ação-reflexão no âmbito da organização escolar, que amplie a sua consciência sobre a relação entre o trabalho na escola e as relações de poder da sociedade capitalista” .(GANZELI,2011,p.25), pois o processo educativo é também uma questão política.

Cabe ao Instituto Universitário de Educação construir os seus projetos de formação, podendo ser a proposta de um tecnólogo de ensino ou de um agente social, pois, o movimento

verificado pela pesquisa demonstra a necessidade da comunidade escolar do Instituto Universitário de Educação construir o seu projeto político pedagógico levando em conta as tendências publicistas e privatizantes presentes na realidade educacional Caboverdiana.

Considerações finais

Os cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental foram profundamente marcados por uma formação de nível médio e técnico, realidade verificada na história da educação brasileira e cabo-verdiana. O lugar dos cursos de formação de professores ainda é pauta das reformas educacionais.

No Brasil a LDB aprovada em 1996, poderia ter garantido uma formação de qualidade e igualitária para todos os professores ao determinar que os cursos de formação de professores fossem de nível superior, porém permitiu que essa formação fosse realizada em cursos de nível médio e nos Institutos Superiores de Educação, com padrões bem diferentes das oferecidas pelas universidades públicas.

A partir dos anos 1990 e 2000 as principais tendências na formação de professores apontaram para o aumento crescente de frequência de cursos em universidades privadas, foco na educação a distancia e continuada, relegando a segundo plano a formação inicial, o modelo de competências amparado pela noção produtivista que requer ao professor conhecer os meios e as estratégias mais adequadas para alcançar com eficácia os objetivos escolares, não sendo necessário a compreensão das dinâmicas das relações sociais , bem como os conhecimentos teóricos que fundamentam a sua profissão.

Aliado e reforçando essas tendências o advento das políticas neoliberais com a flexibilização da produção e a diminuição da atuação do Estado demandou a formação do professor de educação básica com uma determinada qualificação, controlada por avaliações externas e intensificação de cursos em instituições privadas e atuação incisiva dos organismos internacionais.

Essa tendência aponta para a formação de um professor que seja capaz de realizar e executar as técnicas didáticas produzidas por empresas do mercado educacional, não permitindo cursos que possam garantir uma formação que possibilite ao docente compreender e explicar a complexidade do trabalho educacional, com a necessária indissociabilidade entre ensino e pesquisa e teoria e prática. Na perspectiva neoliberal o professor tem que ser prático, flexível, técnico, e principalmente o eficiente.

Em Cabo Verde, a história da educação formal está ligada à catequização feita pela igreja católica. Mesmo após a independência do país, foi muito difícil estabelecer um sistema de educativo, de qualidade social, pois esse herdou condições precárias do colonialismo como o fato de ser muito seletiva e não possuir professores suficientes e capacitados.

Nos anos de 1990 foi aprovada a Lei de Bases Sistema Educativo 103/III/90 e o Decreto- regulamentador nº 12, 29 de dezembro de 1994 que 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, surgindo assim, o Instituto Pedagógico de Cabo Verde herdeira da antiga Escola do Magistério Primário com o objetivo de formar docentes para o ensino básico.

Com a publicação em 2010 do Decreto- Legislativo n.2/2010 que tem por objetivo rever as Bases do Sistema Educativo Caboverdiano de 29 de dezembro, aprovadas na Lei 103/III/90, na redação dada pela Lei 113/V/99 de 18 de Outubro, além de definir as Bases do Sistema Educativo, quanto à organização e funcionamento, incluindo o ensino público, particular e cooperativo, o sistema educativo como um todo sofreu alterações extinguindo os cursos de formação de professores em nível médio.

O referido decreto ao extinguir o nível médio e, por conseguinte a formação de professores de infância e do ensino básico nesse nível, o Decreto-Legislativo nº 2/2010 trouxe

uma medida fundamental para a formação desses professores e do professor do ensino secundário também. Contudo, ao permitir que os professores para a infância, ensino básico e secundário frequentassem cursos que “confirmam ou não graus académicos superiores”, a lei nivelou e negligenciou essa formação.

O Decreto-Legislativo nº 2/2010 trouxe indícios de alguns fenômenos como a descentralização, a prevalência da perspectiva económica da educação e a incidência incisiva dos organismos internacionais, que demonstram uma diminuição da atuação do Estado Caboverdiano na educação, delegando a terceiros suas funções, o que reforça mais uma vez, a estreita ligação que se estabelece entre a educação e a economia numa era neoliberal.

Além disso, 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 e de curta duração, que dificilmente darão conta da complexidade e da nova configuração do trabalho docente que se está propondo. O destaque dado na parte introdutória do decreto sobre a qualificação docente para dar suporte ao sistema de ensino é questionável, visto que não ocorreu a mudança do status jurídico da instituição.

Entretanto, Decreto-Lei nº 17/2012 cria o Instituto Universitário de Educação que substitui o Instituto Pedagógico, possibilitando uma formação de nível superior para os professores.

Segundo o presidente do Instituto Universitário de Educação, um dos principais desafios da instituição é integrar o sistema Universidade Aberta, sendo as tecnologias de informação e comunicação, um dos principais meios para a formação dos professores. À luz de alguns autores estudados, esta medida pode ser forma de aligeirar e fragmentar a formação docente, além de se questionar se existem meios concretos para garantir uma formação adequada a todos os professores de todos os cantos de Cabo Verde por meio das tecnologias.

Cabe ao Instituto Universitário de Educação decidir quais projetos de formação nortearão os próximos cursos de formação de professores. Apesar do Decreto-Legislativo nº 2/2010 trazer fortes marcas neoliberais, a instituição possui autonomia na construção de seus projetos que podem apontar para uma formação pragmática e utilitária ou emancipadora e crítica.

Referências bibliográficas

A) Decretos e portarias

BRASIL. Lei n. Nº**4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

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

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

CABO VERDE. **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.

CABO VERDE. **Decreto-Lei nº 17/2012**. Procede à reconfiguração do Instituto Pedagógico (IP) criado pelo Decreto n.º 18/88, de 9 de Março, que passa a denominar-se Instituto Universitário de Educação, abreviadamente IUE.

CABO VERDE. **Decreto-Lei nº 20/2012**. Estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, regulando designadamente a sua constituição, organização, atribuições e funcionamento e, ainda, os poderes de tutela ou superintendência a que ficam sujeitas, sem prejuízo da sua autonomia.

CABO VERDE. **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 académico de licenciado.

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

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

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

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

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

B) Referências bibliográficas

BARRETO, Elba; GATI Bernardete. “Marcos legais dos cursos de formação de professores”. **In: Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília UNESCO, 2009. p.37-52.

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 Setembro de 2013.

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

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.

FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando; MACHADO, Joaquim. Universitarização da formação de professores e profissionalidade docente. **V Congresso Galego-Português de psicopedagogía**. 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.

FREITAS, Helena de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 16 de outubro de 2011.

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.

KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Vera Lúcia. “Estudos comparados nas análises sobre política educacional na América Latina”. In: **América Latina, Estado e reformas numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez ,2003. p.113-135.

LÜDKE, 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, Faculdade de Educação, 2011.

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

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, 2007.

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.

MORAIS, Oziel Duarte. **A cooperação bilateral entre Brasil e Cabo Verde: uma análise a partir dos convênios no ensino superior**. Tese (mestrado). 187p. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2013.

NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete (Orgs). “As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações”. **In: formação de professores-passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p.35-74.

OLIVEIRA, Cleiton de. “A municipalização do ensino brasileiro”. **In: Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.p.11-35.
SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Santa Maria**, v.30,n.2, p.11-26, 2005. Disponível em <http://coralx.ufsm.br>. Acesso em 20 de Abril de 2012.

SCHEIBE, Leda. “Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas”. **In: Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p47-64.

SORDI, M. R. L. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. **In: SORDI, M. R.L. ; SOUZA, E. S. A Avaliação como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem**. Campinas: Millennium Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. “Ambiguidade do saber docente”. **In: Saberes docentes e formação profissional**.10.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p.277-303.

VEIGA, Ilma. “Professor tecnólogo ou agente social?” **In: Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p47-64.

VIEIRA, Sofia. “Políticas de formação em cenários de reforma”. **In: Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p.13-46

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/00. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a08v2170.pdf>. Acesso em 06 de dezembro de 2013.