

TRAVESSIAS COGNITIVAS



ÁFRICAS REVELADAS

VOLUME I

Edna Gusmão de Góes Brennand
Aloimar José da Silva
Organizadores

**TRAVESSIAS COGNITIVAS:
ÁFRICAS REVELADAS**

VOLUME I



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitora BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
Pró-Reitora PRPG MARIA LUIZA PEREIRA DE ALENCAR MAYER FEITOSA



EDITORA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Administração GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

CONSELHO EDITORIAL

ADAILSON PEREIRA DE SOUZA (CIÊNCIAS AGRÁRIAS)
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES)
FABIANA SENA DA SILVA (INTERDISCIPLINAR)
GISELE ROCHA CÔRTEZ (CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS)
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA)
LUANA RODRIGUES DE ALMEIDA (CIÊNCIAS DA SAÚDE)
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (ENGENHARIAS)
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARB (CIÊNCIAS HUMANAS)
MARIA REGINA VASCONCELOS BARBOSA (CIÊNCIAS BIOLÓGICAS)

Edna Gusmão de Góes Brennand
Aloirmar José da Silva
Organizadores

**TRAVESSIAS COGNITIVAS:
ÁFRICAS REVELADAS**

VOLUME I

Editora UFPB
João Pessoa
2019

Direitos autorais 2019 - Editora UFPB
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994,
de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer
meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998)
é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico Editora UFPB
Editoração Eletrônica e Rildo Coelho
Design de Capa

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

T781 **Travessias cognitivas: Áfricas reveladas / Edna Gusmão de Góes
Brennand, Aloimar José da Silva (organizadores). - João
Pessoa: Editora UFPB, 2019.
218 p. v. : il.**

ISBN: 978-85-237-1435-2 (v.1)

1. Sociografia - África. 2. Educação - Brasil-África. 3. Cultura
africana. I. Brennand, Edna Gusmão de Góes. II. Silva, Aloimar
José da. III. Título.

UFPB/BC

CDU 308(6)

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
www.editora.ufpb.br
editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:


**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 4/2017-2018, financiado
pelo Programa de Apoio a Produção Científica - Pró-Publicação de Livros
da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba.

SUMÁRIO - VOLUME I

PREFÁCIO	7
<i>Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira</i>	
1 TERRITÓRIOS E CENÁRIOS EDUCACIONAIS NAS COOPERAÇÕES BRASIL-ÁFRICA EM TEMPOS DE CRISE	15
<i>Edna Gusmão de Góes Brennand e Eládio José de Góes Brennand</i>	
2 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES EJA EM CABO VERDE: CONTEXTO HISTÓRICO E MARCOS NO BOJO DA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL	53
<i>Florenço Mendes Varela</i>	
3 FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS À LUZ DA PSICOPEDAGOGIA	80
<i>Emília Maria da Trindade Prestes e Pedro Clóvis Fernandes</i>	
4 DESCENTRALIZAÇÃO POLÍTICA E TENSÕES DEMOCRÁTICAS EM CABO VERDE: DESAFIOS E QUESTÕES TEÓRICO-EMPÍRICAS	104
<i>Eduardo Gomes Machado e Carlos Manuel Ribeiro Santos</i>	
5 A GESTÃO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CABO VERDE: REFLEXÕES SOBRE OS SENTIDOS DOS ESTUDOS, DA PERMANÊNCIA E DO ABANDONO	128
<i>Adriana Valéria Santos Diniz, Paulo Jorge Oliveira da Luz, Augusto Gregório Rocha e Antonio Corsino Tavares Rodrigues</i>	
6 TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO APOIO PEDAGÓGICO AOS PROFESSORES DO ENSINO RECORRENTE EM PRAIA - CABO VERDE	156
<i>Eládio José de Góes Brennand e Sofia Gomes Lopes de Pina</i>	
7 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM CABO VERDE	186
<i>Joana Elisa Röwer e João Domingos Tavares Semedo</i>	
POSFÁCIO	207
<i>Pamella Brennand</i>	
SOBRE OS AUTORES	209

SUMÁRIO - VOLUME II

PREFÁCIO	225
<i>Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira</i>	
8 CONTEXTO EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU E O PROJETO AFRICANIDADE	233
<i>Edna Gusmão de Góes Brennand e Heldomiro Henrique Correia</i>	
9 AS POLÍTICAS ECONÔMICAS E ANÁLISE DE PROGRAMA DE AJUSTAMENTO ESTRUTURAL EM ÁFRICA: ESTUDO DE CASO DA GUINÉ-BISSAU A PARTIR DOS ANOS DE 1980	264
<i>Ricardo Ossagô de Carvalho e Tamilton Gomes Teixeira</i>	
10 PRODUÇÃO DISCENTE NA UNILAB: UM BALANÇO CRÍTICO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DOS EGRESSOS GUINEENSES DO BACHARELADO EM HUMANIDADES – CE (2014-2017)	286
<i>Eduardo Gomes Machado e Felizberto Alberto Mango</i>	
11 MULHERES GUINEENSES NA TOMADA DE DECISÕES POLÍTICAS (1994-2014)	315
<i>Ricardo Ossagô de Carvalho e Iadira Antonio Impanta</i>	
12 ANGOLA, 27 DE MAIO DE 1977: ENTRE A MEMÓRIA E O ESQUECIMENTO	335
<i>Janaina Campos Lobo e Marco Hemingway de Almeida</i>	
13 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS	355
<i>Aloirmar José da Silva e Danilo Alves da Silva</i>	
14 FUNDAMENTOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL: A LEI DE DIRETRIZES E BASES E SEUS PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA ESCOLAR PARA O ENSINO MÉDIO	389
<i>Joana Elisa Röwer e Francisco Érick de Oliveira</i>	
POSFÁCIO	414
<i>Pamella Brennand</i>	
SOBRE OS AUTORES	416

PREFÁCIO

Identidade

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo
Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta
Sou pólen sem inseto
Sou areia sustentando
o sexo das árvores
Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro
No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço.

(Mia Couto, in "Raiz de Orvalho e Outros Poemas")

Tive o privilégio de receber o convite para prefaciar a obra, em dois volumes, intitulada *Travessias cognitivas: Áfricas reveladas*, organizada por Edna de Góes Brennand e Aloirmar José da Silva. Ao ler as suas páginas, logo me senti fazendo um retorno ao tempo histórico, um caminhar sobre a esteira de Clio, considerando a proposta apresentada por um grupo de pesquisadores que se debruçam com sua pluralidade de olhares às terras de Cabo Verde e Guiné-Bissau, com suas experiências sociológicas, filosóficas, educacionais e tecnológicas. De modo que a obra ora trazida a público é um convite à reflexão sustentado pelas experiências vividas e aqui postas como um chamamento, como afirmam Brennand & Brennand ao registrarem: “Não mais será preponderante o saber do colonizador, porque os saberes agora não possuem fronteiras, eles são acessados de qualquer parte através da internet, da televisão,

do telefone celular, do rádio, das mercadorias e do livro. É o momento de tecer alianças articuladas e dinamizadas pelas tecnologias da informação e comunicação, em que cada docente ou estudante, brasileiro ou africano, pode valer-se da educação, tanto na modalidade presencial quanto a distância, para recriar articulações e compreender as forças adversas próprias dos ambientes da diversidade”.

No Volume I de *Travessias Cognitivas: Áfricas Reveladas*, Edna Gusmão de Góes Brennand e Eládio José de Góes Brennand, ao analisar territórios e cenários educacionais nas cooperações Brasil-África em tempos de crise, apontam as tecnologias de informação e comunicação (TICs) como um meio transfronteiriço de nos encontrarmos, de retomar o passado, de fortalecer identidades por meio da educação a distância, desde que seja pelo diálogo livre de coerção e possibilitador de interações fecundas por meio da institucionalização das comunidades de aprendizagem que se dá pela via de mão dupla entre professores brasileiros e africanos, viabilizando o que os autores chamam de “construção intercultural dos saberes de culturas distintas”. Ainda que no atual momento brasileiro estejamos vivendo o risco de sofrer o que os cientistas brasileiros chamam de diáspora científica, com a evasão de cérebros altamente qualificados, consideramos que as cooperações podem ser repensadas.

Nessa travessia, Florenço Mendes Varela propõe contextualizar historicamente a formação de educadores e analisar os seus resultados, utilizando o estudo de caso, com caráter essencialmente descritivo. Os resultados do estudo apontam que a formação de educadores de jovens e adultos teve repercussões positivas, nomeadamente, no desenvolvimento de conhecimentos para o exercício da profissão, na democratização do acesso à educação de adultos, na valorização da carreira profissional do Educador de Adultos e no fortalecimento do sistema educativo nacional.

Emília Maria da Trindade Prestes e Pedro Clóvis Fernandes examinam as causas do fracasso escolar com uma amostra de alunos do 8º ano em uma das escolas do Ensino Recorrente, na cidade da Praia, Cabo Verde. A fundamentação teórica focada em conceitos de fracasso escolar, andragogia e aprendizagem transformadora orientou as análises sobre a existência do insucesso escolar à luz da Psicopedagogia.

Os autores Eduardo Gomes Machado e Carlos Manuel Ribeiro Santos analisam em seus escritos o processo de descentralização política e administrativa como um possível caminho encontrado para figurar e narrar o atual cenário político e as relações de poder em Cabo Verde, buscando perceber até que ponto os sentidos, as potencialidades e as restrições inscritas nas estruturas e dinâmicas institucionais concretas de descentralização político-administrativa, considerando ambiguidades e contradições existentes, impactam os afazeres dos administradores municipais, a participação política da sociedade civil e a extensão, bem como a real possibilidade de firmar, na prática, as atribuições de autarquias locais sem deixar de valorizar os atores sociais envolvidos.

Adriana Valéria Santos Diniz, Paulo Jorge Oliveira da Luz, Augusto Gregório Rocha e Antônio Corsino Tavares Rodrigues abordam a África, ou uma parte dela, Cabo Verde, um país insular localizado no lado ocidental. Como nosso continente mãe, “invejável negra mãe”, como diz Paulo Jorge, e como países irmãos (“filhos dispersos pelo mundo”), Brasil e Cabo Verde destacam-se, na proposta, por apresentarem o passado colonial comum de lutas e conquistas e, mais recentemente, por esta colaboração acadêmica que se enseja a partir da Cooperação Sul – Sul, o projeto Africanidade, tanto no âmbito da extensão universitária, como no da pós-graduação lato sensu (especialização), no campo da Educação de Jovens e Adultos, de modo particular a partir da gestão educacional, como componente ao qual estivemos vinculados no decorrer deste processo. A gestão educacional é aqui analisada no tocante ao acesso, à permanência e à conclusão com êxito dos estudos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, em Cabo Verde. Apesar dos vários avanços na EJA, na perspectiva dos direitos com a democratização do acesso à educação, são vários os jovens e adultos que ingressam e/ou reingressam no sistema educativo e, antes da sua conclusão com êxito, abandonam. Por outro lado, ampliar as possibilidades do exercício da cidadania, por meio da educação de jovens e adultos, é o melhor caminho para a proclamada justiça social com desenvolvimento sustentável.

Os autores Eládio José de Góes Brennand e Sofia Gomes Lopes de Pina, em seu artigo, analisam o uso das tecnologias digitais como apoio pedagógico aos professores do Ensino Recorrente no concelho de

Praia na ilha de Cabo Verde e percebem como as TICs podem ser uma forte aliada ao processo de mediação do conhecimento e uma parceira importante para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

Encerrando o primeiro volume da obra, Joana Elisa Röwer e João Domingos Tavares Semedo analisam a Educação e Direitos Humanos em Cabo Verde, basicamente avaliando o currículo de ensino cabo-verdiano e a importância da proposta de uma disciplina integrada aos Direitos Humanos na educação básica. Compreender o papel da Educação, no processo de formação e consolidação da liberdade e da igualdade de direitos na sociedade cabo-verdiana, implica, além de refletir sobre a concepção multicultural dos direitos humanos, salvaguardar os direitos de uma proposta embutida no diálogo e na construção de conhecimentos ligados aos Movimentos Sociais, Políticos e da Educação Popular, visando um Estado de direito e democrático. Implica também criticar a história e a presença colonial em Cabo Verde, que ainda trazem uma visão fantasiada sobre a realidade do país. Os autores mencionados também analisam a reforma educacional, como forma de fortalecimento da instituição escolar, e traçam algumas críticas em relação ao modelo de financiamento com uma política neoliberal, inadaptada às necessidades do país e aos interesses nacionais.

Abrindo o Volume II de *Travessias Cognitivas: Áfricas Reveladas*, Edna Brennd e Heldomiro Henrique Correia analisam a progressão do sistema educacional da Guiné-Bissau entre 1973 e 2013, partindo dos princípios histórico-político, econômico e social do país, bem como apresentam dados sistematizados que contribuem para suprir as deficiências de literatura a respeito da sua situação educacional, levando em consideração a importância da globalização na construção de um sistema educacional sustentável.

Ricardo Ossagô de Carvalho e Tamilton Gomes Teixeira analisam as políticas econômicas na África desde a independência da maioria dos seus países de cunho colonial. Este artigo vai centrar-se especificamente no programa de “Ajustamento Estrutural” e suas políticas advindas das Instituições de Breton Woods (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional), analisando o caso de Guiné-Bissau, a partir da primeira república (1974) até 2014 (período de último escrutínio na Guiné-

Bissau). Guiné-Bissau, uma das ex-colônias de Portugal por séculos, ficou independente apenas em 24 de setembro de 1973 (independência informal) e em 1974 (formal), após longos anos de luta de libertação armada, dirigida por Amílcar Cabral. Após a independência, o país adotou o modelo econômico socialista soviético, com uma economia planificada (economia de Estado). Em um regime fechado, de partido único, o país nunca chegou a prosperar economicamente (AUGEL, 2007). Em 1980, aconteceu um golpe militar, denominado pelos seus autores de “Movimento Reajustador”, liderado pelo General João Bernardo Vieira “Nino”. Nesse período, o país conheceu as políticas de “Programa de Ajustamento Estrutural” e o seu *modus operandi*, já num contexto de Guerra Fria, em que os EUA estavam em vantagem. Com o desmoronamento do bloco Leste Europeu, do qual a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) faz parte, os países que estavam ancorados a ela tiveram que ceder ao novo imperialismo econômico norte-americano. Foi nesse contexto que o país aderiu à democracia e liberalização de mercado, que eram umas das exigências do Programa de Ajustamento Estrutural (PAE). O que vamos tentar estudar e compreender é: como foi que decorreu todo esse processo e quais foram os impactos socioeconômicos e políticos do PAE na Guiné-Bissau.

Os autores Eduardo Gomes Machado e Felizberto Alberto Mango traçam um balanço crítico da produção discente na graduação, analisando os trabalhos de conclusão no Bacharelado em Humanidades da UNILAB, dos estudantes guineenses dos campi no Ceará. A análise dos dados possibilitou perceber um grande interesse dos estudantes guineenses em fazer pesquisas sobre os assuntos da vida política, social, cultural, educacional, econômica, etc., do país. Entretanto, um grande problema envolve a necessidade de fazer o trabalho no país de origem, sendo um desejo que ainda não é possível, principalmente na graduação, o que leva muitos estudantes a limitarem seus trabalhos. Isso chama atenção para o investimento que tanto a UNILAB como o governo da Guiné-Bissau e os outros países que fazem parte do projeto da UNILAB poderiam fazer, criando um programa que pudesse financiar as pesquisas dos alunos para o desenvolvimento da ciência, promovendo, assim, uma

cultura de investigação no Ensino Superior das sociedades que fazem parte desse projeto.

Ricardo Ossagô de Carvalho e Iadira Antonio Impanta centram foco nos desafios da participação feminina na tomada de decisões políticas e se esta tem impacto ou não na contribuição da emancipação feminina na Guiné-Bissau. Como recorte temporal, trabalhamos com o período a partir do ano de 1994, sendo este o ano de abertura política, democratização e realização das primeiras eleições, até 2014, ano das últimas eleições gerais na Guiné-Bissau. Este trabalho analisou a participação feminina na política internacional, com ênfase na análise do protagonismo e da tomada de decisões políticas, econômicas, de segurança e representação diplomática dessa população. Os dados coletados para a elaboração deste trabalho estão relacionados a diferentes questões que dizem respeito às mulheres, principalmente à questão de equidade de gênero.

Os autores Janaína Campos Lobo e Marco Hemingway de Almeida percorrem os caminhos da memória com o objetivo de retirar do silêncio os acontecimentos que ocorreram dois anos depois da proclamação da independência de Angola, ou seja, durante o governo de transição, exatamente no dia 27 de maio de 1977, em Luanda. Nesta data, ocorreu uma série de assassinatos de membros do então Movimento Popular de Libertação de Angola. Nito Alves era um dos alvos dessa crise nitista, acusado de tentativa de golpe de Estado ao então presidente da república Antônio Agostinho Neto. Este artigo abordará, portanto, as memórias que por algum motivo se encontram silenciadas dentro da sociedade angolana.

Aloirmar José da Silva e Danilo Alves da Silva transitam sob uma perspectiva da diversidade étnico-racial a partir da promulgação da Lei 11.645 de março de 2008, que alterou a Lei 10.639 de janeiro de 2003, modificando mais uma vez a Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nessa busca, os autores procuram compreender como o referido dispositivo legal estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, do Brasil e como a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) contempla o mencionado ordenamento jurídico no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com ênfase no ensino da história e cultura afro-brasileira.

Por fim, Joana Elisa Röwer e Francisco Érick de Oliveira discorrem sobre os cenários político-sociais em torno da construção da (e modificações na) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o intuito de compreender e problematizar os seus princípios de justiça escolar, no tocante ao que se tem estabelecido para o ensino médio. Através da análise dos processos constituintes da LDB – a respeito da última etapa da educação básica, principalmente, dos princípios de justiça agregados a ela e resultantes de suas normas, aprecia-se como que se tem estabelecido no Brasil, sob a égide da Lei, os elementos fundamentais para a estruturação da educação e das ideias políticas em torno da justiça escolar. As referências teóricas que embasam este trabalho situam-se, basicamente, em torno das concepções de justiça universalista de John Rawls e pluralista de Michael Walzer, em aliança com as críticas de Pierre Bourdieu e Passeron e François Dubet, ao conceberem a escola como reprodutora e perpetuadora das desigualdades sociais que lhe antecedem.

Nessa travessia em terras africanas, os autores buscam de algum modo construir novas perspectivas cognitivas e memorialísticas, e nessa relação há um quê de fortalecimento identitário como escreve Mia Couto, na epígrafe introdutória deste prefácio, ao dizer: “aguardando pelo meu passado/ ansiando a esperança do futuro”.

Parayba do Norte, 2018.
Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira, Dr^a.

1 TERRITÓRIOS E CENÁRIOS EDUCACIONAIS NAS COOPERAÇÕES BRASIL-ÁFRICA EM TEMPOS DE CRISE

*Edna Gusmão De Góes Brennand
Eládio José de Góes Brennand*

INTRODUÇÃO

Tempos de turbulência que sacodem o mundo bem como nosso país nos levam a revisitar as concepções de diálogo, cooperação e parceria. A partir de 2014, acontecimentos internacionais tem nos incitado a revisitar alguns princípios do que entendemos como Humanismo. Sobreviventes das guerras, o crescimento do fundamentalismo, o crescimento do terrorismo e a fome já geraram cerca de 60 milhões de refugiados em campos europeus, turcos, libaneses e jordanianos. Os problemas vividos pelos refugiados de todos os países bem como os oriundos de países africanos, como a Eritreia, a Nigéria, a Somália e o Sudão alteram a geopolítica mundial pela maior catástrofe do século XXI.

As instituições criadas no clima de otimismo neoliberal dos anos 1980 e 1990 e que fortaleceu um novo contexto da cooperação internacional, na qual tem se fortalecido as relações Sul-Sul, estão perplexas diante da crise. Inicia-se uma profunda revisão nas regras e acordos de cooperação vigentes. O Pacto Global para as migrações encabeçado pela ONU para responder às crises globais e aos novos fluxos migratórios que elas geram abre um espaço de diálogo para discussão dos grandes desafios para o futuro dos povos envolvidos. Formas contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia

e intolerância parecem desafiar o que entendemos por solidariedade e cooperação. As dificuldades de crescimento da economia mundial, as incertezas de como reativar o crescimento, cadeias globais de valor, a instabilidade política em determinadas regiões, bem como as diferentes plataformas jurídicas no tratamento da pessoa humana nos colocam diante de desafio. Os efeitos destes problemas no capitalismo como sistema-mundo levam à necessidade de redes de conhecimento e instituições para se complementarem no intuito de compreender esses recentes fenômenos. A luta por guardar princípios de igualdade e não-discriminação no gozo de todos os direitos humanos parece ser o grande desafio deste momento.

A ideia de cooperação internacional não é nova. Enquanto estratégia de colaboração entre países, traz em si o germe da necessidade de partilha de problemas e soluções através de um processo em que dois ou mais países em desenvolvimento buscam intercâmbios cooperativos de conhecimento, habilidades, recursos e saber técnico que venham contribuir para o desenvolvimento individual ou coletivo. Compartilhar condições de melhor desenvolvimento de natureza econômica, acadêmica, educacional, social e tecnológica tem sido a tônica histórica. São diversos os caminhos e muitas as motivações para os países buscarem cooperação e apoio mútuo para a resolução de problemas. Dentro muitos os princípios mais importantes tem sido os de ordem moral, ética, humanitária, política e econômica, ambiental e de sustentabilidade, segurança nacional e bens públicos globais.

O Brasil foi pioneiro e figura entre os primeiros países a reconhecer oficialmente a independência dos novos Estados africanos nos anos de 1970 e desde então tem se colocado como um ator importante, como pode ser verificado na diversidade de protocolos, acordos e convênios assinados com países africanos em diversas áreas.

A década de 90 é considerada como aquela que faz renascer a cooperação internacional na sua dimensão global. Após 40 anos de guerra fria, realiza-se uma série de dez conferências organizadas principalmente pela Organização das Nações Unidas sobre questões que envolvem cooperação. Em 1999 a criação pelo Banco Mundial da Rede de Desenvolvimento Global (Global Development Network – GDN)

fecha a década considerada por estudiosos como um marco dos mais importantes entre as muitas ações desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX.

Do ponto de vista de Milani (2016), podemos entender a cooperação internacional para o desenvolvimento (CID) como um sistema complexo construído por discursos e visões de mundo dos inúmeros atores que fazem parte dos grupos envolvidos tanto de países doadores tradicionais ou emergentes como de atores não governamentais. Esses discursos são articulados em função das perspectivas da política dos Estados e organizações internacionais. Essas cooperações são tecidas em função da crença de que somente é possível a promoção do desenvolvimento se o processo estiver fundado em bases solidárias na busca de soluções para o enfrentamento das contradições e desigualdades geradas pelo capitalismo no plano internacional.

Milani (2016) ressalta, ainda, que relações Estado-sociedade em vários contextos nacionais prometiam um mundo mais pacífico em que a cooperação para o desenvolvimento seria prioritária. Segundo o autor, essa retórica pode ser compreendida em dois dos principais relatórios produzidos pelas Nações Unidas: a Agenda para a Paz (de 1992) e a Agenda para o Desenvolvimento que dava maior atenção ao combate a pandemias (ebola, SARS, gripe aviária); a proteção da biodiversidade e implicações trazidas com o fenômeno das mudanças climáticas; descentralização e desenvolvimento local; parcerias entre os setores público e privado incluindo o chamado Terceiro Setor; programas de minoração da pobreza e difusão das microfinanças. A crítica a essa política de cooperação internacional para o desenvolvimento (CID) foi o fato de alguns analistas entenderem que a agenda da cooperação foi guiada pela ideologia dos mercados livres e do Estado mínimo. Maior ênfase foi dada aos diálogos sobre políticas públicas (“policy dialogues”), ao critério da seletividade (com foco nas políticas econômicas) e a programas de formação (“capacity-building”). Houve uma mudança fundamental. O que antes tinha o foco em projetos e intervenções pontuais passa-se a ampliar o escopo de programas com metas e estratégias e políticas, ampliando de forma contundente a envergadura e o raio de ação, aumentando os programas de cooperação.

O exemplo é a entrada em cena do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) que tem por missão promover o desenvolvimento e erradicar a pobreza no mundo. Criado em 1965 por meio de resolução do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, tornou-se a agência líder da rede global de desenvolvimento da ONU. A partir da década de 90, introduziu universalmente o conceito de Desenvolvimento Humano (IDH), partindo do pressuposto de que era preciso acrescentar indicadores além da renda *per capita* para aferir o avanço na qualidade de vida de uma população. Acrescenta três outras dimensões básicas: renda, saúde e educação. Outros parâmetros foram aos poucos aglutinados na média do IDH: a expectativa de vida, saúde, alfabetização e o acesso aos diversos níveis de educação formal (PNUD, 2014, 2015, 2016).

A partir dos atentados de 11 de setembro de 2001, embora o terrorismo seja um fenômeno bastante conhecido em sua dimensão internacional, ocorreram importantes inflexões na política de cooperação. Governos e agências passam, de forma contundente, a priorizar determinadas estratégias de segurança e combate ao terrorismo. Nesse contexto, diminuem as políticas de cooperação econômica abrindo espaço para uma agenda de controle e repressão. Questões como imigração e segurança de fronteiras ocupam novos espaços de diálogo e a segurança de todos os Estados a tônica mais importante. Nos anos que se seguem, a cooperação internacional contra o terrorismo torna-se ponto central de discussões e debates, embora seja possível registrar outras ações importantes, a exemplo da cooperação sul-sul.

Segundo Costa Júnior (2016), a cooperação Sul-Sul nasceu nos anos 50, marcada pela ideologia da liberação nacional contra o colonialismo, do não alinhamento e do desenvolvimento, em contraposição ao Norte e com o objetivo de transformar o sistema internacional mundial a partir da parceria estratégica entre países em desenvolvimento. O autor argumenta que a Cooperação Sul-Sul evolui nas décadas de 50 e 60, entretanto na década de 80 registra sua maior desmobilização pelo efeito da crise da dívida e os Planos de Ajustes Estruturais dominando a agenda dos países em desenvolvimento. A partir do final da década de 90 até os dias de hoje, continua sendo impulsionada pelos Organismos Internacionais sob a perspectiva de transferência de boas práticas.

Segundo Hirst (2012), a cooperação Sul-Sul tem sido entendida como uma ação institucional de oferta de bens públicos provenientes de agências e de organismos estatais. Esta ação pode ou não contar com a participação das organizações civis e entidades privadas tornando-se desvinculada de interesses comerciais e de investimentos diretos em outros países. Resgata o fato de que diálogos interinstitucionais com potenciais parceiros internacionais foi dinamizada entre setembro de 2008 e julho de 2010 e merece destaque a participação na Conferência Regional para a Educação Superior na África (CRESA), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no período de 08 a 17 de novembro de 2008 em Dakar, capital do Senegal. Diversas organizações para a cooperação internacional Sul-Sul foram instituídas ao longo dos anos.

No Brasil, as iniciativas da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) ativam parcerias com as agendas internacionais de cooperação, cabendo destaque aos Objetivos do Milênio, à Educação para o Desenvolvimento Sustentável, à Educação para Todos e Décadas de Alfabetização, como exemplos agregadores importantes neste contexto. Segundo Ireland (2015), Morais (2009) e Pereira (2013) em nível global, o lançamento do compromisso conjunto para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) criou um novo sentido de urgência em relação aos problemas enfrentados pelo Sul. Com o compromisso de superar a pobreza globalmente, tornou-se evidente que os oito ODMs só seriam atingidos com base em estratégias de cooperação tanto Norte-Sul como Sul-Sul. Os autores registram a evolução de muitos estudos e pesquisas e iniciativas colaborativas que permitiram concretizar um quadro de possível horizontalidade e de ganhos mutuamente vantajosos para os envolvidos.

Munõnz (2016) chama atenção de que neste século XXI tem sido possível, apesar das crises vivenciadas por várias Nações, registrar um processo de “ascensão do Sul” no cenário internacional de cooperação para fazer face ao enfrentamento aos problemas de desenvolvimento em um mundo ainda muito desigual. O Brasil tem marcado presença neste contexto, com um protagonismo especial. Tem defendido um sistema internacional de cooperação em termos de princípios, modelos e práticas, através de diferentes experiências históricas numa dinâmica cada vez

mais permanente e institucionalizada de cooperação: a “ascensão do Sul” no cenário internacional. A atuação brasileira na CSS destaca-se na agricultura, na saúde e em menor escala na educação. Dados do IPEA apontam que a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) possui um expressivo número de atores domésticos mobilizados tais como o Ministério de Desenvolvimento Social; Ministério do Desenvolvimento Agrário; Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior; Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social; Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária etc. (YAMA; LOPES, 2013).

De acordo com estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em colaboração com a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) (2010, 2013), países africanos, latino-americanos e caribenhos correspondem aos principais desembolsos no domínio da cooperação técnica. Dados do Relatório COBRADI - Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (2010, 2016) mostram que a educação está entre os três setores mais relevantes dos programas de cooperação técnica ao lado da saúde e agricultura. A maioria das atividades de cooperação técnica desenvolvida no setor da educação (CT/ED) está relacionada à formação, capacitação, gestão pública e transferência de tecnologia. Entre 2005 e 2013, a educação ocupa o terceiro lugar entre todas as atividades: agricultura (19,26%), saúde (15,4%), educação (10,93%), defesa e cooperação militar (9,14%), meio ambiente (6,01%), desenvolvimento social (4,47%) e energia (4,02%).

O relatório IPEA/ABC/ COBRADI (2013) apresenta um capítulo separado e específico sobre a “cooperação educacional”, apontando bolsas de estudo para estrangeiros e programas de intercâmbio internacional como programas que expressam uma prática política histórica desde 1950. Os dados apontam que 73% das bolsas para estudos em cursos de graduação foram concedidas a estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP, ao passo que 70% das bolsas de estudo de pós-graduação, a estudantes da América do Sul. Segundo dados do IPEA (2016, p. 66),

ao MEC (Capes e SESu), ao MCTI (CNPq) e ao MRE (DCE) somou-se pelo menos uma centena de instituições de ensino superior (IES) e centros nacionais de pesquisa, formando uma rede altamente

capilarizada, que materializou a cooperação educacional brasileira por todas as regiões do país.

Milani (2016) assinala que, na Divisão de Temas Educacionais do Itamaraty, os Programas Estudante Convênio - PEC-G (graduação) e PEC-PG (pós-graduação) têm oferecido bolsas de estudo em diversas Universidades brasileiras a alunos estrangeiros de graduação e pós-graduação. O processo seletivo ocorre em cada país levando em conta procedimentos normativos dos respectivos Ministérios de Educação e participação das Embaixadas brasileiras locais. O autor demonstra que as Universidades brasileiras têm recebido em maior quantidade alunos para Cursos de Graduação vindos dos países africanos. Em 2010, a maioria dos 1.643 estudantes do PEC-G veio de Cabo Verde (532), Guiné Bissau (436), Angola (147), São Tomé e Príncipe (63) e Moçambique (33), ao tempo que os estudantes do PEC-PG vieram majoritariamente da Colômbia. A partir de 2010, a Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) tem sido uma universidade-chave para acolher estudantes dos cinco PALOP.

Nesse contexto, é possível perceber uma grande concentração das ações educacionais do Brasil em educação superior, chegando a 99% da CID/ED. É importante ainda salientar que a cooperação educacional concentra em educação a distância e ensino técnico aplicado à agricultura, programas de gestão alimentar e nutricional em ambiente escolar com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC. O projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) vem reforçar os números destas ações educacionais em Moçambique, com cerca de 600 matrículas, com participação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal de Goiás.

As ações educacionais consideradas de maior alcance, desenvolvidas no bojo das relações Brasil-África, foram realizadas através de Programas envolvendo a Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior- Capes, o Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq e a Universidade Aberta do Brasil em Moçambique e Cabo Verde. Os

parceiros da Capes nesse projeto são: Agência Brasileira de Cooperação (ABC/MRE), Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Ministério da Educação (MEC), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Ministério da Educação de Moçambique (MINED), Universidade Pedagógica (UP) e Universidade Eduardo Mondlane (UEM). O tipo de cooperação definido pela Capes é cooperação para o desenvolvimento. São considerados os principais Programas: Programa Linguagem das Letras e dos Números oferecido aos professores de Português e Matemática do ensino básico de Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Moçambique ministrado no Ceará, pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Programa Pró-Mobilidade Internacional (CAPES/AULP) para mobilidade docente e discente com o intuito de fomentar e internacionalizar os Programas de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação das universidades integrantes da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP); Programa CNPq/TWAS (Academia de Ciências para o Mundo em desenvolvimento) um acordo de Cooperação desde 2004 para a formação e capacitação, no Brasil, de jovens pesquisadores oriundos de países em desenvolvimento, filiados à TWAS; Programa de Cooperação Temática em Matéria de Ciência e Tecnologia - PROÁFRICA criado pela Portaria MCT nº 523 de 16.08.2005 que objetiva fortalecer a cooperação científico-tecnológica com países africanos, através de projetos conjuntos e mobilidade de cientistas e pesquisadores; Programa de Cooperação em Matéria de Ciências Sociais para os Países da Comunidade de Língua Portuguesa – PCS/CPLP, criado em 2005, que tem por objetivo contribuir para a elevação da capacidade científica dos países da CPLP; Extensão da Plataforma Lattes aos Países de Língua Portuguesa. Milani (2016) afirma que, após o advento da Lei 10.639/2003, o MEC do Brasil apresentou a proposta à CPLP, do envio de professores brasileiros para estágio de curto prazo nos PALOP, mas não existem dados disponíveis que possam confirmar estratégias que resultaram em cooperação.

A COOPERAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA COOPERAÇÃO SUL-SUL

As políticas de Cooperação tanto Norte-Sul como Sul-Sul desde o início envolvem discussões acerca dos estudos sobre a África com uma certa regularidade. A conferência patrocinada pela UNESCO na Universidade de Dar es Salaam, na Tanzânia, em 1965, é um bom exemplo a ser lembrado. Nesse evento, diversos estudiosos da história africana se reuniram para discutir a evolução de campos de estudos (SHEPPERSON, 1968; 1996). Entre as muitas perspectivas apontadas por autores como Manning (2009), a diáspora africana é uma das questões mais estudadas ao longo destas décadas. O autor destaca que grande parte dos estudos que envolvem a história e diáspora africana de 1400 ao ano 2000 tem como foco a escravidão e o tráfico de escravos. Realiza um entrelaçamento interessante sobre aspectos da África pré-colonial e após a abolição, mostrando o importante papel da África e sua diáspora na história mundial e sua contribuição na evolução de diversas sociedades.

No Brasil, essa questão assume maior relevância a partir da década de 90. Um estudo realizado pelo Centro de Estudos Africanos, da Universidade de São Paulo, em 2013, assinala que os estudos portugueses em sua grande maioria no plano científico giram em torno dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOPs) em detrimento dos outros países da África. Segundo Cohen (2015), no Brasil, em função da origem dos chamados “afro-brasileiros”, os estudos são mais abrangentes por incluir Benim, Togo e Lagos. É fato que a pesquisa brasileira, em particular histórica, linguística, geográfica e antropológica sobre África incide em muitas zonas que nunca foram portuguesas. Nesse contexto, é importante ressaltar os estudos realizados pelos franceses Roger Bastide e Pierre Verger que viveram ao Brasil e realizaram significativas pesquisas sobre “encontrar o Brasil em África” (COHEN, 2015).

O mapeamento das pesquisas de alguns centros de estudos africanos e afro-brasileiros como: o Núcleo de Estudos Africanos da Universidade Federal Fluminense, formalizado em 2006; o Grupo de trabalho sobre história de África, na Associação Nacional de História

- ANPUH, que congrega hoje centenas de pesquisadores; e o grupo de pesquisa e formação continuada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) permitem traçar um panorama mais recente sobre os estudos afro-brasileiros. Em 2012, o Centro de estudos africanos da Universidade Federal de Minas Gerais desenvolveu um estudo que possibilita verificar que cerca de 80% das pesquisas realizadas são relativas ao Brasil e não à África. A promulgação da Lei 10.639 de 2003 não parece, ainda, ter influenciado modificações significativas. O surgimento da expressão “afro-brasileiros” não deve induzir à interpretação de que seu significado leva as pesquisas a estudar temas que “misturam” África e Brasil. Trata-se, em realidade, da produção social de uma identidade dentro do Brasil, uma produção brasileira, com reinterpretação e reconfiguração das heranças africanas. Embora a lei tenha tornado obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos programas das escolas primárias e secundárias, inicia-se um tímido alargamento de foco nas ciências sociais, mas muito limitada às disciplinas de História e Antropologia e em menor escala nas Ciências Políticas e na Sociologia. A criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 20 de julho de 2010, através da Lei nº 12.289, traz perspectivas promissoras pela ampliação de pesquisas interdisciplinares sobre temas que envolvem as relações África-Brasil, uma vez que a mesma nasce baseada nos princípios de cooperação solidária (COHEN, 2015).

Mais recentemente, em 2014, o nascimento da Associação brasileira de estudos africanos/Abe-África traz uma perspectiva de poder aglutinar os estudiosos sobre África, histórias, culturas e experiências africanas, a partir de quaisquer disciplinas acadêmicas ou interesses profissionais, todavia não é possível, ainda, mapear estudos significativos sobre temáticas africanas. O foco ainda continua nas ciências sociais, com a evidente predominância da história e antropologia, com alguns poucos exemplos em sociologia, ciências políticas e relações internacionais.

REPERCUSSÕES E RESULTADOS DO PROJETO AFRICANIDADE: REDE DE COOPERAÇÃO EDUCACIONAL BRASIL, CABO VERDE E GUINÉ BISSAU

Se considerarmos a busca por palavras-chave, o projeto Africanidade somente aparece nos registros da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Não é possível localizar registro formal na Literatura Brasileira sobre estudos África-Brasil. Financiado pelo Ministério da Educação do Brasil/ SECADI, essa foi uma experiência de sucesso realizada em parceria com Cabo Verde e Guiné Bissau. Oferecemos ao leitor uma síntese da construção de pesquisa que resultou na criação de um Curso de Pós-Graduação Lato Sensu e um Curso de Extensão com produção de material didático, audiovisual, publicação de livros, artigos, monografias de Especialização e Dissertações de Mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes na UFPB.

Reconstruímos aqui fragmentos de memórias desse Projeto Africanidade, designação dada a um conjunto de atividades educativas desenvolvidas na África através de cursos Formação em Educação de Jovens e Adultos, usando tecnologias digitais como suportes de aprendizagens. Traduzi-los através deste texto é reviver os muitos desafios e descobertas vivenciadas por uma equipe de professores da UFPB no universo rico e peculiar de dois países: Guiné Bissau e Cabo Verde. Recompôr essas memórias nos leva a refletir sobre um rico processo de aprendizagem coletiva, permeado pelas tensões inerentes a descoberta do novo e do inusitado.

Quando pensamos nos desafios e descobertas desta “aventura” nos remetemos à obra de Jon Elster (2009), recente livro denominado *Ulisses Liberto*. Um clássico da filosofia moderna, onde o autor enfoca a figura de Ulisses, para fundamentar a sua tese sobre a superação de desafios. Em sua narrativa, Elster recorda os percursos e os percalços do herói grego, sugerindo que grandes dificuldades vivenciadas através de odisséias podem ser superadas, e que, ao se obter as vitórias perseguidas,

restam as aprendizagens e as memórias das muitas descobertas e aprendizagens vivenciadas. No século XXI, essa evocação se justifica em função da força com que em muitos momentos a equipe do Projeto travou batalhas jurídicas, financeiras, pedagógicas e de logística para sua execução. Não queremos, é claro, denominar de heróis professores que ultrapassam enormes limites institucionais e pessoais para enfrentar tamanho desafio, mas reconhecer a contribuição de todos para a vitória alcançada, ou seja, a conclusão de 47 pesquisas sobre problemas educacionais diversos em Cabo Verde, 12 pesquisas sobre a realidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e os diálogos travados em Guiné Bissau para pensar saídas metodológicas para os inúmeros problemas educacionais naquele país.

A rede de cooperação estratégica que resultou no Projeto Africanidade foi fruto da conjunção de debates e estudos provenientes do desafio posto pelo Ministério da Educação do Brasil, intermediada pela Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos sediada no Centro de Educação da UFPB, com apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes – MPMGOA, através de duas Linhas de Pesquisa: Educação Popular e Educação de Adultos (PPGE), e Gestão de Projetos Educativos e Tecnologias Emergentes (MPMGOA). Teve como suporte político, teórico e metodológico no campo da EJA a Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos e o Departamento de Mídias Integradas na Educação – DEMIE. Do lado africano, estiveram os seguintes países de língua portuguesa, representados por suas Universidades/Ministérios de Educação e Ensino Superior: Cabo Verde e Guiné Bissau. Embora as iniciativas de parceria tenham sido frutíferas no início das Missões, São Tomé e Príncipe não conseguiu apresentar no início do Projeto as condições locais adequadas. Foram diversas as instituições envolvidas nesta dinâmica rede de Cooperação: a) Ministério da Educação do Brasil através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-Secadi (Financiador); Embaixadas do Brasil em Cabo Verde e Guiné Bissau; Ministério de Educação e Cultura de Cabo Verde; Ministério de Ensino Superior Ciência, Tecnologia e Inovação de Cabo Verde; Instituto Universitário de Educação - IUE Cabo Verde;

Ministério de Educação e Cultura de Guiné Bissau; Diretoria Geral de Educação e Formação de Adultos de Cabo Verde; Diretoria Educação e Formação de Adultos de Guiné Bissau.

ESTRATÉGIAS DE PESQUISA PARA CONSTRUÇÃO DO FORMATO DOS CURSOS

Os Programas de Pós-graduação envolvidos através de seus grupos de Pesquisa desenvolveram as investigações necessárias para pensar os Projetos Pedagógicos dos Cursos e as estratégias de implementação das parcerias para construção de uma proposta conjunta que não se configurasse um “pacote” de materiais como foi constatado em experiências analisadas. Uma Missão de Diálogo inicial foi planejada e realizada com a participação de Coordenadores, Representantes do MEC/SECADI, professores e Especialistas em Tecnologias Digitais.

Durante 03 semanas, em diversas reuniões nos Ministérios de Educação de Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, com presença de autoridades, especialistas, docentes e representantes da sociedade civil, foram viabilizados diálogos sobre perspectivas, interesses, condições e infraestrutura para desenvolvimento do projeto. Foram assinados acordos e memorandos de entendimento que permitiram viabilizar, do ponto de vista institucional, as normas, condições, calendários de aulas e outros instrumentos normativos no âmbito da UFPB. Após a construção de Relatório consubstanciado, a Matriz Curricular dos Cursos, estratégias pedagógicas e definição de condições tecnológicas foram construídas.

Para essas atividades, foram convidados 15 alunos oriundos de Guiné Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, matriculados na UFPB, através do Programa Estudante Convênio - PEC RP, que passaram a integrar a equipe da UFPB, além de um docente Coordenador de Projetos de EJA em Cabo Verde e Guiné Bissau. Dos diálogos construídos na Missão exploratória inicial e da ampliação da pesquisa sobre a cultura de cada

país, com a presença destes parceiros, foi produzido um documento de base.

Partindo do pressuposto de que parcerias científicas exitosas devem partir de encontros situados, os grupos de pesquisa do PPGE e MPGOA abriram espaços de diálogo, expressos em um desejo de conexão com problemas comuns entre a África e o Brasil, no campo da EJA- Educação de Jovens e Adultos. Estudar aspectos educacionais da EJA na África nos levou à compreensão da sua complexidade. Interpretar e compreender registros de experiências neste campo em documentos produzidos por diversos países africanos desafiou-nos a um duplo processo cognitivo: leitura crítica das realidades de Cabo Verde e Guiné Bissau e o uso da interdisciplinaridade como estratégia de enfrentamento para compreensão das grandes problemáticas, aspectos sócio-políticos e sociais do campo em estudo.

Considerando-se tratar de um projeto que envolveria pesquisa, criação de cursos e produção de materiais didáticos foi preciso criatividade para construir os diálogos interculturais necessários evitando, assim, a imposição de nossos modelos. A necessidade da leitura intercultural permitiu revisar concepções e desenvolver o Projeto Africanidade através de um movimento de troca e construção partilhada. A partir do aprofundamento das questões comuns que envolviam o campo da EJA, os elos foram sendo construídos e as teias tecidas. Esse processo foi possível pela articulação e participação efetiva de 10 alunos da UFPB, oriundos dos 03 países da Cooperação, através do PEC-PG e PECG. A interdisciplinaridade deu coerência, como também permitiu leitura ampliada e mais plural da realidade Africana.

Embora reconheçamos evidências concretas de estranhamentos, negações e conflitos, é preciso enfatizar que, no caso desta experiência, as redes digitais fomentaram uma experiência criativa, por permitir ampliação de formas de comunicar e partilhar nossos diversos mundos da vida. Podemos afirmar que a convergência digital permitiu acentuar a polissemia dos bens estéticos, do Brasil, de Cabo Verde e de Guiné-Bissau. As nossas obras literárias, narrativas, símbolos e signos foram conectando de modo diferente autores e leitores, criando uma outra categoria: autores e leitores mais participativos que produzem conhecimentos de

forma partilhada. O que poderíamos entender como uma experiência mais criativa? A possibilidade concreta de modificar e modificar-se pela presença de outros modos de vida, outras religiões, outras línguas, outros bens estéticos e culturais.

Nesse processo, Paulo Freire (1982, 1976a, 1976b) se torna presente, interferindo e fomentando nossa ação reflexão-ação, na compreensão de que «ser em si mesmo» não se dá na individualidade, mas na partilha de conhecimentos e saberes. A palavra existir já contém, em si mesma, a ideia de comunicação, de poder de transcendência, de discernimento, de nuances e de julgamento crítico. Neste movimento, aprendemos a ser capazes de tomar distância, de objetivar o mundo e de objetivar a si mesmo através do ato de conhecer. Pelo ato de conhecer, podemos criar consciência de mundo, construir sentidos, significações e símbolos. Tendo como característica a ação-reflexão, o ato de conhecer permite-nos tomar consciência da qualidade de sujeito. Ao tomar consciência de nós mesmo, estabelecemos relações dialéticas entre a liberdade e os problemas que a limitam. Assim, nosso papel não pode ser resumido à passividade, a uma intervenção acidental e incompleta no mundo.

Não nos reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participamos – a natural e a cultural – poderemos nos tornar eminentemente capazes de interferir e mudar realidades. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Assim, modificando-nos a nós mesmos, permanentemente caminhamos juntos e dispostos a fortalecer nosso diálogo e aprendizagens conjuntas. (FREIRE, 1976a).

Articulada ao pensamento de Freire (1976a) e da teoria ator-rede - TAR (COULON, 1991), a matriz curricular foi articulada e construída partindo do pressuposto de que somente através da noção de redes heterogêneas seria possível tecer diálogos entre as diversidades sócio-políticas e econômicas dos países envolvidos. Indagávamos como atingir um senso de estabilidade e singularidade, quando diferentes atores e heterogêneos materiais são agenciados em conjunto. Utilizamos o entendimento de Coulon (1991; 1996; 2005) e Law (2002), de que

somente pelo processo de translação os atores de uma determinada rede constituem-se e tomam forma. Tais “translações” dão-se por meio de deslocamentos e transformações enquanto as identidades do ator, a sua possibilidade de interação e seus limites de manobra são negociados e delimitados. A noção de translação representou, assim, uma das principais ferramentas epistemológicas para analisarmos os processos de construção de uma abordagem curricular para ser utilizada em múltiplos países.

Foi um longo caminho de 12 meses para construirmos o que chamamos de processo de “engenharia do heterogêneo” no qual os aportes conceituais da EJA foram conjugados, transladados ou traduzidos em produtos científicos que apesar de heterogêneos precisariam estar coesos e fechados em uma unidade, denominada Curso de Formação. Buscamos, assim, através da TAR compreender modos de organizar os dois cursos que traziam consigo uma necessidade de abarcar a multiplicidade de relações complexas existentes na rede que nascia e que não entendíamos em profundidade suas necessidades práticas e contextos educacionais. Partilhamos, então, o entendimento de que nossa proposta se enquadraria na noção de fractal. Segundo Latour (1996), um fractal é um objeto que ocupa muitas dimensões. Inicialmente, pensávamos ser difícil acessar realidades compreendidas *a priori*, entretanto com o contato permanente com os alunos africanos e os diálogos virtuais com os Coordenadores em Guiné e Cabo Verde, as clareiras iam abrindo os espaços de tradução. Essa compreensão ativou uma postura metodológica aberta e rizomática. Sabemos das limitações de tentar traduzir elementos fundamentais das culturas diversas, uma vez que os efeitos são gerados de forma heterogênea, tendo, portanto, um caráter contestável, móvel, aberto e sempre em reconstrução. A todo tempo exercitávamos a compreensão de que os alunos africanos não fossem vistos como receptores passivos da cooperação. A todo tempo exercitávamos, também, o respeito aos parceiros e suas capacidades criativas. As pesquisas desenvolvidas ao longo de 12 meses, por 12 docentes-pesquisadores iniciais, nos afastaram da busca de uma solução brasileira para os problemas educacionais africanos, mas produzir

de forma compartilhada soluções pautadas em diagnósticos locais e perspectivas de futuro.

COMPOSIÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR

Grupos de pesquisadores e docentes do projeto foram articulados de forma que a EJA fosse o eixo transversal da Matriz Curricular que buscou, também, alimentar os focos de cada componente curricular com aspectos epistemológicos, políticos e metodológicos comuns à concepção curricular dos países envolvidos. Fugimos da prática comum de adaptar experiências de outros países que dificultam a adoção efetiva de práticas transversais. As disciplinas foram pensadas em conjunto com os alunos africanos da UFPB e a transversalidade surgiu como perspectiva para a superação da hierarquização e atravessando horizontalmente áreas de saber tradicionais na educação de jovens e adultos nos países envolvidos. Os componentes curriculares escolhidos e as ementas tecidas conjuntamente buscaram contemplar especificidades e recortes culturais comuns. Desta Matriz Curricular, 07 componentes foram comuns a alunos do Curso de Extensão (para docentes com ensino médio) e Pós-Graduação Lato Sensu (para portadores de Diploma de Curso Superior): Introdução a Educação a Distância; EJA, Cultura Escolar e Práticas Docentes; Ensino de Matemática em EJA; EJA, Diversidade e Direitos Humanos; EJA e o Mundo do Trabalho; Gestão e Desenvolvimento de Projetos em EJA; e EJA, Pedagogia Social e Trabalho em Rede, havendo adaptações ao nível de exigência de leituras e avaliações diferenciadas. Os alunos do Curso de Pós-Graduação tiveram um Módulo de Aprofundamento com os seguintes componentes curriculares: Seminários Avançados I; Seminários Avançados II; Metodologia da Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso.

O Projeto atendeu através do Curso de Extensão: em Cabo Verde, professores/gestores nas ilhas de Santiago, São Vicente, São Nicolau, Sal, Santo Antão e agentes da sociedade civil com formação de nível médio. Em Guiné Bissau, docentes e gestores com formação em nível médio

e superior. O Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* – foi oferecido para 100 docentes e gestores com formação superior, no Brasil com 50 vagas e em Cabo Verde, também, com 50 vagas. Oferecidos na modalidade a distância com apoio de atividades presenciais, utilizou tecnologias interativas como cerne do processo ensino-aprendizagem. Ambos os cursos de Extensão e de Especialização contemplam ações de ensino, pesquisa, comunicação e formação contínua, entre outras e visam criar condições para a construção local de uma educação contextualizada de acordo com as especificidades de cada país.

Em seu conjunto, o projeto contemplou: 209 aprendentes distribuídos no Curso de Extensão: 51 professores em Guiné Bissau; 30 professores e gestores em Mindelo (Ilha de S. Vicente/Cabo Verde); 25 professores e gestores em Praia (C. Verde); e no Curso de Especialização: 50 professores e gestores no Brasil; 54 professores e gestores em Cabo Verde provenientes na Ilha de Santiago (Praia) e S. Vicente (Mindelo). As referências que motivaram e embasaram o Projeto foram as estratégias 9 e 10 do Marco de Dakar: profissionalismo, motivação e status dos professores; e aproveitamento das tecnologias de informação e comunicação. Sob a orientação de pesquisadores brasileiros e docentes de Cabo Verde foram desenvolvidas 47 pesquisas sobre a realidade educacional de Cabo Verde, e 12 sobre a realidade educacional brasileira. Como forma de partilhar a experiência de pesquisa, 03 alunos defenderam em sessão pública na UFPB seus Trabalhos de Conclusão de Curso, com Bancas Examinadoras compostas por docentes dos Programas de Pós-Graduação envolvidos. As defesas públicas foram veiculadas via webconferência para Cabo Verde, permitindo que todos os alunos pudessem participar da experiência (DE GÓES BRENNAND, 2013).

Na compreensão de De Góes Brennand (2016), a experiência permitiu constatar que os novos tempos estão a exigir novas formas para a construção do que podemos chamar de uma nova forma de fazer ciência que não suporta mais um novo arranjo de velhas ideias, mas de um projeto desafiador e inovador que, ao considerar aspectos ontológicos, epistemológicos e praxiológicos da investigação científica, permite trabalhar a construção intercultural dos saberes de culturas distintas. Não se trata tampouco de novos métodos de investigação, ou

polos epistemológicos, mas novas possibilidades analíticas para pensar as ciências humanas e sociais a partir de três dimensões: a científica, a política e a ética numa ciência vista como processo.

Quando se fala, hoje, em letramento digital e no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, imediatamente se apresenta a questão de saber quais têm sido os seus efeitos e impactos nas culturas que as produzem e as utilizam. A novidade das tecnologias digitais, da imagem de síntese, da edição não linear, da realidade virtual é evidente. Em todos os campos do conhecimento, o digital se impõe como um novo meio de comunicação por si só. Entretanto, o ciberespaço – espaço de integração das mídias digitais – nada mais é do que um novo espaço de representação, apenas diferente dos outros, mas que se impõe como um novo espaço de encontro da humanidade com ela mesma. Uma nova língua, mais universal do que todas as línguas? Esse universo do espaço digital não seria uma nova pele, superfície ilimitada para onde migram todas as realidades? Virilo (1996) diria que o ciberespaço é a Arca de Noé de hoje e, como tal, pode ser tão inclusiva como excludente. Essas novas exigências teóricas envolvem estudos das Ciências da Cognição, Informática, teoria da comunicação e teorias da linguagem. Tem sido difícil determinar as variáveis que influenciaram as relações complexas entre a exposição às mídias e o conhecimento, a atitude e o comportamento humano que nenhum modelo foi capaz de explicar até agora.

O conceito de interatividade, nesse projeto, foi pautado na constatação de que nesta geração digital o seu uso no âmbito de programas educativos leva seu significado a extrapolar a simples relação do sujeito com o hipertexto. A interatividade está na disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiperinteração, para bidirecionalidade - fusão emissão-recepção, para participação e intervenção. Portanto, não é apenas um ato de troca, nem se limita à interação digital. Interatividade é a abertura para mais e mais comunicação, mais e mais trocas, mais e mais participação.

Assim, partimos do pressuposto de que todos os sujeitos da educação devem ter a oportunidade de abertura para um “mais comunicacional”. O estado da arte dos estudos sobre educação a distância,

por meio de sistemas inteligentes, permite verificar que muitas propostas funcionam como simples “apostilas digitais” – que ficam apenas na interação reativa e não permitem a criatividade. No nosso caso, os materiais apoiados em hipertextos, chats, listas de discussão, fóruns etc., permitiram uma inserção mais ampla dos alunos nos processos comunicativos. Podem ser mapeadas nas diversas salas de aulas virtuais novas formas de interação que podem ser associadas ao caráter multimídia interativa dos materiais didáticos, que trouxeram novas possibilidades construção do conhecimento.

À emergência de cada invenção tecnológica, a sociedade atribui aos processos comunicacionais, desenvolvidos em torno da invenção, uma expectativa educacional e comunicativa. Assim, essa experiência permitiu aquilatar que a importância da aceleração do uso das tecnologias da informação e comunicação, nos processos de comunicação social, traz a necessidade de se repensarem processos de aprendizagem mediada por essas tecnologias. O nível de articulação dos docentes e alunos no AVA Moodle do Projeto Africanidade permitiu compreender que não é mais possível pensar a aprendizagem humana fora de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa.

A educação é um processo de construção de competências argumentativas e de situações ideais de fala, que facilitem as ações orientadas ao entendimento. Partimos, então, do pressuposto de que, pelo diálogo livre de coerção, o ato educativo pode transformar-se numa prática formadora da competência argumentativa e uma permanente ação orientada ao entendimento. Os atores participantes desse processo, por meio da aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas, serão capazes de construir discursos compreensíveis, verdadeiros, corretos e verazes que, frequentemente, em função de cada realidade social, possam ser submetidos à crítica e à correção dos erros que comprometam a validade dos enunciados neles contidos.

Ao buscarmos no diálogo permanente com os parceiros em cada país, nos aproximamos da compreensão de que a linguagem é a aptidão do ser humano, e sua característica antropológica possibilita tornar-se individual, social e cultural, atribuindo ao sujeito uma identidade para partilhar estruturas de consciência coletiva. As experiências de troca

tanto no espaço presencial como virtual permitiram que a alunos e professores assumissem um duplo papel: o de falantes e atores.

Entendemos essa estratégia de formação no contexto de um dos cenários mais promissores que se colocam no âmbito da possibilidade de formação permanente de professores, formação profissional e educação ao longo da vida, evidenciando-se a possibilidade de parcerias inovadoras que permitem acesso a conteúdos em várias mídias, produzidos conjuntamente, independente de distâncias geográficas.

Um dos grandes desafios, vivenciados, foi a composição de grupos de trabalho a partir do conceito da formação de comunidades de aprendizagem envolvendo especialistas em conteúdos, especialistas em tecnologia educacional, professores de diversos campos do conhecimento, bem como interlocuções de mediadores a distância (tutores). Mas as tecnologias digitais e intelectuais foram acionadas, diminuindo as barreiras culturais, físicas e de acesso a conteúdos e tecnologias.

O resultado final do trabalho desenvolvido pode ser considerado, ao nosso ver, como um exemplo de que diálogos fecundos podem ser estabelecidos, permitindo a criação de distintos itinerários cognitivos abertos, cuja principal função é criar uma comunidade de aprendizagem pela discussão permanente de formas alternativas de aprendizagens para professores africanos e brasileiros. Organizar um sistema de gerenciamento do processo ensino- aprendizagem em culturas com acesso diferenciado dos docentes a gramáticas do mundo contemporâneo não foi fácil, mas a busca conjunta de um modelo pedagógico desafiador criou sentidos ricos para trabalhar a diferenciação matricial da conformação curricular do curso.

Tanto africanos quanto brasileiros precisam de vivências que indiquem caminhos para responder às necessidades de mudanças no funcionamento da engrenagem da formação de educadores que possam garantir o seu funcionamento. Essa engrenagem precisa colocar em diálogo as necessidades da sociedade, bem como da sobrevivência de cada sociedade, na busca por respostas de formação profissional e humana que contemple o novo, o diferente e o necessário para o educador se tornar empregável, cidadão crítico e formador de mentes abertas. Outro cenário que não pode ser esquecido é a criação de possibilidade

de que cada país seja capaz de desenvolver experiências de formação aptas a propiciar espaços para ressignificação dos conteúdos dentro de uma ótica própria, escolhendo tecnologias digitais e intelectuais mais próximas de suas realidades, permitindo, assim, novos usos dos conteúdos produzidos. Sobre a possibilidade de recriação cultural de conteúdos e significados, MacLaren (2009, p. 17) questiona:

Qual a tarefa de recuperação cultural numa era de fronteiras culturais cambiantes, de insegurança dos símbolos culturais tradicionais, de apagamento de fronteiras linguísticas e metafóricas, de avanço e de recuo de posições de sujeito ao longo dos regimes discursivos dominantes, de colapsos de estruturas institucionalmente limitadas de significado e de reterritorialização do desejo com respeito às formações de alteridade cultural que criamos?

Em outros termos, o que significa criar pedagogias inovadoras com base nas diferenças culturais? Como podemos pensar numa educação crítica onde seja possível mapear as relações de gênero, história, raça e produção ideológica, com base nas narrativas, e relacioná-las com outras formas de narrativa?

A Educação a Distância, com seus limites e possibilidades, pode ser um espaço privilegiado para evidenciar a fé persistente dos educadores na sua capacidade de contribuir na formação de sujeitos motivados, para, independentemente de seu lugar social e do tipo de escola a que tenham acesso, possam pensar seu desenvolvimento valendo-se do domínio dos códigos linguísticos colocados à sua disposição. Trata-se do reconhecimento da linguagem digital como nova forma de representar o conhecimento, sem descartar as potencialidades das linguagens oral e escrita, nem contribuir para o uso indiscriminado da internet no ensino. Trata-se de compreender seu uso como facilitador da construção de metodologias mais significativas às novas gerações.

Formas particulares de experiência em EAD podem regular formas singulares da ação docente num movimento em que qualquer tipo de ação formadora possa ser útil para o corpo social de sua comunidade. As formas tradicionais de aprendizagem e de ação docente podem ser reestruturadas, fechando fronteiras ideológicas pelas quais os sujeitos

são expostos a processos de subordinação, de exclusão social e de pobreza intelectual. Em cada lugar do continente africano ou latino americano, em especial no Brasil, o mundo é constituído de eventos e tempos diferenciados. Os eventos possuem atores que podem pensar a materialidade de sua experiência na troca e no reconhecimento de que o saber do outro pode ajudar a expressar um novo ciclo de expansão da inteligência. Na atual época da eletrônica, da ciência sem fronteiras e dos hipertextos dinâmicos, a troca e o acesso ao saber do outro é fonte de inovação.

Não mais será preponderante o saber do colonizador, porque os saberes agora não possuem fronteiras, eles são acessados de qualquer parte através da internet, da televisão, do telefone celular, do rádio, das mercadorias e do livro. É o momento de tecer alianças articuladas e dinamizadas pelas tecnologias da informação e comunicação, em que cada docente ou estudante, brasileiro ou africano, pode valer-se da educação, tanto na modalidade presencial quanto a distância, para recriar articulações e compreender as forças adversas próprias dos ambientes da diversidade. Para construção dessas alianças, é necessário o reconhecimento da presença de atores invisíveis no processo educacional a distância – no caso, os mediadores ou tutores, que ainda são pouco estudados –, e mapeada sua importância no processo ensino-aprendizagem.

Extratos coletados na sala de aula virtual do Curso permitem-nos aquilatar a importância das alianças de aprendizagem neste projeto:

Aprendente Ap16 “O Uso de Novas Tecnologias é muitíssimo indispensável ao processo do Ensino e aprendizagem. Como sabemos, hoje em dia, as “fronteiras” da sala de aula estão em processo de mutação, facilitando cada vez mais o processo de consulta, ensino - aprendizagem e colaboração entre estudantes, professores e profissionais de várias especialidades. No caso da Guiné-Bissau, pode-se constatar que uma modesta parte dos educadores já compreendeu a importância das TIC’s na melhoria do processo de aprendizagem. Estamos distantes, mas estamos muito próximos...”;

Aprendente Ap30 – “Olá pessoal! Cá estamos nós de novo para novos desafios. Acho interessante essa reflexão sobre o direito a EJA. Vejo que todos os participantes estão tendo a oportunidade de conhecer a realidade do Brasil e da África nesse domínio. Cabo Verde é um dos países da África onde se registra uma das baixas taxa de analfabetismo. Isso, graças ao investimento feito no sector educativo pelos sucessivos governos de Cabo Verde logo após a independência em 1975. Para além do investimento feito no ensino básico integrado (EBI) fez-se uma forte aposta no ensino básico de adultos (EBA) porque sentiu-se essa necessidade de apostar na capacitação e formação das pessoas adultas que muito lutaram para a independência de Cabo Verde. A EJA em Cabo Verde faz parte da agenda pública do governo. Muito investimento tem sido feito neste sector desde alargamento do EBA, cursos profissionalizantes, cursos de idiomas a distância, informática básica, etc. Todavia, reconheço que ainda muito falta por fazer. Neste momento a demanda é muito grande, por isso penso que a implementação desse curso de especialização é oportuna e certamente irá trazer grandes contribuições para a melhoria da educação de jovens e adultos em Cabo Verde, nossa pátria querida. Queria aproveitar para enviar um grande abraço a tod@s os colegas e desejar muitos sucessos nesses novos módulos de formação”

É nesse cenário que a EAD assume seu papel mais relevante, aqui representado pelas ideias de Moore (2007): uma relação de aprendizagem baseada no diálogo, na estrutura e na autonomia, e que requer meios técnicos para mediatizar essa comunicação; onde a distância é uma questão mais pedagógica do que geográfica. Em outras palavras, a EAD surge como principal sinônimo do binômio educação-tecnologia, com o propósito maior de aproximar as pessoas através do uso das TICs, em prol da construção coletiva e colaborativa do conhecimento. Inicialmente, a EAD era definida em comparação com a educação presencial, convencional, direta, em que a presença do professor na sala de aula é obrigatória. Dessa forma, a qualidade do ensino na modalidade a distância era baseada em relação à educação formal.

Os novos espaços pedagógicos da modalidade EAD estão exigindo um processo de (re) significação conceitual e de desconstrução das matrizes curriculares tradicionais. Está em evidência, nesse contexto, outro educador, denominado de “tutor”, exercendo a docência sem, contudo, participar de um plano de carreira ou vínculo institucional. Os mediadores, geralmente bolsistas dos sistemas EAD, são novos atores que entram na cena educacional, não como figurantes, mas como parte integrante da narrativa e parceiros de novos processos, cuja importância, no entanto, ainda não está suficientemente reconhecida. Funcionalmente, os mediadores participam ativamente de um modelo educacional em rede, interdisciplinar, com múltiplas conexões descentralizadas. Essa rede permite a emergência de um currículo, qualquer que seja o nível de ensino, que se assemelha a um esquema arborescente, com raízes nas diversas ciências como a biologia, a filosofia, a psicologia etc., em um tronco que se eleva e se divide em ramos e pequenos galhos: os componentes curriculares ou “disciplinas”.

Nessa perspectiva, os principais processos a serem reconstruídos dizem respeito às funções e papéis docentes. As ditas competências ideais para o exercício docente – a competência técnica e o compromisso político – requerem avanços significativos. Competência técnica não mais se restringe ao domínio de conteúdos específicos de “disciplinas” específicas. O ensino de conteúdos específicos precisa estar articulado às múltiplas conexões descentralizadas, ou seja, apoiado em perspectivas arborescentes e transdisciplinares. A docência não pode mais estar fundada na transmissão pura e simples dos conteúdos, mas articulada às novas determinações sociais como acesso a conteúdos relevantes, informações significativas, estratégias pedagógicas flexíveis e hipermediáticas.

Nesse contexto, então, qual seria o papel do professor ou do mediador pedagógico? Para tentar responder a essa questão, seria importante assinalar que compreendemos a “tutoria” como ação docente, independente dos vínculos de emprego a que esteja submetida. O mediador pedagógico (professor tutor) assume, na Sociedade do Conhecimento, a pedra angular para aprendizagens abertas. Essa perspectiva nos leva

a pensar que todo saber possui significações contextuais, dimensões ético-políticas e identidade social, isto é, o saber está por toda parte, dentro das culturas diversas, e não resulta, somente, da aprendizagem de conteúdos relacionados às situações de sobrevivência e de formação profissional.

Tais saberes resultam da transmutação das competências dos indivíduos e da construção de sua práxis cultural e social. A práxis – vida moral, afetiva, estética, política e econômico-cultural – é aqui entendida como o exercício de uma atividade que suponha uma intencionalidade e uma relação com o mundo, ou seja, a constituição de um significado que vai além do simples fazer instrumental. Compreender que a inteligência humana é coletiva implica operar uma reflexão ordenada da práxis humana como um processo complexo, articulado ao desenvolvimento do saber científico e tecnológico.

Ao construírem suas práxis, os indivíduos passam por aprendizagens das mais diversas e desenvolvem competências que lhes permitem criar sentidos. É possível argumentar que cada comunidade constrói sua história através das práxis. Assim, cada grupo social poderá fortalecer sua inteligência coletiva através da (re) interpretação da sua memória, da animação dos espaços de saber local, do aproveitamento de competências instaladas e da integração de um processo social dinâmico de troca de saberes. Para Lévy (2010) esse processo não é constituído pelo seu caráter eminentemente cognitivo, mas engloba a dimensão do “trabalhar em comum acordo” pela mediação de dimensões éticas, estéticas, tecnológicas e organizacionais, envolvendo alcançar “entendimentos” com o outro e ou com o grupo, tendo em vista a renovação dos laços sociais.

O ponto central, isto é, o cerne do objetivo pedagógico dessa nova forma de fazer aprendizagens partilhadas é a substituição da exposição de conteúdos por estratégias que ajudarão os estudantes a buscar, por si mesmos, o conhecimento significativo. Os conteúdos deverão constituir-se em *bouquets* de possibilidades no processo de navegação individual e coletivo nas infovias da informação. O que pode então haver de atraente nesse processo? Contatos com banco de dados, softwares, redes de

comunicação e troca, simulações interativas, aplicativos compartilhados, dentre outras possibilidades.

O que pode haver de entrave? Obstáculos, protestos, resistências à necessidade de reestruturação permanente da forma de atuação, dentre outros. Assim, não é mais possível pensar em competências ideais. Os riscos da busca por “competências ideais” estão, exatamente, no retorno à tradição, à compreensão de que a ação docente é um “tutorial”, que leva os estudantes por caminhos traçados, com cercas eletrificadas tolhendo a descoberta de novas trilhas, novas nuances, novos atalhos. Assim, entendemos que, no contexto da EAD, não é mais possível falar em “competências” para ensinar e, sim, em “articulação de competências” para levar os estudantes a estarem em permanente estado de aprendizagem. Disso resulta o desenvolvimento de novas estratégias didáticas, metodológicas e tecnológicas e acentua-se a necessidade de se prepararem os docentes de forma diferenciada para lidarem com a demanda de conhecimentos que favorecem a aprendizagem. O aumento da demanda por EAD, entretanto, tem levado a uma massificação e industrialização de materiais didáticos sem a devida qualificação e compreensão de seus limites e potencialidades.

Consideramos, nesse contexto, que as salas de aulas virtuais no Projeto Africanidade foram rede, abertas em tempo integral, sem paredes, muros, quadros “negros” fixos, como um espaço de encontros e sínteses. As janelas abertas pela rede colocaram estudantes e professores integrantes do enredo de um filme onde os conteúdos ofereceram pistas para propiciar o encontro de ambos com de seu “estado curioso”, sua ânsia pelo ato de conhecer e aprender comunicativamente. A curiosidade, quando aflorada, estabelece conexões com as demais qualidades intelectuais – a memória e as múltiplas inteligências – e aciona as operações mentais na busca da resolução de problemas. Para Paulo Freire, “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão”.

Para Paulo Freire (1982), a curiosidade centraliza nos passos metodológicos do conhecer. Segundo o autor, com a curiosidade

domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de tomar ‘distância do objeto’, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, e indagar

Refletir sobre a formação docente, seja na EJA ou em outros espaços formais de ensino, significa reconhecer que não será mais possível nem ensinar nem aprender sem conhecer as ferramentas computacionais e hipermediáticas, lidar com as novas linguagens contextuais, dominar os conteúdos, familiarizar-se com os novos tempos e espaços de aprendizagem, estar disposto a comunicar-se e a administrar situações de conflito, de euforia, desânimos e rotinas.

Assim, nossa proposta pedagógica colocou em evidência a necessidade da troca das ditas “competências para ensinar” pela capacidade aguçada para, como parceiro do processo ensino-aprendizagem, traçar metas que estimulem a (re) construção do conhecimento apresentado nos conteúdos curriculares, por meio de uma postura investigativa e crítica. Com isso, estimulando discussões, direcionando experiências, avaliando trajetórias, reconstruindo rotas, valorizando o conhecimento com o uso das mídias digitais, sintetizando conteúdos, propondo atividades a serem realizadas de modo a minimizar *déficits* de aprendizagem, ser conhecedor de princípios norteadores dos processos pedagógicos implicados na aprendizagem em rede. Deverá cuidar para que conteúdos não fiquem segmentados e desconexos, mas formem uma rede complexa integradora, formando um grande hipertexto e buscando a interdisciplinaridade. Competência acadêmica, sensibilidade a mudanças e espírito aberto ao novo são as características mais importantes do educador do futuro.

Assim, entendemos que a Agenda de Desenvolvimento Pós-2015 deverá funcionar não somente como um marco de ação para os esforços mundiais de desenvolvimento. Ao tratar de desafios novos e emergentes, não poderá deixar de incluir a formação docente como eixo norteador das políticas de desenvolvimento da Educação. No cerne da

nova agenda de desenvolvimento, deverá figurar questões prementes como a redução da pobreza, a proteção do planeta, dos direitos humanos e da igualdade. Porém, a sustentabilidade não poderá configurar como possível sem políticas ágeis de investimento na educação, e, sobretudo na formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos aqui a relevância das ações de cooperação em pesquisa e desenvolvimento com a África após a década de 60, quando foi possível mapear estratégias diversas que resultaram em projetos importantes na saúde, nutrição humana, desenvolvimento tecnológico e educação. Nos chamou atenção, entretanto, que estas ações são pontuais, estratégicas e dependem de governos para sua definição e continuação. Elas precisam transcender os princípios de solidariedade e tomarem o seu sentido mais amplo que é a inclusão do outro e o alargamento do sentido de nós. Os dados apontam que as pesquisas aqui desenvolvidas a partir da palavra chave “África-Brasil” possuem ênfase em recortes antropológicos, históricos, bem como estatísticas de conclusão de projetos, mas precisam avançar no sentido de investigar os impactos destas ações nos diversos países. Foi possível verificar com os estudos registrados nos bancos de dados institucionais não haver, por exemplo, dados referentes à maior ação educacional com a África que foi o Programa Estudante Convênio com a Graduação e a Pós-Graduação, após a conclusão do curso, o retorno ao país de origem e o impacto desta formação nas comunidades envolvidas. Qual tem sido a exploração local do potencial dos Programas de Cooperação? Eles geraram emprego, inclusão social, acesso ao mercado de trabalho? Será que as ratificações de convenções, em nível mundial e regional, são suficientes para o enfrentamento dos entraves e falta de continuidade de muitas ações propostas? Se forem simples ações sem criação de vínculos de alteridade, interesses comuns ou laços de identidade e pertencimento, serão somente agendas ativadas ou desativadas em função de interesses

econômicos, políticos ou crises. Não pode haver sentido de cooperação em situações em que o processo de diálogo está em crise e os sujeitos não se reconhecem mutuamente em plena igualdade.

No caso brasileiro, se temos dificuldades com as agendas nacionais, crise na definição de prioridades internas, como podemos pensar o futuro das cooperações e participação nas agendas mundiais?

As Universidades, Centros de Pesquisas e Governos precisam estar em permanente defesa de uma política própria da democracia que possa caminhar na direção da “inclusão do outro”. É preciso que a política deixe a possibilidade das vias para cooperação sempre abertas. Nesse sentido Habermas (1991, p. 96) assevera que

tendo como ponto de referência uma comunidade comunicativa alargada de forma ideal, a teoria moral abandona também todos os conceitos pré-sociais de pessoa. A individuação é apenas o reverso da socialização. Só por meio de relações de reconhecimento recíproco é que uma pessoa pode constituir e reproduzir sua identidade. Até o âmago mais interior da pessoa está internamente ligado à periferia mais externa de uma rede extremamente ramificada de relações comunicativas. A pessoa só se torna idêntica a si própria em proporção à sua exposição comunicativa. As interações sociais que formam o Eu também o ameaçam-atraves das dependências em que ele se implica e das contingências a que ele se expõe. A moral actua como fonte de equilíbrio para esta susceptibilidade inerente ao próprio processo de socialização.

Nessa direção, entendemos que é preciso pensar redimensionamentos nas formas de parcerias nas cooperações do Brasil com a África. São muitos os documentos de cooperação assinados entre o Brasil e parceiros africanos. Embora muitos deles registrem ações concretas, elas se perdem na burocracia e na centralidade política. A Centralização da política na ABC dificulta diálogos com Universidades que possuem credenciais e experiência para revisita-las. Falta o desenvolvimento de uma cultura de cooperação em que as questões concretas que envolvam projetos e parcerias de pesquisa que alcancem instituições em condições de desenvolvê-las. Sem uma parceria forte

entre as universidades africanas e brasileiras com participação de agências como PNUD, UNESCO, CPLP, Fundações, Editoras e ONGs, continuaremos a colocar no papel as ideias sem nenhuma chance de vê-las em implantação.

Embora o Brasil sempre tenha negado a perspectiva de ajuda nos processos de cooperação, os registros sobre a questão envolvem a ação de ajuda de forma contundente em detrimento da cooperação. A diferença crucial entre assistência ou ajuda e cooperação é que a cooperação é uma modalidade de relacionamento que busca o desenvolvimento social e econômico dos participantes, envolvendo a contrapartida, mesmo que simbólica.

Estudo desenvolvido por Araújo (2017) mostra que as evidências empíricas não sustentam a retórica oficial de que a assistência ao desenvolvimento do Brasil está além da hierarquia das relações internacionais. Segundo a autora, seria mais apropriado classificar as ações do Brasil nos países africanos como um “doador do Sul”, apesar de sucessivos governos não aderirem à ideia de se falar em “ajuda externa” e “doação”. O discurso institucional tem sido o de que o Brasil tem procurado ir além da hierarquia e dos interesses nacionais, enfatizando a linguagem da “parceria” e “colaboração”. Durante a IV Conferência sobre Eficácia na Ajuda Internacional, em 2011, em Busan, China, Índia e Brasil rejeitaram o conceito de “ajuda internacional”, em nome de uma “cooperação”, argumentando que se sentem em condição de igualdade com os países mais pobres e que a cooperação deve ser uma relação em que todos se beneficiem. No entanto, os relatórios apontam outra direção e a ausência de dados sobre os impactos nos países parceiros não permite verificação empírica se em realidade podemos falar em cooperação ou doação.

Do ponto de vista de Araújo (2017) e Costa Júnior (2017), há duas motivações consideradas nas experiências de cooperação: altruísmo e interesse nacional. Os autores asseveram que os interesses registrados de cooperação entre governos possuem motivações econômicas, como por exemplo a ampliação da atuação nos mercados dos países africanos e a entrada de construtoras brasileiras, competindo com China e Índia, e de ganhos com apoio e alianças em votos na Assembleia Geral da

ONU, e apoio para conseguir um assento permanente no Conselho de Segurança, além de votos para eleição, como por exemplo de um presidente brasileiro na Organização Mundial do Comércio. Desta forma aponta para o fato de que o conceito brasileiro de cooperação é elaborado com base no significado político. Se considerarmos essa perspectiva é possível argumentar que o Brasil vem conquistando seus objetivos com a cooperação com a África, haja vista que o bom relacionamento com os países africanos resultaram no apoio para a eleição da OMC. O autor considera que a cooperação África-Brasil vai ajudar na concretização do ambicioso e almejado projeto da diplomacia brasileira que é obter um assento como membro-permanente da ONU. Entre os 193 países-membros da ONU hoje, 53 são países africanos. Esta é uma análise a ser considerada, corroborado pelo estudo de Araújo (2017, p. 32/33):

a cooperação com África parece uma constante [...] . Não se tem conseguido fazer a almejada “transferência de tecnologia” e não tem se conseguido alterar as reais condições dos países africanos com os projetos de mobilidade oferecidos pelo Brasil, com números reduzidos e pouco – ou quase nenhum – trabalho no sentido de verificar o real impacto dos programas na vida dos indivíduos participantes e da sociedade para a qual ele retorna.

A necessidade de reconstruir as portas que se abrem para novos horizontes de cooperação com o comprometimento de (re) construir a história comum é premente. Uma via plausível é revisitar o teor desses programas, pelo redimensionamento das relações entre as universidades brasileiras e africanas. Para além dos objetivos políticos é imprescindível ampliar a participação de Instituições que possam diversificar tipos e formas de parcerias, com estudos de impactos de resultados, alavancamento de pesquisas e produções científicas. Há também grandes entraves na gestão de recursos públicos pelas instituições de pesquisa e universidades, o que deixa o cenário ainda mais turvo.

É preciso, ainda, considerar as dificuldades atuais por que passam a ciência e tecnologia e das universidades públicas no País. Têm sido diárias as denúncias do sucateamento de laboratórios e unidades de pesquisa, a diminuição e interrupção na concessão de bolsas e a ausência

de recursos essenciais para a pesquisa científica e tecnológica. Mesmo que neste momento de crise vivemos o risco de sofrer o que os cientistas brasileiros chamam de diáspora científica, com a evasão de cérebros altamente qualificados consideramos que as cooperações podem ser repensadas.

Assim como o Projeto Africanidade marcou diferenças na gestão e nos resultados, outras cooperações, embora no contexto de crise, podem alavancar soluções para responder a problemas comuns entre o Brasil e a África.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. X. **Cooperação Educacional Brasil-África: Como os Programas Educacionais da Capes e do CNPq se Inserem no Contexto da Cooperação Sul-Sul.** Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/8373>. Acesso em outubro de 2017.

BRASIL. Relatório COBRADI - **Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional** (2010, 2013, 2016). Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28542. Acesso em outubro de 2017.

BRASIL. Relatório IPEA/ABC/ COBRADI (2013). Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28542. Acesso em agosto de 2017.

BRASIL. Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Regional 2010-2013. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28542. Acesso em outubro de 2017.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA TD 1719 - **Cooperação Brasileira Para o Desenvolvimento Internacional (COBRADI): O Brasil e os Fundos Multilaterais de Desenvolvimento.**

Disponível em http://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=15103. Acesso em março de 2016.

BRASIL. IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) & ABC (Agência Brasileira de Cooperação). *Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional: 2010*. Brasília: Ipea/ ABC, 2013.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação. Brasília: MRE. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br>>. Acesso em: abril de 2016.

BRASIL. Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (**PNUD**) 2014. Disponível em <<http://www.pnud.org.br/ods.aspx>>. Acesso em: 8 out. 2015.

BRASIL. Relatórios do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em colaboração com a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) (2010, 2013).

COHEN, M. **Quarenta anos depois das independências dos PALOPs** – Problemas historiográficos da África colonial portuguesa. Revista África (Online), São Paulo, n. 35, p. 11-17, 2015 <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2526-303X.v0i35p11-17>.

COSTA JÚNIOR. **A crise Migratória na Europa em 2015 e os limites da integração europeia**: uma abordagem multicausal. Disponível em <http://www.humanas.ufpr.br/portal/conjuntura-global/files/2016/06/2-Carlos-Nogueira-da-Costa-Junior.pdf>. Acesso em setembro de 2017.

COSTA JÚNIOR. C.N. Crise Migratória na Europa em 2015 e os Limites da Integração Europeia: uma abordagem multicausal. Revista Conjuntura Global, vol. 5 n. 1, jan./abr., 2016, p. 19-33. HIRST, M. Vozes do Sul e Agenda Global. São Paulo: Hucitec, 2012.

COULLON M., LATOUR B. *La science telle qu'elle se fait*, Paris, La Découverte (théorique), 1991.

COULLON, M. « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la Baie de Saint-Brieuc », dans *L'Année sociologique*, n°36.2005;

COULLON, M. Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la Baie de Saint-Brieuc , dans *L'Année sociologique*, n°36. 1996.

DE GÓES BRENNAND, E. J. Desafios da pesquisa intercultural: a experiência do Projeto Africanidade - Brasil - Cabo Verde. **Revista Gestão & Aprendizagem**, v. 5, n.1, 2016.

DE GÓES BRENNAND, E.J. Relatório Final do Curso de Especialização *lato Sensu* do Projeto Africanidade. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba- UFPB, 2013.

ELSTER, J. **Ulisses liberto**: estudos sobre racionalidade, pré-compromisso e restrições. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 2a ed. São Paulo: Olho d'Água, 1976b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976a.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: Estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

HABERMAS, J. **Comentários à ética do discurso**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

IRELAND, D. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Lições de Prática. Brasília, UNESCO: 2015.

LATOURE, B. *Changer de société. Refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, « Armillaire », 2005.

LATOURE, B. *Changer de société. Refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, « Armillaire » 1996.

LAW, J. *Aircraft stories : decentering the object in technoscience*, Durham, NC : Duke University Press, 2002.

LÉVY, P. **Cyberculture**. Paris: Éditions Odile Jacob, 2010.

LIMA, M. R. A política externa brasileira e os desafios da cooperação Sul-Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional**. 48 (1): 24-59, 2005.

MACLAREN, P. **Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia**. In: Teoria Educacional crítica em tempos Pós-Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

MANNING, P. *The African Diaspora: A History Through Culture*. Nova York: Columbia University Press, 2009. 394 p.

MILANI, Carlos R. S.; ECHART, E. (orgs.). *Cooperación Sur-Sur, Política Exterior y Modelos de Desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2016.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAIS, A. G. **Visões de futuro: responsabilidade compartilhada e mobilidade social**. São Paulo: Autêntica, 2009.

MUÑOZ, E. E. Dossiê: A Cooperação Sul-Sul do Brasil com a África. Caderno a CRH. V. 29, Nº 76, JAN./ABR. 2016.

PEREIRA, L. T. Cooperação para o desenvolvimento: complexidades e desafios. In: MATEUS, M. H. M.; PEREIRA, L. T. (Ed.). *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*. Lisboa: Colibri, 2005.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD)
Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. Disponível em http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf. Acesso ou março de 2017.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD).
Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. 2016. Disponível em:

<<http://www.pnud.org.br/odm.aspx>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD).
Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em:
<<http://www.pnud.org.br/ods.aspx>>. Acesso em: 8 out. 2015.

SANTOS, T. *Entre o Norte e o Sul*: um estudo sobre o papel das organizações da sociedade civil brasileira na cooperação internacional para o desenvolvimento. Tese de Doutorado (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

SHEPPERSON, G. “The African Abroad or the African Diaspora,” in Terence O. Ranger (org.), *Emerging Themes of African History* (Nairobi: East African Publishing House, 1968, pp. 152-76.

SHEPPERSON, A. *História Geral da África – V.I a VII*. Brasília: UNESCO, 2010.

VIRILO, P. *La Bomba Informática*. Madrid: Tapa Blanda, 1996.

Notas

Conferências realizadas na década de 90:

Em 1990 – Cúpula Mundial para a Infância (Nova Iorque); 1992 – Conferências da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro) 1993 – Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena); 1994 – Conferências Internacional sobre População e

Desenvolvimento (Cairo); 1994 – Conferências Globais da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável de Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (Bridgetown, Barbados); 1994 – Conferência Internacional sobre a Redução de Desastres Naturais; 1995 – Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social (Copenhague) 1995 – 4ª Conferência Mundial de Mulheres (Beijing); 1995 – 9º Congresso da ONU sobre a Prevenção de Crime e o Tratamento de Infratores; 1996 – 2ª Conferência da ONU sobre Assentamentos Humanos (Habitat II) (Istambul, Turquia). 1990/2000. As diferentes conferências da ONU colocaram em evidência a educação (Jomtien em 1990), a proteção ambiental (Rio de Janeiro em 1992), os direitos humanos (Viena em 1993), os direitos reprodutivos e a demografia (Cairo em 1994), os direitos da mulher e a problemática do gênero (Beijing em 1995), o desenvolvimento social (Copenhague, 1995), a gestão urbana e a internacionalização das cidades (Istambul em 1996), bem como a discriminação racial (Durban, 2001). (MORAIS, 2009; IRELAND, 2009).

2 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA EM CABO VERDE: CONTEXTO HISTÓRICO E MARCOS NO BOJO DA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

Florenço Mendes Varela

EJA EM CABO VERDE: ABORDAGEM CONCEITUAL E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Durante a época da colonização, o ensino em Cabo Verde estava virado para as crianças mais privilegiadas, ficando a grande maioria da população fora do sistema educativo, e os adultos não tinham acesso ao ensino escolar. A taxa de analfabetismo, quando da independência em 1975, era de 61,3% e o ensino público tinha uma abrangência muito reduzida. Com a independência, a sociedade caboverdiana passa por grandes transformações de ordem política, económica, social e cultural. Uma das prioridades estabelecidas pelo governo de então foi a educação.

A Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos começam por fazer parte do sistema educativo, com a criação de um departamento governamental de educação extraescolar que pouco a pouco ganha autonomia, tornando-se num subsistema de educação extraescolar. Na verdade, fazia-se sentir a necessidade urgente de aumentar a participação da população na luta contra o subdesenvolvimento e uma das formas mais eficazes era e continua a ser, a melhoria das capacidades educativas da população caboverdiana. É assim que a Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos definem a sua identidade, tomando a

forma de campanhas sucessivas a nível nacional que visavam diminuir, rapidamente, a taxa de analfabetismo, nessa época, bastante elevada.

Para conceituar e contextualizar historicamente a formação de educadores de jovens e adultos em Cabo Verde, o nosso referencial se constitui por meio de alguns debates, análises e reflexões sobre os processos e as práticas de produção de conhecimentos e saberes nesse campo, partindo do pressuposto de que são as concepções e práxis educativa que dão sentido político-institucional à trajetória da formação de educadores de jovens e adultos.

Contextualizar historicamente a formação de educadores de jovens e adultos e abordar o seu conceito, permite compreender, as concepções, trajetórias e práxis educativas, fornecendo contribuições pertinentes para esse entendimento. No contexto global, como refere Arroyo (2006) a literatura não apresenta parâmetros harmonizados acerca da educação e formação de adultos e a formação de educadores acontece, praticamente, à margem das atividades da formação de professores, na maior parte dos casos, sem a devida institucionalização.

No contexto desta comunicação, focalizamos nas concepções, trajetórias e práxis educativas que nortearam a formação de educadores de adultos em Cabo Verde, partindo da “alfabetização” de adultos, embora não haja consenso global sobre a sua definição e o seu conceito, segundo a UNESCO (2014), tenha evoluído ao longo do tempo e uma das razões para a existência de diferentes significados é o contexto linguístico e cultural em que o termo é usado.

Em Cabo Verde, a abordagem conceitual da alfabetização está associada ao pensamento de Paulo Freire. Para a UNESCO (2014) as discussões académicas identificaram cinco abordagens no campo da alfabetização:

- a. Alfabetização como habilidades, especialmente a habilidade de ler, escrever e calcular, às vezes chamadas de habilidades cognitivas ou conjunto de processos cognitivos;
- b. Alfabetização aplicada, praticada e situada ou como tarefas que exigem a palavra escrita, como a alfabetização funcional, familiar e laboral;

c. Alfabetização como um conjunto de práticas sociais e culturais inseridas em contextos socioeconômicos, políticos, culturais e linguísticos específicos, incluindo escolas, família e contextos da comunidade;

d. Alfabetização como capacidades, refletidas na capacidade da pessoa de usar as habilidades para alcançar seus objetivos e seus objetivos de comunicação;

e. Alfabetização como uma ferramenta para a reflexão crítica e ação para a mudança social, também conhecido como alfabetização crítica ou transformadora (UNESCO, 2014:9).

Na maior parte dos casos, a alfabetização de adultos é geralmente entendida como a capacidade de ler e escrever (UNESCO, 2014). A concepção da alfabetização na perspectiva de Paulo Freire é “emancipadora” e “entendida como ato político e ato de conhecimento” (Romão & Gadotti, 2012:56).

O importante, de fato, na alfabetização de adultos não é o aprendizado da leitura e da escrita de que resulta a leitura de textos sem a compreensão crítica do contexto social a que os textos se referem. Esta é a alfabetização que interessa às classes dominantes quando por diferentes razões, necessitam estimular, entre as classes dominadas, a sua “introdução ao mundo das letras”. E quanto mais “neutras” fizera estas classes sua “entrada” neste mundo, melhor para aquelas. Numa perspectiva revolucionária, pelo contrário, impõe-se que os alfabetizados percebam ou aprofundem a percepção de que o fundamental mesmo é fazer história e por ela serem feitos e refeitos e não ler a estória alienante (FREIRE, 1980:22).

Cabo Verde teve uma visão de alfabetização convergente com o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. “A alfabetização, mais do que esses mecanismos de aprendizagem dum alfabeto” [...] é a “tomada de consciência para podermos capacitar, para podermos ser eficientes na transformação dessa realidade” (Cabo Verde, 1979:13). A perspectiva de “educação extra-escolar” (DEEE, 1976 e 1982; DGEX,

1987 e DGAEA, 1998) e de “educação e formação de adultos (DGEFA, 2008), revela a concepção de “alfabetização” em Cabo Verde. Paulo Freire terá contribuído para a construção da concepção dialética da educação que visa a edificação do homem, enquanto “sujeito e agente do processo histórico comprometido com o projeto de construção de uma nova realidade” (Varela, 2008:19).

Para melhor compreensão dos fundamentos da formação de educadores de jovens e adultos, indagamos sobre a abrangência da Educação de Jovens e Adultos no contexto atual, à luz das recomendações internacionais (UNESCO, 2010): ajudar a combater a pobreza e a atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; contribuir para a universalização da educação básica de qualidade; fortalecer a economia formal e informal, em particular a agricultura familiar, por meio do investimento nas habilidades básicas; aumentar a autonomia e autoestima das pessoas e sua capacidade de questionar e saber mais; desenvolver o potencial pleno da inteligência humana: direito de aprender a ser, a evoluir e a conviver.

Do nosso ponto de vista, é esta abordagem conceptual e contextualização histórica de educação de jovens e adultos que abrange todas as atividades educacionais e de treinamento para adultos, de alfabetização ao desenvolvimento profissional contínua de médicos e engenheiros, incluindo formação para o trabalho, aquisição de línguas, educação ambiental e de saúde e extensão rural, numa perspectiva de aprendizagem ativa ao longo da vida, que deveria nortear a formação de educadores.

A Educação de Jovens e Adultos – seja entendida como escolarização básica, seja entendida como um processo de aprendizagem que acompanha a vida toda –, ganhou espaço na comunidade lusófona com a criação, em 2006, da Rede de Cooperação Sul – Sul da CPL no campo de Educação de Jovens e Adultos. Ao longo de seis anos (2006-2012), a Rede de Cooperação Sul-Sul, realizou cinco oficinas técnicas: a primeira em Brasília, capital do Brasil, em 2006, a segunda em Salvador, Bahia (Brasil), em 2008, a terceira na Cidade de Praia (Cabo Verde), em 2009, a quarta em Maputo (Moçambique), em 2010 e a quinta oficina em Luanda (Angola), em 2012. De realçar que, o Curso de Formação

de Educadores de EJA, ofertado pela Universidade Federal de Paraíba referido nesta comunicação, atendeu a um dos resultados esperados do Plano de Ação da Rede de Cooperação Sul-Sul aprovado na III Oficina, realizada, em Cabo Verde, em outubro de 2009.

EJA EM CABO VERDE: TRAJETÓRIA E MARCOS NO BOJO DA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

Uma análise cuidada da política educativa caboverdiana¹ no período pós-independência nos permite definir cinco grandes etapas na trajetória e nos marcos da formação de Educadores de Jovens e Adultos em Cabo Verde.

PRIMEIRA ETAPA: 1975 A 1985 – EDUCADOR VOLUNTÁRIO

Historicamente, Amílcar Cabral, principal líder da luta pela independência de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, reconheceu a educação e a formação de quadros nacionais como imperativo para a concretização de uma sociedade assente no ideário de liberdade e justiça social, mote das lutas de libertação na época (Cabral, 1974).

A preocupação de Amílcar Cabral com a formação política e ideológica traduziu-se na sua especial atenção à educação nas zonas libertadas do jugo colonial na Guiné-Bissau, anterior à libertação de Cabo Verde. Em sua clássica obra *Cartas à Guiné Bissau*, Freire (1978), argumenta sobre a importância de transformação do sistema educacional da herança colonial como um processo de descolonização das mentes ou como referia Amílcar Cabral de “reafricanização das mentalidades”. Freire (1978:81) afirma que “... Muito antes de ter sido considerado

¹ “Não é por distração que escrevo ‘caboverdiana e caboverdiano’ sem hífen. É que esse hífen é um peso inútil que não tem fundamentação nem linguística, nem lógica, nem pragmática.” In Veiga, M. (2016). *A Palavra e o Verbo*, Praia: Acácia Editora (p.7).

como “Pai da Nacionalidade”, Cabral se fez “Filho do Povo”, com ele aprendendo e a ele ensinando, na prática revolucionária”.

Assassinado antes das independências, Amílcar Cabral, no entanto, se orgulhava da luta travada nos países irmanados pelos ideários de liberdade – Cabo Verde e Guiné Bissau – e em seu discurso em outubro de 1972 na Assembleia Geral das Nações Unidas, líder do PAIGC proclamava: “Estamos orgulhosos, sim, da consciência nacional das nossas populações, da unidade do povo forjada na luta, do desabrochar simultâneo das culturas dos diversos grupos étnicos, das escolas, dos (...) milhares de adultos alfabetizados (...)” (Freire, 1978:151).

De 1975 a 1985 De 1975 a 1985, o país ainda voltado para a luta de reconstrução nacional, reformula, de forma gradual, o seu sistema de ensino e lança as bases para o que viria a ser a estruturação de um novo Sistema Educativo, consubstanciado numa nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro), com objetivos de política claros e orientadores de toda a ação formativa, objeto desta investigação.

Conforme realça o documento Cabo Verde e a educação: ganhos e desafios, “A Educação em Cabo Verde não teria conseguido somar progressivos ganhos [...] se a aposta estratégica não tivesse como eixo prioritário a formação de professores” (Cabo Verde, 2010:5). Os dados do documento “Cabo Verde e a educação: ganhos e desafios” indicam que em 1975, o país dispunha de um efetivo de 1274 (mil duzentos e setenta e quatro) professores, sendo 90 (noventa), ou seja, 7,2% habilitados com o curso do Magistério Primário e 73 (setenta e três), correspondente a 5,9% habilitados com o curso de Habilitação de Professores de Posto Escolar.

Com a independência, em 1975, a Educação, enquanto aposta estratégica, constituiu-se na principal aposta do país. A prioridade estratégica da educação na pós-independência é abordada por De Pina (2009). Para a autora, tal prioridade se configura num contexto em que, considerando os dados de 1979, o índice de analfabetismo da população de 275.613 de caboverdianos atingia o patamar de 63% e apenas 19% do corpo docente dispunha de formação adequada para o exercício da docência no país.

Ciente da sua opção política, após a independência, uma das primeiras medidas tomadas pelo governo, no domínio da Educação de Jovens e Adultos, foi a criação, em 1976, do Departamento de Educação Extraescolar, com o objetivo de analisar os problemas relativos ao analfabetismo e submeter propostas ao governo, através de uma Comissão Nacional de Alfabetização; preparar e experimentar o material pedagógico para a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo; formar jovens e adultos a fim de permitir a cada pessoa ser um cidadão consciente, produtivo e útil na sociedade.

É neste contexto que emerge a primeira equipa de alfabetizadores, constituído, essencialmente, por estudantes, militantes do partido, das organizações sociais e de massa, nomeadamente, a Juventude Africana Amílcar Cabral (JAAC-CV), a Organização das Mulheres de Cabo Verde (OM-CV) e as Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP) que, de forma voluntária, iniciaram o processo de alfabetização de massa nas zonas de residência, nos serviços, nas frentes de alta intensidade de mão-de-obra e nas empresas públicas.

Considerando que os alfabetizadores eram voluntários, foi criada uma equipa, a nível central, sob a supervisão da Comissão Nacional de Alfabetização, para assegurar a elaboração dos primeiros manuais de alfabetização e a formação dos alfabetizadores. Havia uma clara preocupação com o engajamento coletivo na reconstrução nacional do país no período pós-independência em ambos os países irmãos. Freire (1978:139) afirmara que “... No esforço fantástico em que estamos todos engajados na Guiné-Bissau e Cabo Verde, o problema que se nos coloca não é o de sermos individualmente excelentes especialistas, mas o de aprender a realizar, em equipe, o viável, cada vez mais corretamente”.

Foram desencadeados esforços que culminaram com a realização do primeiro Seminário de Formação de Coordenadores, em 1977, com apoio de Paulo Freire, através do Instituto de Ação Cultural, com sede em Genebra e do segundo Seminário em 1979, altura em que a Suíça decidiu financiar o programa de apoio à alfabetização de adultos em Cabo Verde, permitindo uma gratificação aos alfabetizadores, através de um contrato de prestação de serviço. Como afirmara Freire (1978),

havia um interesse crescente na Europa sobretudo relacionado à Guiné Bissau e Cabo Verde na pós-independência.

A abordagem, assente numa alfabetização de massa, começou a revelar algumas ineficiências. No fim do decénio (1985), uma avaliação externa, recomendada pela Cooperação Suíça, permitiu verificar insuficiências profundas no domínio da formação dos educadores. Essa avaliação externa ficou marcada através do título dado ao Relatório: “A banana é uma fruta”. Não houve ruptura declarada, mas um grande avanço se anunciou, em termos de política nacional de Educação de Jovens e Adultos, conforme se pode verificar na etapa seguinte.

SEGUNDA ETAPA: 1985 A 1995 - EDUCADOR CONTRATUALIZADO

O contexto dessa segunda etapa é importante de ser situado, posto ser marcado pelo processo de globalização que afetou o mundo em escala global, principalmente nesse período e com profundas repercussões ainda nos dias atuais.

- a. O 2º Plano Nacional de Desenvolvimento que estabeleceu objetivos precisos no domínio da educação, incluindo a educação de base de adultos;
- b. A reorganização do Ministério da Educação e a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro);
- c. O reforço da Cooperação com a Suíça, através do Programa de Apoio à Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos em Cabo Verde, que vigorou de 1979 a 1999.

Esses três fatores vão influenciar a formação de educadores e promover mudanças na política educativa nacional, ao longo desse período, a saber:

a. A nível central, no Ministério da Educação, a Direção da Educação Extra-Escolar (DEEE), criada em 1982, é elevada à categoria de Direção Geral Educação Extra-Escolar (DGEX), organismo central, encarregada de coordenar, promover e apoiar as atividades de alfabetização e pós-alfabetização, na perspetiva de universalização da educação de base e da formação de jovens e adultos para vida ativa.

b. A LBSE (1990) estabelece a Educação de Jovens e Adultos como uma componente do sistema, subsistema de educação extra-escolar. A Educação Básica de Adultos (EBA) é estruturada em três fases articulando com a educação formal e a formação profissional. Programas específicos foram elaborados e certificados e o diploma de EBA é equiparado ao diploma do 6º ano de escolaridade. A aplicação dos programas é flexível, segundo os interesses específicos do público-alvo, as matérias de formação profissional e as capacidades locais.

c. A abordagem educativa inspirada na proposta político-pedagógica de Paulo Freire é adaptada à realidade caboverdiana e às necessidades dos grupos-alvo, salvaguardando o princípio da mobilização e do desenvolvimento da participação dos aprendentes. Estudos sobre alfabetização bilingue (crioulo e português) foram realizados e experimentados ao longo desse período. Com o apoio de linguistas uma grafia da língua crioula foi definida e uma primeira gramática elaborada. Os quadros nacionais receberam uma formação específica e os animadores foram formados para implementarem essa experiência de alfabetização bilingue.

d. A equipa móvel de formação criada em 1987, com o objetivo principal de harmonizar e fortalecer a formação contínua de educadores, a nível nacional. À essa equipa de formadores foi incumbida a missão de promover a formação de educadores de adultos e assegurar o acompanhamento e apoio pedagógico

aos orientadores pedagógicos, em todos os municípios do país, conforme a figura a seguir.



Figura 1 – Formação de Orientadores Pedagógicos, Praia, 1988

e. A formação de educadores foi intensificada em forma de seminários periódicos organizados pela equipa central, com apoio do coordenador dos centros concelhios; formação, a nível local, com o apoio da equipa móvel de formação e do apoio pedagógico; formação em exercício, financiado pela Cooperação Suíça, de âmbito nacional, em colaboração com o Instituto Pedagógico e em paralelo com a formação em exercício de professores, com vista à profissionalização dos animadores em Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, foram instituídos os conceitos de tutor, da formação a distância, da mediação e do estágio supervisionado, enquanto cerne da prática pedagógica.

A nível das políticas e das práticas, verifica-se que houve, em certa medida, alguma ruptura, pois a lógica do processo não era mais

influenciada pelos ideários da libertação e reconstrução nacional, mas sim pela “abertura” ao mundo, influência da globalização e do neoliberalismo.

Esta etapa foi marcante e determinante para a formação continua de Educadores de Adultos em Cabo Verde por ter contribuído para a afirmação de um novo conceito de alfabetização, decorrente da proposta político-pedagógico de Paulo Freire, conforme, referido, anteriormente.

Importa ainda registar que é durante essa segunda etapa que ocorrem um dos grandes marcos internacionais na educação em escala global: a Conferência de Educação Para Todos (EPT) em 1990 e que suas recomendações têm repercussão na política de Educação de Jovens e Adultos em Cabo Verde. Tais repercussões devem ser compreendidas ainda no cenário de transformações mais profundas que o país passa na década de 90 não apenas da busca de aprofundamento do distanciamento da excludente herança colonial, como também pelo multipartidarismo que é instaurado no país.

TERCEIRA ETAPA: 1995 A 2005 – EDUCADOR PROFISSIONAL

Todo trabalho desenvolvido ao longo da década precedente serviu de base para estabelecer um novo quadro institucional e uma gama de atividades inovadoras. Do ponto de vista institucional uma nova alteração na orgânica, com a DGEX, criada em 1987, a denominada Direção Geral de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DGAEA). Entretanto, os Centros Concelhios de Educação de Jovens e Adultos perderam alguma autonomia com a integração nas estruturas municipais de educação.

No que respeita aos educadores, houve uma integração na estrutura do pessoal docente, com o mesmo reconhecimento social e profissional. As atividades de Educação de Jovens e Adultos integram o Plano Estratégico de Educação e Formação assim como o Plano Nacional de Educação para Todos. Isto confirma a importância acordada ao programa de alfabetização e educação de base de adultos.

No domínio das atividades inovadoras, sublinha-se: a formação continua dos educadores, em modalidade a distância, utilizando a rádio

educativa como um dos suportes; o ensino recorrente até o 1º ciclo do ensino secundário (8º ano); a certificação dos cursos de formação profissional de acordo com o quadro do Regime Jurídico da Formação Profissional; a experimentação da abordagem educativa Pedagogia do Texto descrita no capítulo seguinte.

A 2ª fase do curso de formação em exercício de educadores de adultos, implementado ao abrigo da Portaria nº 91/97, de 31 de dezembro, objeto desta investigação, é o marco central, da formação de educadores no bojo da política educativa em Cabo Verde.



Figura 2 – Formação da equipa central de formadores, Praia, 1994

De natureza essencialmente prática e profissionalizante, essa formação, visa capacitar os animadores em Educação de Jovens e Adultos para o em exercício da função docente na educação básica de adultos. A formação foi assegurada, a nível central, pela DGEX, em colaboração com o Instituto Pedagógico (IP), a nível municipal pelos Centros de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, em colaboração com as Delegações da Educação.

Para dar consistência à essa formação de educadores que atuam no vasto campo de educação e formação de adultos, conforme anteriormente referido, foi elaborado um novo Plano Curricular do Ensino Básico de Adultos, aprovado pela Portaria Nº 34/96, de 30 de setembro, que conforme o art.º 2º, integra as seguintes áreas disciplinares: a)

Língua Portuguesa; b) Matemática; c) Ciências Integradas; d) Línguas Estrangeiras; e) Formação Profissional Básica.

Tendo em conta as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, esse novo Plano Curricular, privilegiou a abordagem interdisciplinar assente no desenvolvimento pessoal e social do adulto nomeadamente no desenvolvimento do saber, do saber ser e saber fazer, assumindo a vertente profissionalizante um relevo, relativamente à vertente académica, em articulação com o Sistema de Avaliação dos Formandos da Educação Básica de Adultos regimentado pela Portaria nº 38/98 de 23 de agosto.

Um dos objetivos do Curso de Formação em Exercício de Educadores de Adultos, objeto desta investigação, além de adequar a formação dos educadores às novas exigências da educação básica, era possibilitar, através da adequada certificação, o ingresso na carreira de educador de adultos, com o mesmo estatuto remuneratório que os professores do ensino básico, conforme o quadro: 2, a seguir.

Quadro 1 – Professores profissionalizados ao abrigo dos estatutos

Nível	Cargo	Referência
Educação Pré-Escolar	Educador de infância adjunto	7
	Educador de infância	8
	Educador de infância de primeira	9
	Educador de infância principal	10
Ensino Básico	Professor de ensino básico	6
	Professor de ensino básico de primeira	7
	Professor de ensino básico principal	8
	Professor de ensino básico superior	9
Educação Básica de Adultos	Animador em educação de adultos	6
	Animador em educação de adultos e primeira	7
	Animador em educação de adulto principal	8
	Animador em educação de adulto superior	9
Ensino Secundário	Professor de ensino secundário adjunto, Mestre de oficina qualificado, Animador de Educação Física e Desportiva e Animador de Educação Artística	7
	Professor de ensino secundário	8
	Professor de ensino secundário de primeira	9
	Professor de ensino secundário principal	10

Fonte: Decreto-Legislativo nº 2/2004. Artigo 38º, nº 2, do Estatuto do Pessoal Docente.

Embora a contribuição e o impacto da 2ª fase do curso de formação em exercício de educadores de adultos sejam tratados mais

a fundo na componente empírica deste estudo, destacam-se, de forma sumária, a participação dos educadores de adultos em algumas ações de formação contínua, nomeadamente:

a. Intercâmbio pedagógico, em Cabo Verde e no Brasil, com os formadores do Instituto Paulo Freire. Esses intercâmbios permitiram a perenização do legado de Paulo Freire, tendo culminado com o VII Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, em Cabo Verde, em 2010, conforme visto anteriormente.

b. Ações de Formação, em Cabo Verde e na Suíça, sobre a abordagem educativa Pedagogia do Texto. Essa formação resultou num projeto de experimentação dessa abordagem e de formação avançada dos educadores, tendo propiciado quatro mestrados em Educação de Jovens e Adultos e um doutoramento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pelos formadores da Direção Geral de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos que estiveram envolvidos no programa objeto desta investigação, com realce para Teixeira (2006) que enaltece a contribuição dessa formação na melhoria de qualidade da Educação de Jovens e Adultos em particular e de todo o ensino básico em geral.

c. Cursos da Universidade Aberta: no ano letivo 2000/2001, a DGAEA instituiu cursos da Universidade Aberta nas áreas de Educação e Gestão destinada à população adulta caboverdiana que por motivos profissionais ou familiares, apesar da vontade, não puderam se inscrever em cursos em modalidade presencial. De entre 308 (trezentos e oito) estudantes selecionados, naquela ocasião, alguns são educadores que beneficiaram do Programa em estudo. Em 2007, 16 (dezesseis) concluíram a licenciatura e em julho de 2008, estavam inscritos 408 (quatrocentos e oito) estudantes das ilhas do Fogo, Maio, Sal, Santiago, S. Nicolau, S. Vicente e Santo Antão, sendo que 35 (trinta e cinco) estavam em condições de concluir a licenciatura.

d. Cursos no âmbito do projeto “Formação de Adultos a Distância (Sistema ECCA) para o Desenvolvimento Económico de Cabo Verde” (2001 - 2005), implementados em colaboração com a Radio ECCA Fundação Canária, retomados na etapa seguinte.

QUARTA ETAPA: 2005 A 2015 – EDUCADOR PARA UMA SOCIEDADE APRENDENTE

Tal como a segunda etapa da formação dos educadores de adultos (1985-1995), no início do século XXI, fase das novas ambições, quatro fatores concorrem para a emergência de uma nova visão da formação de Educadores de Adultos:

- a. O novo Desenho Curricular de Educação e Formação Geral de Adultos (2008);
- b. A nova Lei de Bases do Sistema Educativo (2010);
- c. O Programa do Governo para a VIII Legislatura (2011-2016);
- d. A Educação para Todos e os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio.

Esses fatores vão influenciar a viragem na formação de educadores de jovens e adultos e promover novas mudanças na política educativa nacional, a saber:

- a. A nível central, no Ministério da Educação, a Direção da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DGAEA), criada em 1998, é transformada na Direção Geral de Educação e Formação de Adultos (DGEFA), organismo central, encarregue de coordenar, promover e apoiar as atividades de educação e formação de adultos, numa perspetiva de educação e aprendizagem ao longo da vida, colaborar com outros organismos e entidades na realização de ações de promoção cultural e de qualificação

de jovens e adultos para o exercício de uma profissão, conforme o artigo 26º do Decreto-Lei nº 46/2009, de 23 de novembro, que aprova a nova orgânica do Ministério de Educação e Ensino Superior (BO nº 44, I série, de 23 de novembro de 2009).

b. O novo Desenho Curricular (DGAEA, 2008) tem as seguintes características: único (para o nível básico, secundário e profissional), aberto, flexível, modular, presencial e a distância, baseado em competências e áreas curriculares: Conhecimento (natureza e tecnologia), Comunicação (língua e literatura), Cidadania (ética e sociedade) e Trabalho (formação para o emprego).

c. Os cursos implementados no âmbito do projeto “Formação de Adultos a Distância (Sistema ECCA) para o desenvolvimento económico de Cabo Verde e o respetivo Desenho Curricular” (2006 a 2011), implementados em colaboração com a Radio ECCA, Fundação Canária.

De realçar a certificação do uso, nome, marca e imagem do “Sistema ECCA de Formação a Distância” em 2007 para implementação de ações formativas em Cabo Verde nas seguintes áreas: Formação Geral (Básica e Secundária); Formação Profissional e Ocupacional; Formação de professores; Formação ligada à família, género, idiomas, migração, meio ambiente, ócio e tempo livre, participação comunitária, saúde, cidadania, pessoas desfavorecidas, etc.

Assim, além de cursos de formação sócio profissional em modalidade a distância para população jovem e adulta, nomeadamente: manipulação de alimentos; inglês turístico; inglês para venda e atendimento ao público; francês turístico, francês para venda e atendimento ao cliente; espanhol nível 1; espanhol nível 2; informática básica; Word 2000;

Word 2003 iniciação; Word 2003 avançado; Excel; rececionista; qualidade no atendimento ao cliente; animação de tempo livre; guia turístico; educação ambiental; estratégia de luta contra exclusão social; alcoolismo; escola da família 1; escola da família 2; educação na circulação rodoviária; beneficiando cerca de 25.000 (vinte e cinco mil) participantes, foram implementados cursos específicos para capacitar os educadores sobre o novo desenho curricular: convivência na escola; desenho curricular baseado em competências; ensino baseada em competências; avaliação de competência.

Ainda, no âmbito do novo Desenho Curricular de Educação e Formação Geral de Adultos, foram implementados, a título experimental, cursos para jovens e adultos do 3º ciclo da Educação Básica (ensino recorrente), nomeadamente: como comunico (língua portuguesa); convivendo com os números (matemática); viajando pelas ilhas de Cabo Verde (história e geografia).

d. A nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Legislativo nº 2/2010) elimina o grau médio de ensino e estabelece que a formação científica e pedagógica dos docentes deve ser realizada pela instituição que tinha a responsabilidade de formar estes docentes, assegurando simultaneamente o nível final de licenciatura e a creditação de formação anteriormente obtida (Portaria nº 34/2012 de 19 de julho).

e. O Programa do Governo para a VIII Legislatura (2011-2016) fixa de entre os objetivos estratégico “capacitar os recursos humanos e produzir conhecimento propiciador de desenvolvimento económico”. Para o efeito, é necessária uma sociedade de conhecimento, com uma força laboral *empoderada*,

habilidades e competências do século 21. Como uma das ações programáticas do eixo da Capacitação dos Recursos Humanos e desenvolvimento de uma Sociedade do Conhecimento, o Programa do Governo estimula a formação em exercício dos professores e a aprendizagem ao longo da vida.

f. A formação de educadores passa a ser de nível superior, especializada, realizada pelas instituições de ensino superior, em conformidade com a nova LBSE e o novo Currículo de Educação e Formação Geral de Adultos. Nesta etapa, passou-se do regime de monodocência para a especialização numa determinada área curricular e reforço da formação específica no domínio da Educação de Jovens e Adultos, com destaque para os cursos de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos em nível de Extensão para 100 (cem) educadores e de Pós-Graduação *lato sensu* para 50 (cinquenta) educadores, implementado pela Universidade Federal de Paraíba, em conformidade com a Resolução Nº 94/2011 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e de Complemento de Licenciatura em Educação Básica, implementados pelo Instituto Universitário de Educação, ao abrigo da Portaria nº 34/2012, de 19 de julho.

g. O curso de Pós-Graduação foi destinado a professores, animadores e agentes de organizações da sociedade civil que atuam no campo da Educação de Jovens e Adultos e contemplou ações de ensino, pesquisa, comunicação e formação contínua, entre outras. Foi implementado na modalidade a distância com apoio de atividades presenciais, no período de março de 2011 a setembro de 2013, com a seguinte estrutura curricular:

i Módulo I – Novas configurações para a Educação de Jovens e Adultos na África e no Brasil (120 horas): Introdução à Educação a Distância; Educação de Jovens e Adultos e Mundo do Trabalho; Educação de Jovens e

Adultos, Cultura Escolar e Prática Docente; Ensino de Matemática em Educação de Jovens e Adultos;

ii Módulo II – Novas configurações para a Educação de Jovens e Adultos na África e no Brasil (90 horas): Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e Direitos Humanos; Gestão e Desenvolvimento de Projetos em Educação de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos, Pedagogia Social e Trabalho em Rede;

iii Módulo III – Perspetivas teórico-metodológicas para aprendizagem ao longo da vida (180 horas): Seminário Avançado I: Perspetivas nacionais e internacionais sobre educação e aprendizagem ao longo da vida; Seminário Avançado II: Educação de Jovens e Adultos, aprendizagens e sociedade de informação e do conhecimento; Metodologia de Pesquisa; Monografia (trabalho de fim do curso).

Implementado, em Cabo Verde, em 16 (dezesseis) dos 22 (vinte e dois) municípios e em 5 (cinco) das 9 (nove) ilhas habitadas, os resultados dessa Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos teve repercussões extraordinárias. Dos 50 (cinquenta) educadores, 43 (quarenta e três) concluíram a parte teórica, apresentaram e defenderam com mérito o trabalho de fim do curso (monografias), correspondendo a uma taxa de **86%**, considerado excelente no contexto da Educação a Distância e eLearning.

No quadro desta formação, é de realçar a notável contribuição dos participantes através da produção de trabalhos monográficos no campo de Educação de Jovens e Adultos, nomeadamente: A formação profissional no contexto da Educação de Jovens e Adultos em Cabo Verde; O impacto da Educação de Jovens e Adultos na vida das mães chefes de famílias: Que mudança na vida das mães chefes de famílias? Reflexão sobre as práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos: O Caso de Cabo Verde;

Pertinência pedagógica dos cursos de formação e capacitação dirigidos aos agentes educativos no marco do sistema ECCA de Formação a distância: O caso do curso avaliação de competência; As Parcerias Socioeducativas em Educação de Jovens e Adultos: Caso Instituto para Igualdade e Equidade de Género no Centro Concelhio da Praia; Tecnologias Digitais como apoio Pedagógico aos Professores do Ensino Recorrente em Praia – Cabo Verde.

Nesta etapa, destaca-se ainda a formação avançada de formadores desenvolvida, em colaboração com o Instituto de Desenvolvimento de Educação de Jovens e Adultos (IDEA) que, como já foi referido, resultou, em 2006, em quatro mestrados no campo da Educação de Jovens e Adultos e, em 2014, num doutoramento sobre Formação de Professores e Trabalho Docente em Cabo Verde.

É no contexto dessa terceira etapa que Cabo Verde participa, efetivamente, pela primeira vez, na Confinteá, no caso a V Confinteá realizada em Hamburgo. A internacionalização das políticas educativas do país se acentua com o processo de globalização, como se argumentara em outras seções. A década de 90, incluindo, assim, em parte, o segundo período e a presente etapa, foram um tempo de reformas em Cabo Verde, inclusive com a institucionalização da LBSE, num cenário de mudanças económicas, políticas e sociais marcantes.

A abordagem teórica de Popkewitz (1997) é válida para compreensão das transformações pelas quais passara Cabo Verde nessa década. Afirma o autor que: "... a reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas. Definida como parte das relações sociais de escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições" (Popkewitz: 1997:21).

QUINTA ETAPA: PÓS-2015 – EDUCADOR PARA UMA VIDA SUSTENTÁVEL

Nesta etapa, dois fatores irão contribuir para as novas medidas de políticas na Educação de Jovens e Adultos:

- a. II Fórum Nacional de Transformação de Cabo Verde (2014), oportunidade para Cabo Verde criar a sua própria riqueza e financiar a sua dinâmica de crescimento e desenvolvimento no horizonte 2030 e transformar-se num país “moderno, competitivo com coesão social, qualidade de vida para os cidadãos e qualidade ambiental”.
- b. As Agendas da Educação pós-2015 e, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com realce para o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável que visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.
- c. O Programa do Governo para a Legislatura 2016-2021, resultante da terceira alternância política em Cabo Verde.

De igual modo, esses fatores influenciam a formação de Educadores de Jovens e Adultos e promovem alguma mudança na política educativa, ao longo desse período, a saber:

- a. A nível central, ao abrigo do Decreto-Lei nº 55/2016, de 10 de outubro, que aprova a nova orgânica do Ministério de Educação (BO nº 57 de 10 de outubro de 2016), é criado o Serviço de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos integrado na Direção Nacional de Educação que, conforme o artigo 14º, “tem por missão coordenar, promover e apoiar as atividades de educação e formação de adultos, numa perspetiva de educação ao longo da vida, colaborar com outros organismos e entidades

na realização das ações de aprendizagem ao longo da vida e de qualificação de jovens e adultos para o exercício de uma profissão”. Do ponto de vista conceitual, entendemos que esta medida representa um retrocesso no domínio da Educação de Jovens e Adultos, numa altura em que a taxa de analfabetismo, em todas as ilhas do país, é residual e o grande desafio é o da Aprendizagem ao Longo da Vida.

b. O Programa do Governo para a IX Legislatura (2016-2021), em consonância com a Agenda de Transformação do país, confere desafios enormes à educação que passa pela garantia e frequência da educação pré-escolar para todas as crianças dos 4 aos 6 anos; escolaridade obrigatória de 12 anos; reforço da matriz curricular o ensino das línguas, ciências e tecnologias; melhoria das condições de trabalho dos recursos humanos e maior dignificação da classe docente, nomeadamente, pela requalificação das infraestruturas de ensino e de trabalho na sala de aula, pelo incentivo à formação superior, pela atualização dos instrumentos normativos que regulamenta o funcionamento administrativo e a carreira docente (Programa do Governo, 2016).

c. Medidas de políticas são adotadas com vista à consecução dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) que propugna “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e fixa como metas no campo da Educação de Jovens e Adultos: i) até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo; ii) até 2030, garantir que os jovens, em partícula, de 15 a 24 anos, e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática; iii) até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional

para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (ONU, 2016).

d. A nível da formação dos Educadores de Jovens e Adultos, destaca-se a oportunidade de frequência de cursos de Complementação de Licenciatura em Educação Básica, presencial ou *bllearning*, em distintas áreas de especialização, ao abrigo do artigo 2º da Portaria nº 11/2015, de 10 de março: “É aditado ao artigo 2º da Portaria nº 34/2012, de 19 de julho, uma nova alínea l), com a seguinte redação: Curso 2ª Fase de Formação em Exercício dos Animadores em Educação de Jovens e Adultos – Portaria nº 91/97, de 31 de dezembro”. O Decreto-Legislativo nº 69/2015 de 12 de dezembro (BO número 80, I série, de 12 de dezembro) aprova o novo Estatuto da Carreira do Pessoal Docente, extingue os cargos de Animador em Educação de Jovens e Adultos e de Animador em Educação de Jovens e Adultos de Primeiro, Principal e Superior (artigo 9º) que passam a integrar o pessoal docente do ensino básico, consoante os cargos e níveis (artigo 33º). De acordo com o artigo 29º, “o pessoal docente constituiu um corpo de funcionários especializados da Função Pública e integra o grupo de **professores profissionalizados**, com formação específica no âmbito do ensino e com carreira própria”.

Neste sentido, destacam-se os cursos de Complemento de Licenciatura em Educação Básica, implementados pelo Instituto Universitário de Educação, ao abrigo da Portaria nº 34/2012, de 19 de julho e o curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos implementado pela Universidade Federal da Paraíba.

CONCLUSÃO

Em jeito de conclusão sobre o percurso aqui descrito, vale realçar que os grandes marcos da Formação de Educadores de Jovens e Adultos em Cabo Verde estão em consonância com a opção política do país no campo da educação, as recomendações internacionais, em especial as seis Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Jovens e Adultos e algumas experiências relevantes, desenvolvidas no âmbito da cooperação com Brasil e Portugal.

Pode-se compreender que a trajetória da formação de educadores de EJA passa, sucessivamente, de formação de alfabetizadores voluntários nos anos 70, para formação de alfabetizadores contratados nos anos 80, a formação de educadores profissionalizados nos anos 90 para formação de educadores especializados, a partir da década de 2000. Um aspecto relevante na Educação de Jovens e Adultos é o interesse, cada vez maior, pelos estudos e produção científica nas instituições de ensino superior sobre temáticas e problemáticas relacionadas com a educação e formação de adultos, em consonância com o Marco de Ação de Belém, que orienta ser necessário desenvolver materiais de aprendizagens e metodologias de ensino em programas de Educação de Jovens e Adultos com qualidade, renovando os seus conteúdos e reconhecendo e diversidade e a pluralidade de interesses dos aprendentes (Brennand, et al. 2012).

Segundo Varela (2018: 224), “pode-se destacar, de entre outros ganhos evidenciados pelos inqueridos: 1) a democratização do acesso à Educação de Jovens e Adultos; 2) a valorização da carreira profissional do Educador de Adultos; 3) o fortalecimento do sistema educativo nacional”.

Portanto, a formação de educadores de jovens e adultos teve repercussões positivas, nomeadamente: no desenvolvimento de conhecimentos para o exercício da profissão; na democratização do acesso à Educação de Jovens e Adultos; na valorização da carreira profissional do Educador de Adultos; no fortalecimento do sistema educativo nacional.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: Formação de educadores de jovens e adultos. SOARES, Leôncio (org.). Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BRENNAND, Edna, et al. (Org.). **Comunidades de Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal de Paraíba, 2012
- CABRAL, Amílcar. **Guiné-Bissau: nação africana forjada na luta**. Lisboa: Nova Aurora, 1974.
- DE PINA, Vera, Duarte, Lobo. **Cabo Verde e a Educação: ganhos e desafios**. Metas: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, n.3, p. 373-385, set. /dez, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 11ª edição, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau. Registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2ª edição, 1978.
- GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho. Ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- POPKEWITZ, Thomas. Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ROMÃO, José Eustáquio & GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.
- TAVARES, Maria dos Reis Moreno. **Formação de Professores e Trabalho Docente em Cabo Verde**. Tese (Doutoramento em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2014.
- TEIXEIRA, Octávio Lopes. **O ensino-aprendizagem da escrita na educação básica de adultos em Cabo Verde – Concepções e métodos**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2006.

UNESCO. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos. Repensando a Alfabetização. Brasília: UNESCO, 2014

UNESCO. Marco de Ação de Belém. Sexta Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, 2010

VARELA, Florenço. **Concepções, trajetórias e praxis educativa: um estudo sobre o programa de formação de educadores de adultos em Cabo Verde.** Tese (Doutoramento em Educação: Liderança Educacional). Universidade Aberta: Lisboa, 2018.

VARELA, Florenço. **Gestão compartilhada das aprendizagens. Um exemplo de boas-práticas no campo de Educação de Jovens e Adultos em Cabo Verde.** In *Gestão & Aprendizagem*. V. 5, n.1, pp. 44-56. João Pessoa: UFPB, 2018.

VARELA, Florenço et. Al. **Perspetivas Nacionais e Internacionais sobre a Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.** In EDNA BRENNAND... [et al.] (Org.). *Comunidades de Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal de Paraíba, 2012.

VARELA, Florenço. **Concepção dialética da educação.** In *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. S. Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2008.

CABO VERDE. Programa de Governo 2011-2016. Praia: Arquivo Histórico de Cabo Verde.

CABO VERDE. Programa de Governo 2001-2005. Praia: Arquivo Histórico de Cabo Verde.

CABO VERDE. Cabo Verde e a Educação: Ganhos e Desafios. Ministério da Educação, 2010.

CABO VERDE. Constituição de Cabo Verde de 1980. Suplemento ao BO nº 41, de 13 de outubro de 1980.

CABO VERDE. Decreto-Legislativo nº 69/2015 de 12 de dezembro – Aprova o novo Estatuto da Carreira do Pessoal Docente

CABO VERDE. Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio – Revê a Lei de Bases do Sistema Educativo.

CABO VERDE. **Decreto-Lei nº 17/2012, de 21 de junho** – Reconfigura o Instituto Pedagógico em Instituto Universitário de Educação

CABO VERDE. **Decreto-Lei nº 65/94 de 28 de novembro** – Cria o Curso de Formação em Exercício de Educadores de Adultos;

CABO VERDE. **Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro** – Aprova as Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde e define os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo.

CABO VERDE. **Portaria nº 34/2012 de 19 de julho** - Regula as condições em que diplomados do Instituto Pedagógico, titulares de curso médio e os docentes titulares de um bacharelato, podem adquirir o grau académico de licenciado.

3 FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS À LUZ DA PSICOPEDAGOGIA

*Emília Maria da Trindade Prestes
Pedro Clóvis Fernandes*

INTRODUÇÃO

Este artigo, síntese de uma monografia do curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos defendida em 2013, no âmbito do Projeto Africanidade, centra-se na relação entre Educação de Jovens e Adultos e Fracasso Escolar. Esta modalidade educativa, denominada em Cabo Verde de Ensino Recorrente, foi concebida para dar resposta às necessidades de pessoas jovens e adultas que, por razões diversas, não conseguiram continuar os estudos dentro da via regular de ensino. Apesar de o ensino recorrente centrar seu atendimento nas populações jovens e adultas, este trabalho, concentrará seus interesses na população de adultos, considerando que todos os anos, centenas de adultos optam por frequentar esse ensino público noturno. Curiosamente, apesar dessa alta demanda, o fracasso e abandono escolar são muito elevados, fato que necessita estudos, pesquisa e respostas.

Neste texto, optamos por compreender o fenômeno do sucesso e fracasso escolar à luz dos fenômenos estudados pela Psicopedagogia. Esta ciência, que lida com situações de dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar permite, por um lado, entender alguns dos fatores subjacentes ao fracasso escolar, e, por outro, conhecer algumas orientações para prevenir ou mitigar situações consideradas como sendo sintomas do fracasso escolar.

Também selecionamos dois tipos de modelos de educação aplicados à educação de adultos - Andragogia e Aprendizagem Transformativa - e que nos parecem essenciais para, no âmbito das questões pedagógicas adotadas nessa modalidade de ensino, refletir sobre o sucesso e o fracasso escolar dessa população.

Concernente a importância do assunto, sabemos que a realidade educativa da Educação de Adultos nos revela, através da experiência e do senso comum, um conjunto de fatores causadores das dificuldades de aprendizagem e que, contribuem para gerar o fracasso escolar entre os grupos de jovens e adultos. Esses motivos, fruto da desmotivação, baixa autoestima, questões didático-metodológicas /conteúdos e atividades profissionais, não foram ainda suficientemente estudados e refletidos no contexto do Ensino Recorrente em uso na cidade de Praia, Cabo Verde e, sobretudo, relacionados com as orientações e/ou aplicações da psicopedagogia.

Aliás a escola primária que serviu de *lócus* da pesquisa desse estudo durante o ano letivo 2012-2013 atendia cerca de oito turmas do 1º ciclo (7º e 8º anos) do ensino secundário recorrente. A turma objeto desse estudo foi formada inicialmente por 47 alunos, sofrendo evasão de alunos ao longo do ano letivo e terminando com menos de metade de efetivos. Esse fenômeno que não é um fato isolado, mas se constitui a grande realidade educacional do ensino caboverdiano nesta modalidade de ensino, requer maiores conhecimentos e intervenções.

Assim, mesmo que este trabalho, não tenha maiores pretensões de aprofundar essas questões relacionados ao sucesso ou fracasso escolar do alunado adulto em Cabo Verde e nem tampouco aprofundar questões de natureza teórica ou pedagógica, o mesmo se propõe contribuir com o assunto, oferecendo abordagens originais e inovadoras e capazes de serem adotadas nas escolas que oferecem o Ensino Recorrente em Cabo Verde.

ENSINO RECORRENTE: BREVE ABORDAGEM

O Ensino Recorrente em Cabo Verde situa-se na modalidade de ensino da Alfabetização e Educação de Adultos. Trata-se, como explica Varela & Menezes (2006, p.14), de uma etapa educativa posterior à alfabetização e ao letramento e que finaliza a escolaridade básica: um avanço nos processos educativos dessas populações que ultrapassaram a faixa etária prevista para a escolaridade regular.

A meta prevista pelas políticas de Educação de Adultos em Cabo Verde era a de alargar essa oferta educativa até 12^o ano de escolaridade, possibilitando elevar a escolaridade de um grande número de adultos sem acesso a esse nível de ensino. Entretanto, a sua implementação tornou-se inviável até o presente, por falta das condições necessárias para a sua organização e funcionamento.

Por sua vez, na Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano não existem maiores referências sobre o Ensino Recorrente, exceto aquelas dispostas no artigo 52^o, focado em três alíneas e que preconiza:

- “1. O ensino recorrente é destinado a adultos que exerçam uma atividade profissional em ordem a melhorar a sua formação cultural, científica e profissional;
2. Entre as modalidades de ensino recorrente de adultos a instituir, figura o ensino noturno de qualquer ciclo ou nível;
3. As ações de ensino recorrente devem ser organizadas de maneira flexível em função das características dos seus alunos e das necessidades de desenvolvimento cultural e socioeconómico do País”.

Nota-se que a LBSE, neste artigo, nomeia essa modalidade de ensino destinada a população adulta, deixando de se referir as populações jovens com problemas de escolaridade e, legalmente, excluindo dos benefícios educacionais aquelas pessoas que não se enquadram no entendimento da categoria adulta.

De fato, o Ensino Recorrente padece de vários problemas que vão desde a inexistência de uma legislação específica e mais abrangente, atendendo as necessidades desses sujeitos, passando pelo déficit de professores com formação adequada e específica e por questões relacionadas com espaço, tempo letivo, recursos financeiros e materiais, alta taxa de insucesso e abandono escolar, etc. Esta é a realidade, por exemplo, da escola primária, *lócus* da pesquisa desse estudo e que, durante o ano letivo 2012-2013 oferecia cerca de oito turmas do 1º ciclo (7º e 8º anos) do ensino secundário recorrente suportadas por 24 professores.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E MODELOS EDUCATIVOS

O fenômeno da escolarização na educação de adultos é ainda uma realidade muito presente em todo mundo, sobretudo nos países denominados de subdesenvolvidos ou em processos de desenvolvimento.

Nos países desenvolvidos e centrados na produção, com poucos problemas de escolaridade, o pressuposto é de que a educação de adultos deve estar orientada para o trabalho e para a formação profissional. Nos outros, com menor nível de desenvolvimento e altos níveis de analfabetismo e analfabetismo funcional o enfoque dessas políticas está dirigido, sobretudo para a continuidade de escolarização desses grupos. (IRELAND, 2008; Prestes & Diniz, 2015).

Em qualquer caso a educação dos indivíduos adultos deve ter uma conotação de continuidade – ao longo da vida – e se apresenta como uma ação polarizada entre a justiça social e a economia. Essas concepções educativas, defendidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), incluem benefícios relacionados com as necessidades do mercado, e os privados, localizando-se a questão do trabalho.

Foi neste contexto que no final dos anos de 1990 começaram a surgir propostas políticas e educativas para pessoas adultas denominadas

de “segunda oportunidade”, iniciada na alfabetização até a educação superior (UNESCO, 2010). Não tardaram em aparecer iniciativas educativas dirigidas à população adulta e proclamadas como mecanismos para sua emancipação econômica e social, em contextos de risco.

Em regiões e países, como é o caso de Cabo Verde, devido à persistência do analfabetismo, a oferta oficial de escolarização se restringe à políticas e programas de alfabetização e ao prolongamento da escolaridade em cursos primários e secundários.

A ideia predominante da educação de adultos neste país cabo-verdiano é a de que a educação de adultos deve assentar-se sobre os princípios do aprender a aprender para que o adulto possa ter mais autonomia e protagonizar o seu próprio processo educativo. No entanto, a prática da educação de adultos tem nos revelado que tal intenção não passava de uma retórica, uma vez que esse subsistema continua a concentrar de forma ampliada e específica, todas as dificuldades educativas registradas no processo de educação formal regular primário e secundário.

Logicamente que o fato dos educadores de adultos não possuírem formação específica que lhes permita contemplar, no quadro das suas práticas, aquilo a que Canário (2001, p. 85) chama de “revalorização epistemológica da experiência dos aprendentes”, dificulta sobremaneira o processo de aprendizagem.

Sem desconhecer as distintas teorias e modelos educativos que orientam os processos de aprendizagens, incluindo-se os destinados à educação do adulto, este texto prioriza dois modelos educativos, como já comentado, aqui considerados fundamentais, sobretudo do ponto de vista didático e metodológico, para a materialização efetiva e eficaz dos processos de aprendizagens da população adulta: Andragogia e Aprendizagem Transformativa.

MODELO ANDRAGÓGICO

A Andragogia foi estudada como teoria unificada de aprendizado de adultos, para diferenciá-la da teoria do aprendizado de crianças, “pedagogia”.

A origem da Andragogia como conceito, surge em 1967, criado por uma educadora de adultos, jugoslava de nome Susan Savecevic, segundo Knowles (1978). Foi este educador que introduziu e divulgou, em abril de 1968, o termo na literatura americana no periódico no Adult Leadership através do artigo “Andragogia, não Pedagogia”. Na opinião de Knowles (1978), a Andragogia surgiu para fazer face à complexidade educativa demandada pelo adulto, a quem, via regra, é dispensado tratamento de aprendizagem através de princípios pedagógicos sem levar em conta suas vivências, interesses e expectativas.

Neste sentido, a utilização do modelo andragógico implica que o educador conheça algumas características do adulto. Filho (2007, p. 7), explica que “levar em consideração o público-alvo compreende não somente adequação do conteúdo, mas o respeito às características de aprendizado que esta população requisita”. Neste sentido, a utilização do modelo andragógico implica que o educador conheça algumas características do adulto. Se a criança, o adolescente e o jovem estão dotados de certo condicionamento por ter como obrigação principal a vida estudantil, o mesmo não acontece com o adulto. Estas pessoas, ao assumirem estilos de vida e responsabilidades específicas da sua faixa etária, algumas delas derivadas de uma atividade profissional exigente, nem sempre dispõem do tempo necessário para se dedicar aos estudos.

Assim, quando há incompatibilidade entre o que se deseja aprender, as experiências vivenciadas e as práticas de ensino que são em geral desconexas com o conhecimento do alunado acumulado ao longo da vida, surgem resistências e dificuldades de aprendizagem, refletindo-se na motivação para o estudo. E assim, quando há pouca conexão entre os conteúdos do currículo e as didáticas adotadas e os objetivos (acadêmicos e profissionais), do alunado, o processo de aprendizagem dos adultos torna-se muito mais complexo e difícil, tanto para o alunado como para o professor.

Dá a importância de que a escola e os professores adotem em suas aulas o referencial teórico, metodológico e didático do modelo andragógico, que considera as características, os processos de aprendizagens e as motivações desses sujeitos para o estudo e a aprendizagem. A sua prática adotada nas salas de aulas quando

desenvolvida de modo efetivo e eficiente é capaz de propiciar liberdade, autonomia, espontaneidade, imaginação e criatividade do alunado, propiciando-lhes tornar-se um sujeito ativo e dinâmico na (re) construção de novos saberes e competências.

APRENDIZAGEM TRANSFORMATIVA

Estritamente ligado ao modelo anterior, emerge, igualmente, do campo da educação de adultos, a abordagem Aprendizagem Transformativa. O princípio básico da Aprendizagem Transformativa consiste em tomar as aprendizagens anteriores como suporte para a construção de novas aprendizagens consideradas mais evoluídas e racionais. Como já comentado, a valorização e adoção de experiências anteriores, à medida que a história de vida do adulto é reconhecida e valorizada no contexto educativo, os feitos da refratariedade são menores.

Mezirow, o principal representante do modelo da Aprendizagem Transformadora, em sua obra intitulada “Transformative Dimensions of Adult Learning”, publicada em 1991, aprofundou teoricamente o conceito, possibilitando a sua aplicação didática e metodológica. Segundo Mezirow (1996), citado por Moura (1999, p.20) a aprendizagem é concebida “como o processo de utilizar as interpretações anteriores, com vista a construir uma interpretação nova (...)”. Na mesma linha, Paulo Freire, citado por Melo (2001, p. 120) já dizia que “subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista”. Não é possível aos educadores desconhecem, subestimarem ou negarem os saberes de experiências do alunado”.

É correto admitir, entretanto, que a aprendizagem transformativa, por si mesma é inviável, necessitando de outros elementos e influências para se concretizar de forma eficaz. A reflexão crítica situa-se como um desses elementos complementar e capaz de propiciar uma maior e melhor aprendizagem ao adulto. Adotando uma atitude reflexiva crítica o sujeito epistêmico pode vivenciar mudanças profundas. Estas mudanças que podem ser de caráter individual ou coletivo ajudam a superação

de um conjunto de pontos de vista, valores, crenças e pressupostos assumidos, consciente ou inconscientemente, de forma crítica, num determinado contexto histórico, político e social.

Assim, defendemos que, tanto os princípios da Andragogia como os da Aprendizagem Transformativa são capazes de propiciar uma maior e melhor aprendizagem para as pessoas adultas que buscam a educação como forma de melhor se posicionarem no mundo contemporâneo. Esses modelos, entretanto, não são utilizados no subsistema de educação de adultos de Cabo Verde.

PSICOPEDAGOGIA E SEU OBJETO DE ESTUDO

A Psicopedagogia é uma ciência relativamente nova, com pouco mais de meio século de existência. Segundo Scoz (1992), citado por Bossa (1992, p.19) “a psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades de aprendizagem...”. Para Berlim & Portella (2007, p. 85) “a Psicopedagogia estuda o fenômeno da aprendizagem humana, propondo-se a intervir nos motivos que impedem o sujeito de aprender e, cada vez mais, orienta-se na busca e promoção de condições possibilitadoras desse processo”. Embora seja uma área científica muito importante e aplicada nas questões educativas em várias latitudes geográficas, ela é, praticamente, desconhecida no contexto educativo cabo-verdiano.

Segundo Mery (1959), citada por Bossa (2000, p.39) os primeiros Centros Psicopedagógicos fundados em 1946, na França, e chefiados por J. Boutonier e George Mauro marcaram os primórdios da Psicopedagogia. Nessa altura, a Psicopedagogia no trato de comportamentos socialmente inadequados de crianças, tanto na escola como no lar, encontrava-se muito dependente das áreas de “Psicologia, de Psicanálise e de Pedagogia”. Adotada posteriormente na Argentina, esta ciência passou a ser utilizada nos processos educativo daquele país, como forma de responder “aos graves problemas que a Pedagogia enfrentava: crise na escola, métodos inadequados, aumento de matrículas diante da expansão demográfica

do pós-guerra, evasão escolar, repetência e sérias dificuldades na aprendizagem sistemática” (Bossa 2000, p.41).

Chegada ao Brasil na década de 70, por influência de alguns psicopedagogos argentinos, com destaque para Jorge Visca, a Psicopedagogia, durante muito tempo, pouco ou nada pode fazer perante a crença de que os problemas de aprendizagem ou fracasso escolar eram ditados por fatores orgânicos, ou seja, por uma disfunção cerebral mínima dos estudantes. Neste sentido, Kiguel (1991), citado por Bossa (2000, p. 48) sublinha que “tal concepção organicista e linear apresentava uma conotação nitidamente patologizante, uma vez que todo o indivíduo com dificuldades de aprendizagens na escola era tido como portador de disfunções psiconeurológicas, mentais e psicológicas”.

Como ciência, a Psicopedagogia vem se preocupando em definir com maior precisão o seu objeto de estudo. Desde suas origens esta ciência concentra no conhecimento e nas aprendizagens do sujeito – suas práticas educativas sociais e a ressignificação de atitudes - o núcleo central das suas preocupações. No início, embora não se fizesse referência às dificuldades de aprendizagens propriamente ditas sabe-se que comportamentos inadequados no contexto educativo podem conduzir a problemas de atenção e concentração e, por conseguinte, a baixo rendimento escolar.

E assim, ao longo de diferentes contextos históricos, a psicopedagogia ia redefinindo através de diferentes compreensões, seu objeto de conhecimento. Houve um momento, por exemplo, em que a prioridade centrava-se na reeducação e nos déficits dos processos de aprendizagens. Neste caso o objeto da psicologia era o sujeito que não aprendia, com vistas a estabelecer regularidades nos processos de aprendizagens dos coletivos. Uma nova fase surge fundamentada na Psicanálise e na Psicologia Genética, agora com ênfase na singularidade do sujeito ou do grupo com vistas captar as particularidades das suas características e suas alterações e considerando a sua história de vida e a do contexto social onde estes se inserem. Depois a sua concepção de aprendizagem passou a reunir elementos biológicos com as disposições afetivas e intelectuais e socioculturais, condições capazes de afetar a aprendizagem do sujeito.

Atualmente existem várias referências relativas à Psicopedagogia, focando o seu objeto de estudo. Segundo Kiguel, (apud Bossa 2000, p.8) “o objeto central do estudo da psicopedagogia, está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos, bem como a influência do meio (família, escola e sociedade) no seu desenvolvimento”.

Através dessas abordagens conceituais a respeito do objeto da Psicopedagogia, é fácil constatar que sendo as aprendizagens e as limitações ou dificuldades dos sujeitos e grupos para aprender o núcleo central das suas preocupações científicas, estão incluídas os processos ou histórias de Sucesso e Fracasso Escolar.

No caso da educação de adultos, é possível admitir que os seus processos de aprendizagens formais, requer múltiplas interpretações, extrapolando o conjunto dos fatores explicativos dos problemas de aprendizagem presentes nos públicos infantil e adolescente.

Apesar dessas especificidades, não parece existir muita literatura capaz de explicar, de forma específica, as dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar dos sujeitos adultos, sobretudo quando relacionado com a escolarização formal. As teorias explicativas sobre os possíveis motivos provocadores das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar nestas populações quase sempre deixam de contemplar as suas especificidades e relações.

Em realidade, a sociedade ainda mantém uma representação e um discurso social discriminatório contra a educação de adultos, sobretudo se estas pessoas já se encontram em uma idade avançada. Existe, inclusive, um dito popular que diz “papagaio velho não aprender a falar”, referindo-se de forma negativa as dificuldades de aprendizagens que possuem as pessoas adultas para aprender ou ampliar os seus conhecimentos escolares.

Daí a importância de se organizar um processo de diagnóstico enfocando os motivos que dificultam as suas aprendizagens. A organização desse instrumento de conhecimento e acompanhamento requer, entretanto, habilidades específicas por parte de quem lida com os processos de escolarização, considerando, inclusive, que muitas dessas pessoas possuem acumuladas experiências de vida e de trabalho,

mas, que, também, vivenciaram experiências negativas relacionadas com a escola. Portanto, é necessário que se tenha informações sobre o conjunto desses fatores – inclusive os psicológicos, que funcionam como capazes de atuar como limitantes da aprendizagem e do sucesso escolar, contribuindo para o fracasso escolar.

Do ponto de vista da Psicopedagogia, o fracasso escolar inclui, por um lado, questões didático-metodológicas, relacionais e socioculturais, e, por outro, um conjunto de variáveis intrínsecas que condicionam a aprendizagem e inteligência do adulto. Segundo a classificação proposta por Martinez, Garcia & Montoro (1993), citados por Cruz (1999, p.79) os fatores das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar podem ser agrupados em “quatro grandes áreas, das quais duas são intrínsecas ao indivíduo – fatores biológicos e fatores psicológicos – e duas são extrínsecas – fatores pedagógicos e fatores socioculturais”. Na mesma linha de pensamento, Rebelo (2001, p.71) aventa quatro níveis de localização principais das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar: o primeiro relacionado com o sujeito aprendente, o segundo referente aos conteúdos do ensino seguido dos docentes e o último referente ao ambiente social e físico da escolar.

Apesar da literatura educacional e psicológica que lida com os problemas educacionais dividirem as causas do sucesso e do fracasso escolar em extrínsecas e intrínsecas, o psicopedagogo as coloca dentro de um conjunto complexo e dinâmico de fatores - e nunca de forma isolada. Estes fatores, atuando simultaneamente sobre as dificuldades de aprendizagem ou do fracasso escolar, apresentam, evidentemente, graus de incidência diferentes, dependendo, segundo Rebelo (2001, p. 70), da “sua grandeza e força”.

Em termos genéricos a função da Psicopedagogia consiste em evitar ou debelar o insucesso escolar com base numa visão holística do sujeito com todas as suas potencialidades e limitações, tendo em consideração os aspetos cognitivo, afetivo e social na construção da sua autoria de pensamento. Esses aspectos, segundo Fernandez (2001), citada por Ferreira (2008, p.144) marcam “(...)a descoberta da originalidade, da diferença”, possibilitando ao sujeito “abrir espaços para a criatividade”. Daí que podemos considerar a importância

desempenhada pela Psicopedagogia para minimizar o fracasso escolar, mediante dois enfoques: preventivo e terapêutico.

O enfoque terapêutico, no nosso entender mais adequado para os processos de aprendizagens escolar dos adultos, será aqui considerado como um leque de medidas com vistas a mitigar ou mesmo prevenir futuros problemas de aprendizagem. Relativamente a isso, Fagali & Vale (1993), citados por Silva (2010, p.77) advogam que a abordagem curativa ou enfoque terapêutico, “está voltada para grupos de alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem e tem como objetivo reintegrar e readaptar o aluno à situação de sala de aula, respeitando as suas necessidades e ritmos”.

Sob as lentes da Psicopedagogia e sem perdermos de vista a natureza complexa da multiplicidade de fatores que se entrelaçam dificultando a aprendizagem existe, três condições que, nos parecem afigurarem-se como de grande relevância na compreensão deste quadro de insucesso escolar do alunado adulto: desmotivação, baixa autoestima e questões didático-metodológicas/conteúdos.

DESMOTIVAÇÃO

É sabido que o fator “motivação” é um aspeto central em qualquer situação da vida cotidiana. No campo da educação, tem um papel fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo; um aluno desmotivado não consegue traçar metas nem objetivos relacionados com a educação ou com os seus benefícios.

Por isso, consideramos a seguinte questão: Diante de uma turma com problemas de motivação, que procedimentos deverão ser adotados pelo professor: Qual deverá ser a função do psicopedagogo? É preciso destacar que a principal função do psicopedagogo consiste em resgatar o desejo dos alunos para aprender. Sendo, pois, uma ciência de cariz interdisciplinar, a Psicopedagogia pode recorrer, particularmente, aos conhecimentos da Psicanálise, uma vez que, em alguns casos, a desmotivação pela aprendizagem decorre de problemas de natureza epistemológica, que, segundo Visca (1991, p.51) significa “falta de amor

pelo conhecimento”. Esta desmotivação envolve fenômenos como resistências, bloqueios, inibições, lapsos, incertezas, sentimentos, angústias, etc., que o sujeito manifesta diante das novas situações de aprendizagem.

BAIXA AUTOESTIMA

A desmotivação para a aprendizagem, também pode se relacionar com baixos níveis de autoestima, traduzidos em discursos carregados de pensamentos negativos tais como: “não sou capaz”, “sou burra”, “os outros são melhores do que eu”, “não consigo aprender”, etc.

Nestas situações cabe ao psicopedagogo, em conjunto com os próprios alunos, organizar estratégias psicológicas e pedagógicas, capazes de elevar a autoestima dessas pessoas, considerando as condições sociais, econômicas, educacionais e psicológicas do indivíduo e do grupo.

QUESTÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS/CONTEÚDOS

Os aspectos didático-metodológicos estão no centro das preocupações de vários estudiosos do campo da educação de adultos, como mencionado antes. Por isso, essas questões devem ser também, objeto de atuação do psicopedagogo em conjunto com as equipes da escola: supervisor, orientador educacional, psicólogo escolar, professores, alunos etc, como orienta Berlim & Postella (2007, p. 86), com vistas efetuarem o planejamento do ensino e o monitoramento do processo educativo. Com frequência, a prática de ouvir os professores e o alunado: suas queixas e explicações relativas à desmotivação e ao fracasso escolar, possibilita ao psicopedagogo oferecer novas perspectivas ao conjunto para pensar e compreender as dificuldades e o fracasso escolar do alunado.

A construção de aulas mais flexíveis que “contemplem o saber histórico e social, reconheça a experiência e a bagagem que os alunos

constroem fora da escola (...)” Berlim & Postella (2007, p. 86), incentiva os docentes a promoverem conhecimentos mais próximos das suas experiências e organizar “diálogo interdisciplinar entre profissionais de várias áreas do conhecimento, contemplando, assim, uma visão abrangente dos processos de aprendizagem” Scoz & Barone (2007, p. 94).

Outras questões que interferem nas questões de natureza didático-metodológica, centram-se na formação continuada dos docentes. Em um mundo em constantes avanços e transformações, o docente não pode centrar a transmissão de conhecimentos apenas em métodos tradicionais, sem considerar as novas tecnologias de informação e comunicação na materialização dos conteúdos escolares. Encorajar os professores a participar de novos processos de aprendizagens e adquirir novos conhecimentos pode contribuir para aumentar a confiança nas suas capacidades de recuperar os alunos com problemas de aprendizagem e, também, de aprenderem a ser mais flexíveis no trato com os alunos adultos que apresentem dificuldades de aprendizagens.

FRACASSO ESCOLAR E ENFOQUES TEÓRICOS

Muitas situações provocadoras do fracasso escolar de pessoas adultas estiveram presentes nos níveis de educação anterior, condicionando as decisões de progredir nos estudos presentes. Algumas explicações sobre esse fenômeno à luz da sociologia da educação associados às concepções da psicopedagogia servem como elementos explicativos para o fenômeno do fracasso escolar. Matizes teóricas de inspiração Durkheimiana Iana entendem que as atitudes dos sujeitos são socialmente condicionadas por seu grupo social e por seu contexto. Outras, de vertente weberiana concebem que estes comportamentos não são condicionados e nem determinados de forma apriorística pelas estruturas, posto que si por um lado recebem a influência das condições macroestruturais, por outro também são capazes de provocar rupturas ou variações nas condições sociologicamente previsíveis, como a relação entre condições sociais e fracasso escolar. As situações de sucesso e

fracasso escolar, desde o olhar de Lahire (1997), tendem a ser explicadas por processos de socialização dos indivíduos e por suas influências ao longo da vida. Por sua vez, o enfoque centrado nas biografias dos indivíduos põe o acento no caráter processual e construtivo da história de vida, combinada com os modelos de identidade, nas características teóricas e no espaço de pertencimento dos sujeitos. Esta corrente defendida por Alheit y Dausien e outros teóricos que se apoiam na tradição do construtivismo social, tende a explicar a construção da ação social destas pessoas como uma oportunidade de uma “aprendizagem ao longo da vida”, ou como processos em construção que vão desde percepção anterior do sujeito até o exterior. Desde perspectiva biográfica, o sujeito, dentro de certos limites, é capaz de escrever ou reescrever sua história, mudando sua “relação do eu e do mundo” (Alheit y Dausien, 2015, apud Hernández y Villar, op.cit).

As possibilidades de entender as histórias de sucesso e de fracasso escolar de estudantes, segundo Lahire (2008), devem considerar suas experiências de socialização e suas configurações familiares, sem negar a influência da estrutura e as situações de desigualdade social.

Assim as histórias de fracasso escolar de pessoas adultas no ensino recorrente tendem a ser explicadas tanto pela disposição do sujeito de aprender pelo prazer de conhecer, somadas às condições de natureza objetiva relacionada com as condições de ensino, ao trabalho e as necessidades econômicas e familiares e as questões identitárias.

No caso desse estudo, efetivado, como já se sabe, em uma escola de Ensino Recorrente de Cabo Verde, estabelecemos uma espécie de interação entre a Psicopedagogia e o fracasso escolar focado na intervenção do psicopedagogo em face de alguns fatores de natureza eminentemente didático-pedagógico.

No início do semestre de 2012, existiam 47 alunos matriculados no 8º. Ano na escola de referência. Passados alguns meses esse número caiu para 19 pessoas, sendo 8 homens e 11 mulheres. Desse conjunto, apenas 14 constituíram-se o público da pesquisa. Desse conjunto que compôs a população de estudo, cerca de 65% situava-se entre os 20 e 25 anos; mais de 50% estava fora da escola por mais de cinco anos e 80% encontrava-se em situação de trabalhador-estudante.

As questões contidas em um dos modelos de questionários adotados referiram-se aos métodos e recursos didáticos utilizados no contexto educativo. Dentre as variáveis de referências das estratégias didáticas utilizadas em sala de aula 100% do alunado alegou que o professorado nunca havia realizado “Trabalhos de grupos”, “Visionamento de filmes e documentários” ou “Utilização de recursos audiovisuais”, restringindo-se as aulas expositivas (86%), e ao uso de língua caboverdiana em sala de aula (36%).

Estas informações indicam que os métodos utilizados para a aprendizagem do alunado é tradicional e inapropriado para despertar o interesse dos adultos que frequentam o Ensino Recorrente, o que, possivelmente, atuam como fatores preponderantes para provocar as dificuldades de aprendizagens desse alunado e/ou provocar o fracasso escolar.

Em relação às Aprendizagens e suas dificuldades, múltiplos são os fatores concorrentes para tais ocorrências intimamente relacionados com o fracasso escolar do alunado integrante da amostra. Os alunos alegaram “cansaço”, “falta de tempo para “estudar”, “dificuldades para acompanhar determinadas disciplinas além de “dificuldade” de concentração”, todas elas com uma representação de mais de 80% de concordâncias. Mas, além desses fatores também existem dificuldades para “compreender e/ou memorizar os assuntos”, o “medo de errar” ou aquelas de natureza externa a escola, relacionadas com “problemas pessoais e/ou familiares”, ou com a “insegurança urbana”, fatores que indiretamente influenciam a aprendizagem e contribuem para o fracasso escolar. Quanto à responsabilidade individual com a aprendizagem, mais de 30% desse alunado disse ser “assíduos às aulas”, mas que estudavam “menos de duas horas por dia”, além de se preparar para os testes “na véspera dos exames”. Em relação à permanência na escola, cerca de 50% das 14 pessoas incluídas no estudo alegaram que “já pensaram em desistir de estudar”.

Apesar desses depoimentos que tendem a prejudicar os avanços da aprendizagem desse grupo, verificou-se que, mesmo assim, mais de 40% do alunado contraditoriamente, disse sentirem-se “bastante motivado para continuar os estudos” e satisfeitos com os” resultados

escolares” obtidos. Aliás, no que tange aos resultados escolares dos alunos, interessou-nos, sobretudo, os do último trimestre, porque espelham o período da avaliação final dos alunos.

FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO RECORRENTE E O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA

Entre o público-alvo estudado, os dados obtidos na pesquisa empírica forneceu-nos um leque bastante amplo de variáveis capazes de explicar a origem do fracasso e do abandono escolar da maior parte desse alunado. Dentre os principais fatores elencado destacaram-se a desmotivação, baixa autoestima, frustração, questões metodológicas e didáticas, atividades laborais e questão da segurança dentre outros menos representativos.

Uma das professoras entrevistadas neste estudo, a de Língua Portuguesa, declarou serem os alunos que abandonaram a escola aqueles que não conseguiam acompanhar o ritmo de aprendizagem e obter os resultados que esperavam. De forma mais ilustrativa alegou que quando um aluno não conseguia a nota mensal ou semestral necessária para ser aprovado, ficava desmotivado por se considerar incapaz de continuar os estudos e desistia.

Em face deste cenário, qual seria a principal tarefa do psicopedagogo? Que práticas ou estratégias poderia ser propostas no sentido de inverter ou suavizar situações dessa natureza?

Pelo exposto, fica assente que o método utilizado pelos professores é essencialmente o método expositivo, o que vai ao encontro do paradigma escolar que, infelizmente, ainda reina na educação de adultos. Por sua vez, as entrevistas com professores e coordenadores da escola demonstraram que o professorado não possuía formação específica para trabalhar com esses alunos adultos. Além disso, havia professores que lecionavam disciplinas para as quais não tinham formação adequada, a exemplo de uma professora formada em Filosofia, mas que lecionava a disciplina de Estudos Científicos.

A ausência de algumas técnicas de ensino nas práticas pedagógicas dos professores, nomeadamente “trabalho de grupo e tarefas individuais” que permitem aos alunos trocarem conhecimentos e experiências, também é um fator contribuinte para o desestímulo para aprender novos conhecimentos, mitigar efeitos da timidez, inibição, bloqueios, etc., muito frequentes entre o público adulto.

No que se refere aos recursos didáticos, como confessados pelos alunos, inexistente, igualmente, uma cultura de utilização de meios audiovisuais no contexto educativo, dificultando a capacidade do alunado de aquisição dos novos conteúdos através das diferentes mídias, conforme a compreensão de diversos autores. Segundo Bellan (2008) os adultos conseguem reter apenas 10% do que ouvem, no espaço de 72 horas quando a informação lhes é transmitida de forma tradicional. No entanto o uso de recursos audiovisuais permite a fixação da matéria de modo eficaz, pois, quando as informações lhes permitem ouvir, ver e fazer algo significativo relativo ao assunto, esses podem recordar 85% das informações em um mesmo período de três dias.

Se olharmos para este quadro do ponto de vista da andragogia e da aprendizagem transformativa, veremos que os seus princípios não se encontram espelhados na atuação dos professores. Ambas defendem as experiências quotidianas dos adultos como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, que as experiências dos adultos devam ser utilizadas como recursos de aprendizagem e não como objeto desta. Quando isso não acontece, as condições para gerar desinteresse e desmotivação em relação ao estudo aumentam, sobretudo quando o alunado é também trabalhador e não dispõe de tempo para estudar.

Aliás, a maioria esmagadora de alunos são trabalhadores-estudantes, muitos deles, provavelmente, saem do trabalho e vão diretamente para a escola, fato que contribui para provocar a desconcentração. É fato que o cansaço, provocado por atividades laborais, acaba também por afetar a própria motivação dos alunos para assistirem às aulas. Este fato pode ter uma ligação direta com escassez do tempo que os alunos dispõem para estudar, uma vez que atividade profissional consome o tempo necessário para o estudo. Percebemos que mais de 70% considerou que o tempo disponível era insuficiente para se

trabalhar os conteúdos. Como foi visto anteriormente, a maior parte do alunado estudava menos de duas horas por dia, apesar do número elevado de disciplinas.

Isto talvez seja o motivo porque cerca de 80% dos informantes tenham afirmado sentirem dificuldades em algumas disciplinas. Considerando, inclusive, que se preparavam para os exames praticamente nas vésperas dos testes. Um outro detalhe que não nos passou despercebido refere-se a falta de pontualidade e de assiduidade por parte de mais de 60% dos alunos. Segundo a coordenação, as aulas nunca começavam às 18h15 e terminavam às 21h30 como previsto, mas sim, quase sempre perto das 19 horas. Os poucos alunos mais pontuais tinham que esperar quase uma hora pela chegada da maioria. Se, por um lado, as aulas começavam para além da hora fixada, por outro lado, terminavam antes das 21h30, na medida em que tinham que apanhar o transporte público para a casa, pois caso contrário, corriam o risco de sofrer assaltos. Pudemos constatar que a partir das 20h30 a sala começava a esvaziar-se de alunos, reduzindo, drasticamente, o calendário letivo, com reflexos negativos na assimilação e aprofundamento dos conteúdos.

Relativamente à questão do uso da língua cabo-verdiana (vulgo, crioulo), apesar da norma do sistema educacional ser a educação formal transmitida na língua portuguesa, a comunicação efetivada entre os professores e os colegas na língua cabo-verdiana é uma prática usual. Em conversa com a coordenadora, o uso de língua cabo-verdiana durante as aulas, quer pelos alunos, quer pelos professores se devia, segundo ela, a duas razões principais: “Os alunos sentem-se mais à vontade, expressando-se em língua cabo-verdiana e entendem melhor os conteúdos explicados nessa língua”. Para a professora de Língua de Portuguesa, formada em psicologia, o uso regular de língua materna na sala de aula funcionava como um “auxílio” porque os alunos tem muita deficiência na Língua Portuguesa. Por isso, resistiam em falar português e respondiam tudo na língua materna. Verificava-se também a influência da língua cabo-verdiana na escrita, pois, de acordo com a referida professora, nos testes escritos notava-se um português “crioulizado”, ou seja, uma mistura das duas línguas.

Numa das sessões de observação de aulas observamos que quando um aluno tentava expressar-se em Língua Portuguesa, havia um ou outro aluno, sobretudo os mais novos, que deixava escapar algum riso. Neste sentido, pode-se justificar o fato da maior parte ter dito que tinha medo de errar em expressar alguma opinião oralmente.

Em relação à motivação para o estudo, não obstante haver um certo equilíbrio entre os alunos motivados para continuar a estudar e os que pareceriam pouco motivados, constatámos que 50% não estavam satisfeitos com os seus resultados escolares, tendo 14% se mostrado indiferente com essa situação. Para a coordenadora muitos alunos foram desistindo ao longo do ano letivo porque estavam insatisfeitos com os resultados e diziam que esperavam mais dos professores que faltavam às aulas e não davam qualquer satisfação. Além disso, disseram, também, que a desmotivação dos alunos acarretava outros fatores como baixa autoestima e insegurança em relação às suas capacidades de aprendizagem.

Ainda sobre a motivação, segundo a professora de Língua Portuguesa, a motivação intrínseca dos alunos era frágil, ou seja, tinham uma ligação muito fraca com a escola. Na sua opinião, os alunos precisavam ser motivados de fora para dentro através de realização de atividades extracurriculares como visitas de estudo, comemoração de aniversários, atividades culturais e desportivas, para que o processo educativo não se restringisse apenas à transmissão de conteúdos escolares ou do currículo formal.

CONCLUSÃO

A experiência de pesquisa com o grupo de alunos do 8º ano do Ensino Recorrente em uma das escolas localizada na cidade de Praia, Cabo Verde, permitiu-nos ter uma visão global de como se materializa, na prática, esse subsistema de educação de adultos.

Os dados analisados demonstraram os problemas enfrentados pela coordenação, professores e alunos relacionados com a organização

e funcionamento da escola e com fatores de natureza externa a escola: as condições de vida e de educação do alunado, ampliando as questões de abandono da escola e do fracasso escolar.

Consideramos a Psicopedagogia com uma ciência que propicia conhecimentos e orientações para situações de fracasso escolar tanto para aquelas consumadas ou como prevenção de futuros problemas relacionados com estas prolemáticas. Por certo que olhar para a questão do fracasso escolar do adulto que regressou à escola é inovador e desafiante, uma vez que constitui campo prioritário da Psicopedagogia - os processos e problemas educacionais enfrentados por um público estudantil composto de crianças e adolescentes. Aqui fica o desafio de adequar os conhecimentos dessa ciência para uma população adulta, que ao regressar à escola, enfrenta problemas de aprendizagens de forma ampliada.

Como visto, o fracasso escolar no seio do grupo de pessoas adultas é engendrado por uma rede complexa de variáveis de natureza subjetivas, objetivas e educacionais composta por fatores de natureza didático-metodológica, atividades laborais, qualificação docente, falta de motivação e baixa autoestima do alunado e que funcionam em constantes interações.

Levando em consideração estas abordagens, aventamos algumas estratégias capazes de propiciar ao alunado maiores condições e estímulos para vivenciar as novas aprendizagens requeridas pela educação formal, tais como:

a) Atendimento individual /ou coletivo: através dessas estratégias o psicopedagogo e o professor poderão procurar conhecer os problemas e as expectativas dos alunos relativas ao estudo e ajudar-lhes a definir objetivos a curto, médio e longos prazos e capazes de lhe permitir atingir as metas desejadas.

b) Tratando-se de abandono escolar, o psicopedagogo poderá despertar nos alunos o gosto e o valor da educação e da formação face às exigências do mundo atual do trabalho.

c) Professores, psicopedagogos e coordenadores poderão adotar a prática do diálogo para contemplarem atividades de carácter extraescolar

(culturais, desportivas e recreativas) na rotina educativa com participação ativa dos alunos;

d) Planejar em conjunto com a população estudantis adultas a execução e avaliação das aprendizagens, uma vez que este alunado adulto possuem habilidades e experiências de vida interessantes e capazes de serem aproveitadas nos seus processos de conhecimentos escolar formais.

e) Organizar junto com o alunado sessões de palestras sobre gestão do tempo e sobre ação de formação em métodos e técnicas de estudos.

f) A questão laboral, por seu turno, com um grande peso sobre o fracasso escolar dos alunos, poderia ser mitigada com a aprovação do estatuto do trabalhador-estudante;

g) Além disso, é preciso um acompanhamento mais sistemático por parte da coordenação pedagógica do processo educativo, com estabelecimento de um gabinete de atendimento para aqueles que apresentam maiores riscos de insucesso e abandono escolar.

Portanto, o trabalho que realizámos deu-nos uma série de pistas importantes que poderão servir não só para tomada de decisões futuras, mas também para abrir outros domínios de investigação no acampo da educação de jovens e adultos em Cabo Verde. Por isso, torna-se premente passar da retórica à ação, para que se possa programar e adotar, efetivamente, princípios e práticas didáticas e pedagógicas capazes de diminuir o fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, P Y DAUSIEN, B. (2015). **LA “BIOGRAFÍA” EN LES CIENCIAS SOCIALES**. NOTAS SOBRE LOS problemas históricos y actuales de una perspectiva de investigación, en Hernández, F. J. Y Alicia Villar (eds.), Educación y biografías Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales. Pendiente de publicación, pp. 9-36.

BELLAN, Z.S. (2008). **Andragogia em ação**: como ensinar adultos sem se tornar maçante. 3ª Ed. SOCEP Editora.

BERLIM, C.G. & P.F.O. (2007). Psicopedagogia e Escola: Um vínculo natural. In **História da Psicopedagogia da ABPp no Brasil**: Fatos, protagonistas e conquistas. Organização: Maria Irene Maluf e Quezia Bombonato. Coordenação: Conselho Nacional, Diretorias e Coordenarias Regionais e Diretora Executiva da Associação Brasileira de Psicopedagogia.

BOSSA, N. A. (2000). **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre, AMTMED, 2ª edição, revista e atualizada.

CRUZ, V. (1999). Dificuldades de aprendizagem: fundamentos. Porto Editora, Coleção Educação Especial.

FERREIRA, L. G. (2008). Duas visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar. In Ver. *Psicopedagogia* 2008; 25 (77); 139-145. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000200006. Acesso em: 29/09/2012

FILHO, P. A (2007) Características do Aprendizado Adulto: in *Medicina, Ribeirão Preto, Simpósio: DIDÁTICA: A AULA TEÓRICA FORMAL* 40 (1): 7-16, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/298> . Acesso em: 10/10/2012

IRELAND, T. D. (2009). **Vinte anos de Educação para Todos (1990 – 2009)**: um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. In: Em Aberto. Brasília, v. 22, n. 82, 43 – 57.

FREIRE, P. (2004). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

LAHIRE, B. (1997). **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática.

_____. (2008). Esboço do Programa científico de uma sociologia psicológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, maio/agosto, 375-389.

MELO, A. (2001). Agir localmente, pensar globalmente: Testemunho de um percurso inspirado em Paulo Freire. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 35, nº 1, 115-122

MOURA, R. M. C. (1999). Aprendizagem transformativa: Uma abordagem ao conceito. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXXIII, nº 1, 1999, 19-44.

PRESTES, Emilia M. da T. & DINIZ, Adriana V.S. Educación y aprendizaje a lo largo de la vida: Los adultos y la enseñanza superior. **Revista Sinectica**, nº.45. Tlaqueapaque, México, ITESO, jul./dic. 2015. pp. 1 -20..

REBELO, J. A. S. (2001). **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico**. Edições ASA, 2º ed. – Coleção: Horizontes da Didática.

SCOZ, B & Barone, L. Associação Brasileira de Psicopedagogia e a Constituição da Psicopedagogia no Brasil. (2007). In: MALUF, M. L & BOMBONATO, Quezia (Organizadoras). **Historia da Psicopedagogia e da ABPp no Brasil: Fatos, Protagonistas e Conquistas**. Rio de Janeiro, Wak Editora.

SILVA, M.C.A. (2010). **Psicopedagogia: A busca de uma fundamentação teórica**. 2ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2010.

VARELA, F. & MENEZES, M. (2006). **30 ANS D'ALPHABETISATION AU CAP VERT BILAN DU PROGRAMME**. Association pour Développement de l'Education en Afrique. Biennale de l'ADEA 2006. Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006

VISCA, J. (1991). **Psicopedagogia: novas contribuições**. Organização e tradução Andrea Morais e Maria Isabel Guimarães. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira.

4 DESCENTRALIZAÇÃO POLÍTICA E TENSÕES DEMOCRÁTICAS EM CABO VERDE: DESAFIOS E QUESTÕES TEÓRICO-EMPÍRICAS

*Eduardo Gomes Machado
Carlos Manuel Ribeiro Santos*

INTRODUÇÃO

Escrever um artigo sobre a descentralização política e administrativa foi um caminho encontrado para figurar e narrar o atual cenário político e as relações de poder em Cabo Verde. Pretendemos perceber até que ponto os sentidos, as potencialidades e as restrições inscritas nas estruturas e dinâmicas institucionais concretas de descentralização político-administrativa, considerando ambiguidades e contradições existentes, impactam os afazeres dos administradores municipais, a participação política da sociedade civil e a extensão e real possibilidade de firmar, na prática, as atribuições de autarquias locais. Dialogamos e trazemos para o debate os agentes envolvidos, os processos, as dinâmicas e os períodos que qualificam as questões da descentralização política local e regional, indagando como diferentes agentes sociais e políticos entendem, representam e buscam efetivar a descentralização política e administrativa. Trata-se, também, de analisar quais parcelas do arquipélago demandam descentralização e regionalização, bem como quais os sentidos que esses fenômenos podem assumir. Para tanto, pesquisamos documentos, artigos em periódicos, páginas na *internet*, *sites* do governo e livros relacionados ao objeto.

Cabo Verde é um arquipélago localizado ao largo da costa da África Ocidental, integrado por dez pequenas ilhas vulcânicas – Santo Antão,

São Vicente, São Nicolau, Sal, Boa Vista, Maio, Santiago, Fogo, Brava –, além de ilhéus e ilhotas. Afirmando-se enquanto um Estado democrático de direito, a República de Cabo Verde “assenta-se na vontade popular e tem como objetivo fundamental a realização da democracia econômica, política, social e cultural e a construção de uma sociedade livre, justa e solidária” (GOVERNO DE CABO VERDE, 2007). Sua constituição afirma enquanto princípios a soberania popular, o pluralismo de expressão e de organização política democrática e o respeito aos direitos e liberdades fundamentais, reconhecendo e respeitando “a existência e a autonomia do poder local e a descentralização democrática da Administração Pública” (GOVERNO DE CABO VERDE, 2007).

Nesse contexto, as limitações causadas pela dispersão entre as ilhas culminaram em uma política focada na canalização e criação de pontes com o intuito de encurtar distâncias, para que houvesse um crescimento e desenvolvimento equilibrado e saudável para todo o arquipélago. Cabo Verde, devido a sua peculiar situação geográfica, requer profundos estudos e inovações nos processos de canalização do poder para os municípios. Entende-se que a democratização das pautas, inclusive alinhamentos de interesses entre diferentes segmentos sociais, foi, é e será fundamental para induzir agendas locais e avançar na efetivação de sistemas e políticas públicas que viabilizem a acessibilidade das regiões mais distantes.

Ressaltamos, ademais, a relevância da instituição municipal como estrutura próxima de pessoas que fiscaliza a ordem social, um espaço do povo, recinto onde ecoam vozes conjuntas e de indivíduos dentro de uma determinada comunidade, e as faz chegar às instâncias superiores. Nesse sentido, aproveitamos para trazer uma citação do pensador político, historiador e escritor francês Tocqueville, para analisarmos a importância da descentralização administrativa e política. Considerando, também, o município como espaço da liberdade dos cidadãos, ele afirma:

É, entretanto, na comuna que reside a força dos povos livres. As instituições municipais estão para a liberdade como as escolas primárias estão para a ciência: põem-na ao alcance do povo. Sem instituições comunais, uma nação pode dar-se um governo livre, mas não tem o espírito da liberdade. (TOCQUEVILLE, 2014, p. 200)

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTADO E DO SISTEMA DE GOVERNO EM CABO VERDE

Cabo Verde é uma república semipresidencialista, sistema de governo em que o presidente partilha o poder executivo com um primeiro-ministro e um gabinete (órgão colegial que reúne os ministros), sendo os dois últimos responsáveis perante a legislatura do Estado, no quadro de uma democracia representativa.

O sistema político caracteriza-se por ser um parlamentarismo moderado, em que a soberania é exercida por quatro órgãos, de acordo com o princípio de independência dos poderes: o presidente da república, segundo a constituição cabo-verdiana, reserva ao presidente da república, eleito por sufrágio direto e universal para um mandato de cinco anos, o direito de dissolver a Assembleia Nacional, mas só e quando forem rejeitadas duas moções de confiança ou aprovadas quatro moções de censura ao Governo. O presidente da república pode também vetar leis aprovadas na Assembleia Nacional. A Assembleia Nacional (composta por 72 deputados) é o centro do poder e desempenha um papel fulcral na definição das políticas públicas. Os dois outros órgãos são o governo com mandato de quatro anos e os tribunais, setor da justiça que, nos últimos anos, ficou reforçado com o alargamento do Supremo Tribunal da Justiça (STJ), que acumula a função de Tribunal Constitucional, ampliando-se de cinco para sete juízes-conselheiros no início de 2018. A Procuradoria-Geral da República também ganhou mais três procuradores-gerais-adjuntos para reforçar a defesa da legalidade democrática e prestar um apoio mais estreito aos procuradores nas comarcas (nesse momento, Cabo Verde disponibiliza de 16 comarcas distribuídas pelas ilhas).

Mas é no parlamento, lugar onde os eleitos pelos povos, enquanto centro do sistema, que se decidem as questões estruturais do país. Aos parlamentares cabe resguardar as funções de representar o povo, fazer leis e fiscalizar o governo. Nesse momento, a Assembleia Nacional é composta por 72 deputados, representatividade de todos os círculos políticos nacionais. Nesse país, trata-se do centro do poder, onde as

representatividades desempenham papel crucial na definição das políticas públicas e ramificações justas dessas políticas para todo o país.

A natureza morfológica do arquipélago fez com que Cabo Verde dividisse o seu território em duas regiões: Barlavento, que são as ilhas de Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal e Boa Vista, ao norte do país; e as ilhas de Sotavento, agregando Maio, Santiago, Fogo e Brava.

Em termos de poder local, Cabo Verde conta com 22 municípios e 32 freguesias, que correspondem a subdivisões administrativas inframunicipais. Na hierarquia de poder político e administrativo, os municípios encontram-se logo abaixo do governo nacional. Os municípios agregam uma câmara municipal, órgão executivo representado pelo presidente da Câmara Municipal, com poder de governar e administrar, e uma Assembleia Municipal, órgão deliberativo, visto como conselho de pessoas que delibera, discute, faz apreciações e considerações e as oferece ao órgão executivo. As Juntas de Freguesia administram as freguesias. As normas e as legislações que regulam a atuação dos municípios e das políticas municipais estão asseguradas pela Lei N.º 69/VII/2010 (ASSEMBLEIA NACIONAL, 2010).

Na concepção de Tocqueville², o poder local não se destaca só pela uniformização territorial de condições de vida e de uma habilidade administrativa maior. O autor reconhece que: “Quando o poder é repartido, a capacidade de ação é perceptivelmente dificultada”; porém, em compensação, se ganha uma sociedade civil capaz de controlar os governantes, ou seja, “a resistência se encontra em todo lugar” (FREY, 2000, p. 93).

Mesmo considerando-se o caráter capitalista do Estado, é possível entender que este se situa na posição de constituir mediações, consensos e equilíbrios nas relações e lutas entre os diferentes agentes sociais. Nessa perspectiva, a tarefa do Estado consiste na produção de resultado socialmente desejado, envolvendo construções de políticas públicas direcionadas para metas coletivas, em um contexto de demandas e pressões múltiplas dos diferentes agentes sociais, que buscam interferir

² Alexis de Tocqueville (1805-1859) foi um pensador político e estadista francês. É considerado um dos grandes teóricos da democracia. Um autor antigo, mas que traz discussão atual sobre a ideia da descentralização de poder como a ferramenta ideal na democratização ao acesso de serviços.

nos sistemas, financiamentos e políticas públicas. Para Tocqueville (2014), os cidadãos, na sua maioria, reconhecem os seus direitos, que se formalizam através de leis, mas somente a legislação não é suficiente para garantir a praticidade dos administradores do poder. Ele acredita que o firmamento do direito está posto na ação política dos cidadãos e na sua participação nos negócios públicos.

Nicos Poulantzas, filósofo e sociólogo grego com viés marxista, vê o Estado como relação social, que se funda nas lutas de classes e se condensa nas contradições da realidade. Sua concepção de Estado envolve “[...] uma relação de forças ou, mais precisamente, a condensação material de tal relacionamento entre as classes e as frações de classe, da forma como ela é expressão no Estado em uma forma necessariamente específica” (POULANTZAS, 1978, p. 1). A ideia de trazer Tocqueville, Poulantzas e Benevides para o debate objetiva fortalecer, dialogar, validar e analisar o conhecimento empírico inscrito nas relações entre agentes públicos e privados.

A LEI DE DESCENTRALIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

Em abril de 2007, em um colóquio internacional realizado na cidade da Praia, cujo tema era “Descentralização e Desconcentração Administrativa: que modelos para um pequeno Estado Arquipélago como Cabo Verde?”, foram debatidas políticas públicas a respeito da descentralização, desconcentração e divisão administrativa. A proposta de “Lei Quadro da Descentralização e das Parcerias Público-Privadas” (PROPOSTA DE LEI Nº 69/VII/2008) afirma que a descentralização visa assegurar o reforço da coesão nacional e promover a eficiência e a eficácia da gestão pública, assegurando os direitos dos administrados.

As Autarquias Locais são formas de poder local que compreendem os municípios e as povoações, e sua legitimação, legalidade e ação é determinada pela constituição: “As Autarquias Locais são pessoas coletivas públicas territoriais dotadas de órgãos representativos das respectivas populações, que prosseguem os interesses próprios destas”

(ASSEMBLEIA NACIONAL, 2010). No artigo 227º da Constituição da República de Cabo Verde, as Autarquias Locais são os municípios, podendo a lei estabelecer outras categorias autárquicas de grau superior ou inferior ao município (ASSEMBLEIA NACIONAL, 2010).

A efetivação e a vigência da referida proposta de lei vieram a se materializar em 16 de agosto de 2010, com a publicação da Lei Nº 69/VII/2010 (ASSEMBLEIA NACIONAL, 2010). Essa lei estabeleceu o quadro da descentralização administrativa e o regime de parcerias público-privadas de âmbito regional, municipal ou local. Reforça-se, assim, o lugar dos municípios e da sociedade civil, inclusas associações comunitárias, na democracia Cabo-Verdiana, agregando, mesmo que potencialmente, outras estruturas e dinâmicas ao Estado Nacional (ASSEMBLEIA NACIONAL, 2010).

A Lei Nº 69/VII/2010, em seu capítulo I, nas Disposições Gerais, delibera que o Estado reconhece e legitima a existência da autonomia do poder local e a descentralização democrática da sua administração. Descentralização administrativa entendida como todo processo pelo qual atribuições administrativas e inerentes poderes de opções e/ou execução e controle são conferidos a centros institucionalizados mais próximos das populações locais beneficiárias da ação administrativa, no quadro da constituição e das leis e regulamentos emanados dos órgãos de soberania competente (ASSEMBLEIA NACIONAL, 2010). No princípio da legalidade, a atuação dos órgãos e agentes das Autarquias Locais deve obedecer à constituição, embora sejam independentes no âmbito das suas competências, com suas deliberações só podendo ser suspensas, revogadas e modificadas pelo que está previsto na lei.

O artigo 5ª da Lei nº69/II/2010 busca dinamizar os modos de descentralização, indicando como ela pode se configurar. Nesse caso, a descentralização pode ter âmbito territorial e funcional. No âmbito territorial, pode ser levada a cabo através da criação e extinção de Autarquias Locais, bem como alteração dos territórios. Na segunda alínea do mesmo artigo, orienta-se que a descentralização ainda pode ter um âmbito funcional e ser levada a cabo através de: (a) Transferência definitiva de atribuições ou tarefas administrativas da Administração Central para as autarquias locais ou, dentro destas, de Regiões Administrativas nos

municípios para as freguesias; (b) Delegação temporária de atribuições ou tarefas administrativas da Administração Central para as autarquias locais ou, dentro destas, de Regiões Administrativas nos municípios para freguesias; (c) Delegação temporária de atribuições ou tarefas administrativas das Autarquias Locais para Organizações da Sociedade Civil (ASSEMBLEIA NACIONAL, 2010).

A descentralização do poder, no arquipélago de Cabo Verde, desde a sua independência, em junho de 1975, tornou-se uma necessidade urgente do país, rumo à consolidação da democracia, e, quem sabe, à constituição de uma democracia de alta intensidade; levando-se em consideração que o andamento da descentralização do poder, não pode ser um processo formatado, dogmático e mecânico, mas sim um processo sujeito a uma progressiva evolução e constante avaliação crítica, no sentido do seu aperfeiçoamento ao longo do tempo.

Até 2005, Cabo Verde contava com 17 municípios. A partir dessa data, foi aprovada na Assembleia Nacional Cabo-Verdiana a constituição de mais 5 municípios, completando assim os 22 que temos hoje, nas 9 ilhas habitadas de Cabo Verde, consequência de forte pressão, lutas, ações coletivas e de disputa política envolvendo cidadãos, associações e grupos organizados, evidenciando consenso entre os políticos que a aprovaram.

Um dos acontecimentos marcantes envolvendo a sociedade civil ocorreu em março de 2015, com uma parcela significativa da população protestando contra o aumento dos salários dos titulares de cargos políticos em Cabo Verde. A proposta do aumento salarial dos titulares, perante as ativas manifestações da sociedade civil, representada pela organização Mobilização da Ação Cívica (MAC), foi vetada pelo então presidente Jorge Carlos Fonseca (A NAÇÃO, 2015). Trata-se de um indício de que as profundas mudanças experimentadas e vivenciadas em Cabo Verde nas últimas décadas contam com uma presença ativa da sociedade civil como agente participativa, reguladora, dinâmica e enérgica face ao Estado. Cabe discutir essa questão, conforme se realizará a seguir.

O LUGAR E O PAPEL DA SOCIEDADE CIVIL NAS LUTAS PELA DESCENTRALIZAÇÃO

O capítulo 2 da Constituição da República de Cabo Verde assegura aos cidadãos direitos, liberdades e garantias de participação política e de exercício de cidadania (ASSEMBLEIA NACIONAL, 2010). Uma das indagações a ser debatida neste trabalho passa pela análise do papel central da sociedade civil e das associações em firmar e legitimar o processo descentralizador, destacando o papel da Associação Nacional dos Municípios de Cabo Verde (ANMCV), expressando vocação de promoção, defesa, valorização e representação do poder local.

Com as reformas políticas dos anos 1990, impulsionadas pela pressão de segmentos acadêmicos e da Igreja, viabilizou-se a primeira eleição presidencial livre no país, em 1991. O sistema multipartidário foi oficializado na Constituição de 1992. Após a efetivação do sistema multipartidário e da democracia representativa, o Estado apresentava um contexto de carência de articuladores de poder, até então concentrado e resumido ao governo, sendo acordadas as primeiras eleições autárquicas em Cabo Verde. Estas aconteceram em 1996 e deram início à extensão de poder para os municípios recém-criados. Isso culminou na participação ativa dos cidadãos que antes não tinham esse direito.

Para Benevides (1991), o cidadão que os tempos democráticos exige encontra na política comunal campo de treinamento e da consolidação do que hoje se costuma chamar de “cidadania ativa”. Nessa lógica, a cidadania ativa requer a participação popular como possibilidade de exercer controle social sobre o poder político, incidindo sobre as gestões, sistemas e políticas públicas.

Como é possível perceber, a descentralização administrativa e política para os municípios conta com mais de duas décadas de experiência em Cabo Verde. Durante esse período de efetivação e desenvolvimento, o Estado de Cabo Verde, através de órgão competente, encomendou vários estudos, buscando caminhos pelos quais deveriam trilhar o aprofundamento e a consolidação da descentralização de poder no país. Os estudos diagnósticos, encomendados periodicamente pelo Estado, têm

como objetivo fiscalizar se realmente os municípios desempenham com clareza os assuntos públicos que o Estado lhes confiou, no quadro das transferências de atribuições e competências. Buscam avaliar e identificar possíveis insuficiências e consequentemente propor medidas políticas para supor eventuais lacunas (DGDAL, 2014). Dessa forma, os estudos servem de base para as medidas políticas que se pretendem tomar para novas determinações da democratização dos serviços ofertados pelos municípios aos munícipes.

ATORES SOCIAIS E O SEU ENVOLVIMENTO

A descentralização e regionalização do poder foi um dos focos de debate político no confronto legislativo nas ilhas de Cabo Verde ocorrido em março de 2016. Dentro dessa circunstância, várias figuras públicas, políticos, movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos, cidadãos e associações se posicionarem, favoráveis e contrariamente à descentralização e também à regionalização, tanto de poder político como económico. Carlos Lopes (Secretário Geral-Adjunto da ONU e Secretário Executivo da UNECA), em um encontro com a equipe do governo de Cabo Verde em 2015, liderado pelo ex-primeiro ministro José Maria Pereira Neves, afirmou que a ideia de descentralização, se exagerada, teria implicações negativas nas finanças do país.

O atual presidente da República de Cabo Verde, no seu discurso de abertura do 4º Fórum Mundial sobre o Desenvolvimento Económico e Local, que decorreu nos dias 17 a 20 de outubro de 2017, na cidade da Praia, proferiu a necessidade de uma reforma para fortalecer o poder local, verdadeiro motor de afirmação de política local. O então presidente, ainda no seu discurso de abertura do evento, proferiu que:

Não há desenvolvimento local sem atores locais, capazes de exprimir os seus problemas, de construir soluções adequadas e de negociar com as autoridades centrais e parceiros internacionais as formas de as executar. (INFORPRESS, 2017)

Na cidade do Mindelo, São Vicente, nasceram os movimentos cívicos, pró-regionalização, destacando a Associação Nacional dos Municípios de Cabo Verde (ANMCV), o Grupo de Reflexão para a Regionalização de Cabo Verde e o Movimento Cívico Sokols 2017, promovendo protestos em oposição à política centralista da capital. Esses movimentos cabeceiam as lutas em defesa da regionalização, alegando que Cabo Verde precisa de uma mudança no sistema de poder, envolvendo a criação de novos centros de poderes dotados de recursos e meios que solucionem e tragam respostas aos problemas dos cidadãos. Sokols lançou desafios às demais ilhas do arquipélago e ao interior da ilha de Santiago, para endossar esse protesto, julgando não acreditar em um sistema democrático centralizado e indicando a necessidade e exigência de um referendo nacional.

A Associação Nacional dos Municípios de Cabo Verde (ANMCV) foi criada em 1995, durante o primeiro Congresso Nacional do Mindelo, encontro de representantes do poder legislativo da nação. Possui caráter de pessoa coletiva de direito público, criada pela Liga dos Presidentes dos Municípios com apoio do Estado (ANMCV, 2002). A criação da ANMCV obedeceu ao Decreto-Lei nº 52A/90, de 4 de julho de 1990, adotado em Conselho de Ministros, relativo aos Estatutos dos Municípios, autorizando a constituição de Associações de Municípios, um instrumento jurídico indispensável no âmbito do cumprimento das atribuições municipais, definindo as principais regras jurídicas aplicáveis à criação, à organização, ao funcionamento e à extinção dessas associações intermunicipais. A ANMCV tornou-se um dos principais atores da implementação do processo de descentralização em Cabo Verde, determinando projetos e iniciativas, visando dinamizar e reforçar a ação dos 22 municípios existentes no território nacional.

Um dos aspectos característicos da ANMCV consiste em procurar parceiros e fazer cooperações com caráter descentralizador. O Conselho Geral da ANMCV, reunido em São Domingos, em dezembro de 2002, procurou implementar diretrizes de parcerias com vista a desenvolver a cooperação descentralizada, além da proposta de um anteprojeto de lei sobre esse tema. Dentre os colaboradores, destaca-se a parceria com o Governo Nacional para a consolidação do poder

local, com várias organizações internacionais, destacando a Associação Nacional dos Municípios Portugueses (ANMP) e o Sindicato das Cidades e Coletividades do Luxemburgo (SYVICOL). Também cabe destacar a adesão da ANMCV à Confederação dos Municípios Ultraperiféricos (União Europeia), ao lado da Madeira, das Canárias e dos Açores, em junho de 2003, e o desenvolvimento de uma parceria com FUNDESCAN (Fundo de Desenvolvimento das Canárias) para a definição de projetos de cooperação.

A missão e os objetivos da ANMCV envolvem um caráter protetivo, articulado à resistência dos municípios perante perdas de direitos conquistados e falta de comprometimento por parte do governo em liberar verbas e outras questões acordados entre o governo e os municípios. Constitui-se em um poder forte e consistente, com atuação contínua, e que, de certa forma, foi legitimado e alicerçado a partir dos municípios, buscando:

- Representação e defesa dos municípios perante os órgãos de soberania nacional;
- Realização de estudos e projetos sobre assuntos relevantes do poder local;
- Criação de serviços e de gabinetes destinados à prossecução dos seus fins, bem como os dos seus membros;
- Desenvolvimento de ações de formação, informação dos eleitos e de aperfeiçoamento profissional do pessoal da administração local;
- Troca de experiências e informação em todos os domínios da atividade municipal;
- Representação dos seus membros perante organizações nacionais e internacionais.

Nos últimos anos, a ANMCV travou várias lutas, a mais destacada envolve denúncias de suspeitas de corrupção. No dia 17 de agosto 2015, o então presidente, Manuel de Pina, denunciou, em conferência de imprensa,

suspeitar que o ministro do Ambiente, Habitação e Ordenamento do Território, Antero Veiga, estaria a fazer uma “gestão danosa, com indícios de corrupção e falta de transparência na administração do Fundo do Ambiente”. (A SEMANA, 2015) O Fundo de Ambiente é uma quantia que o governo disponibiliza para investir nos projetos de proteção, de inserção e de requalificação ambiental, representando um investimento vigoroso na política de descentralização e democratização de acessos, destacando-se, sobretudo, o financiamento dos projetos de melhoria significativamente do processo do saneamento e na requalificação ambiental em geral das ilhas do Arquipélago da Morabeza.

É possível identificar algumas funções desempenhadas por essas associações e grupos organizados. Nesse aspecto, reforçamos a ideia da importância das associações organizadas no processo da efetivação da descentralização política e econômica, pois buscam a manutenção de direitos conquistados, demandam e pressionam o poder público. As associações tornaram-se uma das ferramentas indispensáveis nas negociações com o detentor de poder central. Em vista disso, a ANMCV, por exemplo, torna-se um instrumento de exercício da sociabilidade dos munícipes na luta contra o não cumprimento das leis pelo governo central.

DEBATE SOBRE DESCENTRALIZAÇÃO E REGIONALIZAÇÃO: OS PÓS E OS CONTRAS

Na época colonial, alguns centros urbanos tinham privilégios assegurados pelos interesses da metrópole. Com a independência, gradualmente, esses territórios viram suas atribuições escaparem por intermédio de uma política centralizada, associada à constituição do Estado Nacional. Trazemos, como exemplo, a Ilha de São Vicente. Na era colonial, a ilha dispunha do maior porto profundo de Cabo Verde e era considerada capital cultural do país. Atualmente, a cidade do Mindelo perdeu essa categoria e é de lá que saem as vozes mais contundentes clamando por uma política de descentralização e, mais do que isso, pela

regionalização, envolvendo a constituição de um governo regional. Dessa forma, percebe-se que, pelo menos para parcela das elites nacionais, a valorização do território onde elas se localizam e, de certa forma, exercem um domínio clientelista do qual não querem abrir mão facilmente se articula às demandas por descentralização e regionalização política e administrativa.

Os atores individuais e coletivos se posicionam quanto à descentralização de acordo com os benefícios das suas regiões. Assim, é possível perceber o desenvolvimento desigual das ilhas, principalmente no que diz respeito à economia, à infraestrutura, ao modo de vida e às relações de poder político. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE), as ilhas de Santiago (54,9%) São Vicente (16,0%) e Sal (10,4%), juntas, contribuem com 81% do Produto Interno Bruto (PIB). Analisando esses dados disponibilizados pelo INE, percebemos que a Ilha de Santiago é onde se situa o capital econômico e as estruturas do Estado Nacional.

Acompanhando o debate entre partidos políticos na Assembleia Nacional, é possível dizer que a polarização política em Cabo Verde se tornou o principal motivo de limitações nos debates. Observe-se, nos debates parlamentares, de forma explícita, os interesses dos grupos, tornando complexa a análise das suas intenções. No 4º Fórum Mundial de Desenvolvimento Econômico Local, que ocorreu na cidade da Praia, de 17 a 20 de outubro de 2017, o então presidente da plataforma das ONGs de Cabo Verde, Jacinto Santos, aproveitou para mostrar o seu descontentamento face à centralização e à supervalorização de uma ilha face a outras.

Essas desigualdades entre as ilhas têm implicações no processo de redistribuição dos recursos, o que acaba por gerar percepções e sentimentos de injustiça e posturas anti-Estado em alguns segmentos sociais. Por isso, Jacinto Santos aconselha priorizar a regionalização econômica do país, no sentido de promover um crescimento equilibrado e garantir o desenvolvimento sustentável. Com isso, defende que:

Independentemente do figurino que se vier a encontrar para a regionalização, a prioridade é a regionalização econômica, regionalizar os investimentos públicos

estruturantes, fazer políticas ativas de discriminação positiva para elevar esses espaços territoriais deprimidos e em subdesenvolvimento. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 2017)

O jurista cabo-verdiano e professor universitário, Geraldo Almeida, considera que “pensar em regionalizar num país minúsculo como o nosso é disparate de todo o tamanho, que nenhum governo deve cometer”. (A SEMANA 2017). Para Geraldo Almeida, Cabo Verde não precisa da regionalização, mas sim que se fortaleça o poder municipal. Entretanto, nos últimos anos, o assunto regionalização ganhou contornos e anda a multiplicar adeptos, criando, assim, grupos e movimentos de pressão pró-regionalização.

As vozes clamando a regionalização do país também são ouvidas na diáspora. O Grupo de Reflexão da Diáspora lançou, em maio de 2017, o livro intitulado “Encruzilhada da Regionalização, Rumo à descentralização” (GRUPO DE REFLEXÃO DA DIÁSPORA, 2017). Segundo os promotores, o livro e a ação do grupo pretendem ser um “grito” de revolta e um contributo “contra o centralismo do poder e uma manifestação de cidadania ativa a bem de Cabo Verde” (GRUPO DE REFLEXÃO DA DIÁSPORA, 2017).

O estabelecimento de regiões autônomas, em um país arquipélago, impõe vontade política, social e econômica. É preciso pensar, também, nas indispensáveis questões culturais e históricas no território nacional e fora da jurisdição do arquipélago de Cabo Verde. Diferentes conceitos terão que ser propostos, socializados e analisados com responsabilidade. Cabo Verde, geograficamente, aparenta ser um país regionalizado. As ilhas possuem características próprias em termos geográficos, humanos e políticos, porém existem peculiaridades na forma de pensar, agir e produzir. Desse modo, o tema regionalização precisa ser pensado com seriedade e não usado como trampolim político.

A regionalização tornou-se um assunto tenso, problemático e de interesse grupal. Carlos Fortes Lopes (2017b), no seu livro intitulado “Regionalizar Cabo Verde: governar junto do povo”, lançado em 2017, afirma que o momento requer atitudes democráticas, sendo imprescindível chamar o povo eleitor para um referendo nacional, consoante a Constituição da República assim determina, e para que

possa contribuir, pela primeira vez, no processo democrático nacional, de acordo com o artigo 4º (Exercício do Poder Político) da Constituição da República. Nesse artigo, na alínea um, aponta que “o poder político é exercido pelo povo soberano através do referendo, do sufrágio e pelas demais formas constitucionalmente estabelecidas” (ASSEMBLEIA NACIONAL, 2010). No entanto, em uma conferência de imprensa, o chefe do poder executivo de Cabo Verde excluiu a possibilidade de promover o referendo sobre a regionalização do país. Ulisses Correia e Silva exprimiu à imprensa que: “O sistema político deverá assumir as suas responsabilidades. O figurino das autarquias supramunicipais, entre governo central e os municípios, está previsto na Constituição e o Parlamento deverá decidir” (A SEMANA, 2018).

No final de fevereiro de 2018, aconteceu na cidade da Praia, capital do país, uma conferência com a finalidade de apresentar e debater a proposta de regionalização do executivo. Qualquer proposta que venha a se efetivar como lei precisa de dois terços dos deputados para a sua homologação na Assembleia Nacional. Em outras palavras, essa proposta precisa de voto da oposição para sua aprovação.

Segundo a mesma proposta, que cria regiões administrativas do atual governo central, lançada na mesma conferência, a regionalização custará ao cofre de Estado uma quantia estimada em cerca 3,6 milhões de euros anuais (400 milhões de escudos cabo-verdianos). A proposta de regionalização prevê a criação de 10 regiões administrativas nas nove ilhas habitadas. A Ilha de Santiago seria contemplada com duas regiões. A proposta de regionalização objetivaria criar condições necessárias a um nível de governança intermédio (entre o governo e as autarquias de cada ilha), aumentando a eficiência administrativa e política, promovendo o crescimento das ilhas, reduzindo as assimetrias regionais e promovendo a inclusão social de cada ilha de forma integral.

A proposta de lei do governo central que cria regiões administrativas propõe, para cada região, a criação de dois órgãos: uma Comissão Executiva Regional, com três ou cinco elementos, e uma Assembleia Regional Deliberativa, composta por nove, onze ou treze elementos, isso conforme o número de eleitores que compõem os diferentes municípios cabo-verdianos. Os titulares dos órgãos regionais terão mandatos de quatro anos e serão eleitos por sufrágio

universal. O projeto prevê algumas competências em áreas diversas, nomeadamente: desenvolvimento econômico e social, ordenamento do território, educação, saúde, agricultura, pescas e ambiente.

Os partidos que sustentam o governo, a oposição e os movimentos cívicos na sua totalidade divergem e cada um possui diferentes visões de regionalização, evidenciando assim questões que podem assumir os contornos de um jogo perigoso, onde prevaleçam interesses e confrontos grupais. Esse contexto tem a ver com incansável luta pelo poder e pelo recurso do Estado. Nesse sentido, Michel Foucault (2005) pensa que é impossível compreender o fenômeno do poder sem considerar a realidade organizacional. Numa sociedade cada vez mais complexa, o poder sempre aparece ligado a um perigo potencial, que regularmente se materializa em confronto violento.

Algumas propostas apresentadas pelos partidos políticos e movimentos cívicos, não são sérias e nem sustentáveis e podem ser uma armadilha, visando, sobretudo, criar fontes de poderes com consequências insustentáveis para as finanças do país. É nesse sentido que Lopes (2017a), em sua análise no livro intitulado “Cabo Verde: um caso a ser estudado”, um livro com compilação de artigos de opinião sobre a realidade social do país, no período entre 2011 e 2016, com capítulos sobre a regionalização de Cabo Verde, aviação civil e os massacres decorridos na época de partido único, problematiza o escândalo acontecido em Cabo Verde após a independência do país.

O maior partido da oposição, Partido Africano para a Independência de Cabo Verde (PAICV), com vinte e nove deputados, condicionou a aprovação da lei sobre regionalização, apresentada pelo executivo, ao referendo como instrumento para escuta direta do povo soberano sobre essa medida de reforma político-administrativa do Estado. Já a UCID, com três assentos no parlamento, tem um modelo próprio para a regionalização de Cabo Verde. Os movimentos cívicos, pró-regionalização, destacando-se o Movimento Cívico Sokol 2017 e o Grupo de Reflexão para a Regionalização, ambos com sede na cidade de Mindelo, defendem uma regionalização imediata e sem recorrer ao referendo. As duas organizações reivindicaram maior descentralização possível durante as várias manifestações realizadas no Mindelo. Defendem uma regionalização política, em que Governo/Assembleia Regional

tem poderes para legislar na sua área de jurisdição, defendendo mais autonomia das ilhas/regiões.

Também cabe indicar a Associação Grupo de Reflexão para Regionalização de Cabo Verde (AGRRCV), sediada na cidade de Mindelo, em São Vicente, criada em 2012, entendendo-se como um espaço de cidadania que aposta na promoção e divulgação da necessidade de o país se descentralizar em regiões político-administrativas. É um grupo de pressão ao governo central, cuja missão passa pela colaboração, participação, apreciação e definição de programas de ação Governativa e de Administração Pública, nomeadamente sobre a Reforma Política e Administrativa do Estado de Cabo Verde. A finalidade do grupo passa essencialmente pela promoção do debate sobre a regionalização. Na percepção da associação/grupo, “a reivindicação da regionalização pela sociedade civil é, antes de qualquer coisa, uma forma de luta para contrabalançar o ‘centralismo excessivo’, ‘travão letal’ para a harmonia e desenvolvimento democrático ‘em igualdade’ para a população de Cabo Verde” (SAPO NOTÍCIA, 2017).

Entre as atividades projetadas pelo AGRRCV, cabe destacar a realização de um programa que contemplou o esclarecimento da população de São Vicente sobre a importância da regionalização para a ilha e para o arquipélago, encontros com todos os partidos políticos, com a intenção de procurar parceiros. No dia 08 de janeiro de 2016, dois meses antes das eleições legislativas, foi assinado um contrato em que o Movimento para Democracia (MpD) se comprometia, caso esse partido triunfasse nas eleições de 20 de março de 2016, em endereçar uma proposta de lei para a regionalização de Cabo Verde ao parlamento. A primeira ilha a receber esse projeto, no formato de um projeto piloto, seria a Ilha de Monte Cara (São Vicente). Entre as atividades realizado pelo grupo, destaco também a vinda de várias figuras internacionais ao país para facultar conferências sobre os benefícios da descentralização através da regionalização.

A AGRRCV apresentou a sua proposta de descentralização que assume o formato de regionalização. A sugestão da AGRRCV difere de forma estrutural da proposta apresentado pelo executivo, defendendo que: cada uma das nove ilhas habitadas teria uma região, exceto a Ilha de Santiago, que seria contemplada com duas regiões. A associação/

grupo sugeriu a distribuição das ilhas em quatro zonas regionais, com o intuito de serem criadas condições administrativas, institucionais e políticas que correspondessem às necessidades de cada região. Na visão da AGRRCV, a distribuição deveria ocorrer da seguinte forma: (1) Sotavento: Zona 1 = Santiago Norte, Santiago Sul e Maio; Zona 2 = Fogo e Brava; (2) Barlavento: Zona 1 = Santo Antão, São Vicente e Santa Luzia; Zona 2 = São Nicolau, Sal e Boavista.

Tradicionalmente, a regionalização é conceituada como processo que visa à instituição de unidades ou entidades territoriais concretas que são as regiões. Essas regiões teriam a missão de exercer as competências decorrentes das atribuições que lhe forem conferidas. Nessa perspectiva, para Richardson (1975), as possibilidades para estabelecer parâmetros plausíveis de regionalização do território envolvem desde simples aceitação da divisão regional preexistente, a partir de critérios tipicamente governamentais, até a adoção, no outro extremo, do paradigma neoclássico do espaço isotrópico, neutro e homogêneo, dividindo-o da forma que mais convier aos interesses do pesquisador ou conforme o objeto pesquisado.

Os critérios de delimitação são diversificados. Em processos de regionalização, recomenda-se a necessidade de enraizar profundamente a pesquisa e a investigação do seu impacto político, econômico e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhando o debate nacional, indicam-se como argumentos de defesa da descentralização e regionalização: uma atenuação do peso da administração central; a estimulação de um desenvolvimento mais equilibrado e ajustado; maior e melhor participação da sociedade civil na promoção dos projetos sociais e políticas públicas; valorização, eficácia e rapidez na tramitação de decisões públicas; aproximação ao aparelho do poder, posto que, assim, o poder estaria mais próximo das pessoas. Como argumentos críticos, figuram: enfraquecimento da coesão nacional; do ponto de vista sociocultural, enfraquecimento da identidade nacional; custo elevado para o erário público; criação e supervisão de novos

instrumentos burocráticos; propagação de clientelismo, caciquismo e parentelismo.

Porém, para além dos argumentos elencados, a análise até aqui efetuada permite indicar que o debate sobre descentralização evidencia concepções e sentidos diferentes para esse processo: (I) o primeiro, relacionado à democratização, consolidação e desenvolvimento das estruturas político-administrativas inframunicipais; (II) o segundo, deslocando o foco do debate e da ação para a regionalização, com a descentralização assumindo o caráter de constituição de estruturas político-administrativas regionais, supramunicipais.

Também é possível perceber como as demandas e lutas pela regionalização, em alguns casos, podem estar associadas à busca, por segmentos das elites sociais e políticas, de manutenção, reprodução, retomada ou aprofundamento de seu controle político e econômico sobre certos territórios, afirmando ou aprofundando lógicas clientelistas de exercício do poder político – inclusive reposicionando o lugar e a importância desses territórios no Estado Nação.

Ao mesmo tempo, cabe indicar a importância desse debate no que se refere ao enfrentamento das desigualdades regionais inscritas em Cabo Verde, principalmente as desigualdades socioeconômicas.

Fica visível que, em Cabo Verde, precisa se fortalecer a ideia de “djunta mon”, assumindo o sentido de juntar forças com o propósito de atingir objetivo comum. Essas palavras têm grande importância social e cultural, expressando a solidariedade entre os indivíduos e grupos sociais. Subsistem, nas esferas sociais, as diferenças de interesses, lutas pelos recursos, lutas de classes sociais, desigualdade social e de interesses em todos os órgãos de soberania, câmara municipais, partidos políticos, organizações sociais e econômicas, e entre a sociedade civil. É fato que, nos embates entre os segmentos sociais, organização popular, sociedade civil, indivíduos, grupos e classes sociais, estes não são compreendidos como passivos: as forças em atuação revelam conflitos latentes ou em curso. As lutas por interesses particulares de cada segmento social, em certas proposições, evidenciam a necessidade de um diálogo unificado para a deliberação de assuntos com caráter nacional.

O fio condutor para a discussão sobre descentralização passa pela forma como o Estado Cabo-Verdiano está se constituindo. Com o

desenvolvimento do objeto, perceberemos quais tendências que o Estado assume em suas características, considerando ambiguidades e paradoxos, potencialidades e restrições. Dialogando com Gramsci (apud COUTINHO, 2004) e com Poulantzas (1978), o Estado representativo moderno oferece uma estrutura flexível para unificar os interesses políticos de longo prazo de um bloco no poder de outra forma, fissíparos (que se reproduzem pela fragmentação do próprio organismo), para desorganizar as classes subalternas e para assegurar o consentimento das massas populares. Percebe-se que o Estado revela as mesmas características referenciadas pelos teóricos citados.

O artigo 18 da Lei n.º 69/VII/2010 (ASSEMBLEIA NACIONAL, 2010), que vai trazer as atribuições e competências das Autarquias Locais, leva-nos a afirmar que o poder local aparentemente é visto como ferramenta capaz de amenizar as desigualdades sociais: um espaço onde existiria forte possibilidade de efetuar redistribuição dos recursos, bens e serviços de uma nação; recinto autônomo onde se poderia refundar e redefinir as políticas públicas; mas isso fica mais forte e consistente quando as políticas municipais forem debatidas juntamente com os movimentos e associações existente nos municípios. Dentro desse contexto, as lideranças municipais serão levadas a repensar políticas públicas cujos resultados produzidos serão socialmente desejados.

Guillermo O'Donnell (1998) refere-se à teoria de “*accountability*”, envolvendo responsabilidade e prestação de contas, por parte do Estado. O'Donnell ressalta que, para a efetivação do *accountability*:

é preciso que haja agências estatais autorizadas e dispostas a supervisionar, controlar e retificar e/ou punir ações ilícitas de autoridade localizadas em outras agências estatais [...]. Este é, de fato, o velho tema da divisão dos poderes e dos controles e equilíbrios entre eles. (O'DONNELL, 1998, p. 42-43)

Diante desse contexto, é necessário criar mecanismos e agências reguladoras que fiscalizem um aos outros. A descentralização do poder político, econômico e social pode propiciar criação de mecanismos que fortalecem a ação coletiva, cabendo destacar a relevância do cidadão individual e dos grupos na fiscalização, bem como a denúncia de prudências geradas pelos administradores.

Particularmente, de acordo com a vivência e observação efetuada, percebe-se que, de certa forma, existe um bom número de cidadãos inativos politicamente. Inativos no sentido de desconhecerem ou não darem importância aos seus direitos e deveres como cidadãos ativos e participantes. Assim, o trabalho a ser desenvolvido para minorar esse pensamento constitui uma tarefa árdua e desgastante que pode custar gerações. O outro mal que assola a população dos municípios é a cegueira e o fanatismo partidário. No caso de municípios mais descentralizados, onde os acontecimentos e lutas partidárias são mais energéticos, os martirizados são os próprios municípios. Dentro das Assembleias Municipais, existem autênticas lutas de acusação e defesa, entre o partido que sustenta o poder municipal e a oposição. Esquecem-se do legítimo papel que possuem em desenvolver leis municipais que garantam o acesso de toda a população local, sem distinção de partido político, religião ou raça.

Assim, é possível concluir que os municípios estão longe de cumprir integralmente suas atribuições e competências. Não tem havido aproximação suficiente da administração local face aos cidadãos. Todas essas insuficiências levantam e despertam o debate sobre o modelo de municipalidade.

A pergunta que ficou a responder é se o sistema atual de município atende às finalidades imposta pela demanda, ou se já chegou a hora de avançar para um novo modelo, que determine um poder local autêntico. Nessas duas décadas de municipalidade, fica a percepção de que o sistema atual não conseguiu explorar todas as suas atribuições de autarquia local. A administração municipal em Cabo Verde, de fato, fecha de forma uma na resolução dos assuntos complexos dos residentes, bloqueando os agentes da sociedade civil, dentre os quais famílias, movimentos sociais, associações comunitárias no desenvolvimento de projetos sociais. De certa forma, a tradição política cabo-verdiana é conservadora, e a sociedade civil tem mostrando o seu descontentamento perante esse fato, incorporando e adentrando nas decisões políticas do país.

REFERÊNCIAS

A NAÇÃO. **Jorge Carlos Fonseca veta estatutos de titulares de cargos públicos.** 2015. Disponível em: <<http://anacao.cv/2015/04/09/jorge-carlos-fonseca-veta-estatutos-de-titulares-de-cargos-politicos/>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

A SEMANA. **Geraldo Almeida considera a regionalização um perfeito disparate.** 2017. Disponível em: <<http://www.asemana.publ.cv/?Geraldo-Almeida-considera-a-regionali-zacao-um-perfeito-disparate>>. Acessado em: 15 dez. 2017.

_____. **Governo de Cabo Verde exclui referendo sobre regionalização do país.** 2018. Disponível em: <<http://www.asemana.publ.cv/?Governo-de-Cabo-Verde-exclui-re-ferendo-sobre-regionalizacao-do-pais&ak=1>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. **Presidente da ANMCV denuncia suspeitas de corrupção na gestão do Fundo do Ambiente.** 2015. Disponível em: <http://www.asemana.publ.cv/?Presidente-da-ANMCV-denuncia-suspeitas-de-corrupcao-na-gestao-do-Fundo-do&ak=1>. Acessado em: 27 nov. 2017.

ASSEMBLEIA NACIONAL. **Constituição da República de Cabo Verde.** Praia: Assembleia Nacional, 2010. Disponível em: <<http://www.parlamento.cv/e-cidadao/leis/CR.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____. **Lei n.º 69/VII/2010.** Boletim Oficial: República do Cabo Verde, s. 1, n. 31, 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS CABOVERDIANOS. **A ANMCV: O Poder Local e o Processo de Descentralização em Cabo Verde.** Praia: ANMCV, 2002. Disponível em: <<http://www.anmcv.net/docs/0%20poder%20local%20e%20o%20processo%20de%20Descentraliza%C3%A7ao%20em%20Cabo%20Verde.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa.** São Paulo: Ática, 1991.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE CABO VERDE. 2º Revisão Ordinária – 2010. Presidência da República. Edição comemorativa dos 40 anos da Independência de Cabo Verde. Praia. 2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadão Brasileiro. **Teoria e Debate**, São Paulo, n. 9, jan./mar. 1990. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/ensaio-cidadao-brasileiro>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Plataforma das ONG defende regionalização econômica para Cabo Verde**. 2017. Disponível em: <<https://www.dn.pt/lusa/interior/plataforma-das-ong-defende-regionalizacao-economica-para-cabo-verde-8854787.html>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Poder e Análise das Organizações**. São Paulo: FGV, 2005.

FREY, Klaus. Descentralização e poder local em Alexis de Tocqueville. **Revista de Sociologia e Política Online**, n. 15, p. 83-96, 2000.

GOVERNO DE CABO VERDE. **UCRE realiza colóquio internacional sobre descentralização e desconcentração administrativa**. 2007. Disponível em: <<http://www.governo.cv/index.php/rss/231-uc-realiza-coloquio-internacional-sobre-descentralizacao-e-desconcentracao-administrativa>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

GRUPO DE REFLEXÃO DA DIÁSPORA. **Encruzilhada da Regionalização, Rumo à descentralização**. Praia: Editora Cabo Verde, 2017.

INFOPRESS: AGÊNCIA CABOVERDIANA DE NOTÍCIAS. **Jorge Carlos Fonseca propõe reforma do Estado para se evitar a excessiva concentração do poder**. 2017. Disponível em: <<http://www.inforpress.publ.cv/jorge-carlos-fonseca-pro-poe-reforma-doestado-para-se-evitar-a-excessiva-concentracao-do-poder/>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

LOPES, Carlos Fortes. **Cabo Verde: um caso a ser estudado**. Brockton: Cabo Verde Editora, 2017a.

_____. **Regionalizar Cabo Verde: Governar junto do Povo**. Brockton: Cabo Verde Editora, 2017b.

O'DONNELL, Guillermo. Accountability horizontal e novas poliarquias. **Lua Nova**, n. 44, p. 27-54, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n44/a03n44.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

PROPOSTA DE LEI Nº 69/VII/2008. “**Lei Quadro da Descentralização e das Parcerias Público-Privadas**”. 2008.

POULANTZAS, Nicos. **State, Power, Socialism**. London: New Left, 1978.

REPÚBLICA DE CABO VERDE. **Decreto-Lei Nº 52A/90, de 4 de Julho de 1990**. Adotado em Conselho de Ministros, relativo aos Estatutos dos Municípios, autorizando a constituição de Associações de Municípios. Praia: Assembleia Nacional, 1990.

RICHARDSON, Harry W. **Economia Regional**: teoria da localização, estrutura urbana e crescimento regional. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SAPO NOTÍCIA. **São Vicente**: Grupo de Reflexão para a Regionalização aplaude proposta do governo. 2017. Disponível em: <<https://noticias.sapo.cv/actualidade/artigos/sao-vicentegrupo-de-reflexao-para-a-regionalizacao-a-plaude-proposta-do-governo>>. Acesso em 24 abr. 2018.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **Da democracia na América**. Lisboa: Principia, 1979.

5 A GESTÃO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CABO VERDE: REFLEXÕES SOBRE OS SENTIDOS DOS ESTUDOS, DA PERMANÊNCIA E DO ABANDONO

Adriana Valéria Santos Diniz
Antonio Corsino Tavares Rodrigues
Augusto Gregório Rocha
Paulo Jorge Oliveira da Luz

INTRODUÇÃO

A gestão educacional é aqui analisada no tocante ao acesso, à permanência e à conclusão com êxito dos estudos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Cabo Verde. Tratamos aqui da África, ou de uma parte dela, Cabo Verde, um país insular localizado no lado ocidental do nosso continente. Como países irmãos, Brasil e Cabo Verde, destacamos o nosso passado colonial comum de lutas e conquistas e, mais recentemente, esta colaboração acadêmica que se enseja a partir da Cooperação Sul – Sul, o projeto Africanidade, tanto no âmbito da extensão universitária, como da pós-graduação *lato sensu* (especialização), no campo da Educação de Jovens e Adultos, de modo particular a partir da gestão educacional, como componente curricular a qual estivemos vinculados no decorrer deste processo formativo.

Apesar dos vários avanços na EJA na perspectiva dos direitos com a democratização do acesso à educação, são vários os jovens e adultos que ingressam e ou reingressam no sistema educativo e, antes da sua conclusão com êxito, abandonam. Alguns inclusive tomam a decisão de não regressar mais aos estudos. Assim, um dos grandes problemas

contemporâneos pertinentes ao sistema educacional cabo-verdiano, mais especificamente à escola pública, refere-se ao “abandono escolar”. O tema encontra-se, na atualidade, na pauta da gestão educacional não apenas em Cabo Verde, mas em âmbito internacional, pois vem se configurando como um fenômeno global.

O problema do abandono escolar preocupa a escola e os gestores dos sistemas de ensino, ao perceber alunos com pouca vontade de estudar ou com dificuldades diversas. Os esforços que a escola, na pessoa da direção, da equipe pedagógica e dos professores, faz para conseguir a frequência e aprovação dos alunos não asseguram a permanência. Pelo contrário, muitos desistem. Várias questões podem ser levantadas em torno a este tema: por que este aluno deixa de frequentar as aulas, depois de ter tomado a iniciativa de voltar a estudar? Será a metodologia utilizada na sala de aula que não condiz com o que o aluno espera? Ou será a situação econômica, o local de trabalho, que, de repente, tornou-se um obstáculo para sua continuidade? Ou ainda, a inexistência de apoio familiar? É preciso considerar que o abandono escolar é uma situação problemática, que se produz por uma série de determinantes, seja de ordem interna ou externa ao sistema educativo.

Para compreender estes processos de ingresso e permanência, abandono e falta de êxito, entendemos que, de um ponto de vista biográfico, os mesmos estão relacionados à produção de sentidos e expectativas relativamente ao lugar que a educação ocupa nas biografias dos jovens e adultos enquanto sujeitos sociais, assim como a percepção destes sujeitos acerca das condições institucionais da EJA e das relativas aos âmbitos social, cultural, político e econômico nos quais estão inseridos. Buscamos entrelaçar, assim, a existência de fenômenos relacionados às histórias singulares e subjetividades dos sujeitos com as condições estruturais e institucionais, considerando diferenças e especificidades, o que pode explicar as diferentes reações dos sujeitos adultos diante de suas dificuldades em permanecer no sistema educacional e obter sucesso acadêmico (PRESTES E DINIZ, 2015).

Para construir este artigo, recorreremos a três monografias de docentes da EJA de Cabo Verde desenvolvidas no contexto do Projeto Africanidade: a de Paulo Jorge Oliveira da Luz, intitulada “O sentido da EJA para os aprendentes: expectativas e perspectivas”, a de Augusto

Gregório Rocha, intitulada “Abandono Escolar na EJA em Porto Novo” e a de Antonio Corsino Tavares Rodrigues, intitulada “Estudar e Trabalhar: Entre a Conciliação, o Abandono e o Regresso aos Estudos”. As monografias adotaram uma abordagem qualitativa na metodologia, de caráter descritivo e exploratório, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo (com adoção de estratégias diversificadas – entrevistas, questionários, observação).

Partimos do pressuposto de que a Educação de Jovens e Adultos se apresenta, também para nossos países, como um caminho que deve ser trilhado, como nos ensinou Paulo Freire, de forma libertadora, transformadora da realidade (FREIRE, 1993). A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem histórias no mundo e essa história, segundo Diniz (2012), apresenta uma transição conceitual relacionada com a passagem de uma perspectiva do *déficit* para uma perspectiva da EJA como um direito de cidadania e como educação ao longo da vida.

A aprendizagem ao longo da vida é entendida como permanente, e não apenas como educação das pessoas adultas, mas como um processo contínuo e ininterrupto durante todo o ciclo vital. Diz respeito, também, ao aspecto qualitativo, que engloba todos os domínios da vida e na sua estruturação sociocultural; abrange todo o espectro da aprendizagem formal, não formal e informal, de forma sinérgica (DINIZ E AZEVEDO, 2012). O Marco de Ação de Belém encara a qualidade na aprendizagem e na educação como um conceito e uma prática holística, multidimensional, e que exige atenção constante, promovendo uma cultura de qualidade na aprendizagem de adultos com conteúdos e meios de implementação relevantes, aquisição de múltiplas competências e conhecimentos, empoderamento de indivíduo e de comunidades. A CONFINTEA VI (Conferência Internacional de Educação de Adultos) frisou que a aprendizagem ao longo da vida constitui,

uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento (UNESCO, 2009).

Destaca-se, ainda, a compreensão da natureza intersetorial e integrada da gestão da educação e da aprendizagem de jovens e adultos e a sua contribuição fundamental para o futuro sustentável do planeta. Para Ireland *et al* (2012), a educação é a alavanca necessária e insubstituível para o desenvolvimento com justiça social, por isso, os países de língua comum (português) com histórias de um passado colonial permitem, com mais facilidade, através de uma relação intrínseca no que diz respeito aos enormes desafios globais e os desafios educacionais, uma formação para o mundo do trabalho, relacionada com a cidadania e com uma leitura crítica deste com vistas ao estabelecimento de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida.

A Educação de Jovens e Adultos, nesta perspectiva, precisa ser pensada e organizada na sua especificidade, mas sem nenhuma forma de aligeiramento do processo de ensino e aprendizagem, adotando-se práticas e metodologias que deem conta dos perfis, das realidades, das necessidades daqueles que tomam a iniciativa pessoal de voltarem a estudar com a justa expectativa de que a aprendizagem que trazem da vida se juntará à aprendizagem nova, em forma de atualização, ao longo da vida (*ibidem*).

Cabo Verde conta com uma experiência inovadora na Educação e Formação de Adultos, com dois subsistemas educativos complementares - escolar e extraescolar - e com um plano de carreira de animador de Educação de Adultos integrado aos estatutos do pessoal docente com os mesmos benefícios. As ações são conduzidas pela Direção Geral da Alfabetização e da Educação de Adultos. Dá-se prioridade à faixa etária entre 15 e 35 anos, mas com o objetivo de universalizar a educação de base de jovens e adultos. O relatório preparatório para a CONFINTEA VI, elaborado por Cabo Verde, informa que, conquistada a Independência, o analfabetismo diminuiu de 60% para cerca de 20% e que, após a CONFINTEA V, o país adotou um conjunto de leis sobre EJA. Além disso, faz referência ao desemprego e à pobreza e concebe a educação como um instrumento para atenuar esses problemas (UNESCO, 2009 *apud* DINIZ e PONTES, 2012).

Partindo da compreensão da EJA como uma política pública, defendemos o relevante papel da gestão como forma de concreção

das diretrizes, objetivos e metas educacionais. A relação entre política e gestão não é harmônica, nem linear e mecânica, mas marcada por tensões e por retroalimentação mútua. No Projeto Africanidade, a gestão educacional é entendida a partir de uma perspectiva democrática. Sobre isso, afirmam Diniz e Azevedo (2012, p. 54):

A gestão democrática trata de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativo-financeiros, pedagógicos e relacional-comunitários, com a finalidade de dar transparência às ações e possibilitar à comunidade local a aquisição de saberes, conhecimentos e valores, num processo permanente de aprendizagem, numa perspectiva democrática. A gestão democrática se assenta na participação como um elemento-chave para a sua concreção. Segundo Paro (1995), todos os mecanismos de gestão democrática se tornam inócuos se não há decisão da comunidade para a participação democrática e para a consolidação de espaços de diálogo, de respeito e de geração de consensos.

É, ainda, apresentada como gestão de projetos, a partir de metodologia inovadora e adequada à EJA, tal e como definem os autores: “A metodologia de projetos apresenta-se como uma forma adequada para o enfrentamento, solidariamente planejado, dessa enorme e importante tarefa. Para isso, devem-se envolver o Estado, os órgãos responsáveis pela educação, a escola e a sociedade como um todo”. (DINIZ e AZEVEDO, 2012, p. 43).

Frente a esse contexto, e considerando as diferentes monografias elaboradas, optamos por construir a presente reflexão a partir dos seguintes aspectos: a) os sentidos e as expectativas dos estudos na EJA, b) o retorno aos estudos e c) o enfrentamento do abandono e a permanência na EJA. São temas relevantes para a gestão educacional. A gestão não possui um fim nela mesmo, mas está a serviço das grandes finalidades da educação, que se materializam pela permanência no sistema. Quando os alunos abandonam ou não ingressam no sistema educativo, a gestão encontra-se fragilizada, já que não se cumprem as finalidades educacionais.

OS SENTIDOS E AS EXPECTATIVAS DOS ESTUDOS NA EJA

Os aprendentes da EJA, em Cabo Verde e no Brasil, são sujeitos jovens e adultos, detentores de conhecimentos, com uma história de vida, com expectativas em relação à escola e à comunidade de que fazem parte e perspectivam um futuro melhor para eles e seus descendentes.

No caso investigado, o da EJA de Porto Novo, a Educação de Jovens e Adultos é procurada por vários sentidos e considerando várias expectativas relacionadas à aquisição de novas competências e habilidades necessárias para melhor integração e/ou desempenho no mundo do trabalho, para a vida cotidiana como cidadãos, para a melhoria da qualidade de vida, em consonância com o Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2009).

Este estudo mostra que os alunos da EJA, em Porto Novo, são indivíduos na idade ativa e a maior parte deles foi à escola com a pretensão de ter melhor inserção e/ou integração no mundo do trabalho, frente às necessárias e determinantes exigências da sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, a EJA pode contribuir para a redução do desemprego. Alguns informantes que afirmam ter ido à escola para se preparar para um bom desempenho profissional, parecem ter passado por algumas dificuldades ou tenham visto que necessitam da escola para se auto-realizarem profissionalmente. Uma pessoa que trabalha na construção civil, por exemplo, afirma que uma maior qualificação ou aprendizagem ajuda a mudar o tipo de serviço e a subir na carreira, como passar de auxiliar de pedreiro para pedreiro ou pintor. Outro que trabalha no saneamento básico alega não necessitar ler nem escrever para fazer esse serviço; entretanto, por aspirar ser um armador, precisa aprender as técnicas com um profissional que possa mostrar, na prática, como se faz esse serviço. Neste sentido, a escola deve prepará-lo teoricamente e encaminhá-lo para a prática.

Para os que já se encontram no mundo laboral, a escola tem o papel de contribuir para melhor qualificação. Os estudos conferem maior prestígio no exercício profissional. No entanto, muitos alunos

reclamam uma saída profissional, desconfiam desse poder da educação como fator de melhoria no mundo do trabalho.

Do ponto de vista social, entendem que a EJA contribui para melhor igualdade social pelo seu papel de qualificar as pessoas para poderem enfrentar os problemas da sociedade de informação e do conhecimento em que vivemos. Em termos de qualidade de vida, entendem que a escola ajuda o indivíduo a construir a sua identidade social, permite aumentar os conhecimentos e melhorar a qualidade de vida das famílias. Há que se considerar o caráter socializador da EJA, como espaço de convivência com outras pessoas ou para arranjar um grupo de amigos.

Com relação à oferta da EJA por parte da escola, muitos justificam que há bons formadores, um currículo satisfatório, a direção da escola e os professores incentivam os alunos a estudarem, de modo que eles acreditam que a escola atende às expectativas dos alunos, na medida do possível. Para outros, a EJA é igual a qualquer outra escola, embora o espaço não seja o desejável para jovens e adultos, zela pelo bom funcionamento, contribui para a construção do futuro dos aprendentes com os bons profissionais que tem.

No tocante especificamente à prática docente, os aprendentes demonstram, de modo geral, satisfação das expectativas, ainda que deixa a desejar no quesito de relacionamento entre professor e aluno, no tocante às formas de compreensão mútua, diálogo e respeito, que se manifestam, entre outros, em questões como controle de disciplina, de frequência e assiduidade. Os professores que atuam nos cursos de EJA devem ser convocados a formar e reconhecer subjetividades, a provocar a conversação entre os aprendentes, professores e professoras, a promover o entrelaçamento entre as inteligências individuais e a inteligência coletiva e a promover a diversidade. Sabe-se, também, que cada indivíduo tem suas particularidades e que dentro de uma sala de aula o professor é o líder de um grupo heterogêneo.

A parte que entende que a escola não satisfaz as suas expectativas não têm opinião formada. Registram que deveria haver rigor em relação às faltas e ao pagamento das taxas; questionam a eficiência da direção, a perturbação no espaço escolar, as promessas não cumpridas de melhoria por parte dos responsáveis, esperam estudar até o 12º ano de escolaridade, mas questiona a possibilidade de que isso aconteça.

Na opinião dos alunos, são várias as deficiências na EJA. Um de caráter pedagógico, além da falta de professores especializados, faltam materiais didáticos, estatuto do trabalhador estudante, um uniforme. No tocante à infraestrutura, os alunos reclamam laboratórios, equipamentos adequados, como anfiteatro, biblioteca e reprografia. Faltam materiais informáticos e salas de aula com melhores condições. Tudo isso afeta as expectativas e as perspectivas de continuidade.

Reconhece-se a Educação de Jovens e Adultos com uma nova oportunidade para tentar recuperar o tempo perdido. Há quem afirme que aprendeu e aprende muitas coisas que não sabia ou que não imaginava existir, posicionando-se na linha da valorização da escola. Em contraposição, a EJA é questionada como ensino facilitado e como educação de baixo prestígio. Tudo isso relaciona-se à produção de sentidos e às expectativas com relação aos estudos nesta etapa da vida.

O RETORNO AOS ESTUDOS

Regressar aos estudos, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, refere-se, implicitamente, a uma situação de abandono anterior, uma ruptura, ou uma descontinuidade com o sistema educativo (DINIZ, 2010). O abandono pode derivar ou não em um novo reingresso no sistema educativo. O dilema de confrontar um novo regresso ao sistema responde à reiterada e continuada necessidade de fazer frente a um projeto inacabado e que, ao mesmo tempo, está em função das necessidades e exigências dadas pelo contexto de conclusão dos estudos.

Para melhor compreender os sentidos do retorno aos estudos na idade adulta, no caso de Cabo Verde, interessou-nos entender as experiências de escolarização na etapa infanto-juvenil destes sujeitos, suas descontinuidades e suas experiências de sucessos e fracassos. Constatamos que suas trajetórias escolares são marcadas pelo fracasso escolar. Os inquiridos contam com um histórico de tentativas sucessivas de estudar, sem êxito, inclusive com registro de abandono e reingresso na idade adulta, o que amplia a complexidade de suas trajetórias educativas. O problema da baixa aprendizagem escolar acumulada se apresenta

como uma barreira aparentemente impossível de traspasar. O sistema educativo também não consegue, em muitas situações, dar uma resposta a essa lacuna da sua formação durante a infância. O fracasso é interiorizado como uma responsabilidade individual e não do sistema. A construção de uma proposta educativo-formativa que atenda às necessidades e às especificidades dos adultos é, ainda, um dos grandes desafios do sistema educativo.

Com efeito, esses alunos demonstram que acumulam experiências negativas no decorrer da vida acadêmica, a maioria já repetiu mais de uma vez ao longo da educação básica. Navarro (2005) assinala que o aluno do ensino noturno, habitualmente, é aquele que conviveu com o estigma do fracasso escolar. Isso parece refletir negativamente, podendo contribuir de forma direta para um novo abandono escolar. Mesmo assim, os alunos se sentem atraídos pela escola. Os informantes responderam que os motivos/fatores que reforçam o seu regresso à escola e a continuidade dos estudos são a busca do conhecimento, apontada como um principal atrativo, o desejo de fazer uma formação profissional, o convívio social, entre outros, sendo que a qualificação profissional também se destaca como um relevante fator. A capacidade dos professores de dar aulas e o incentivo de alguns professores, no sentido de os alunos continuarem estudando foram enfatizados pelos inquiridos.

Segundo Navarro (2005), o fato de muitos alunos se verem atraídos pela escola noturna como espaço de convivência com os demais, onde se faz amigos e companheiros, se deve principalmente ao fato da sua maioria ser formada por adultos que não se sentem bem recebidos no ensino regular ou se sentem constrangidos de se verem inseridos numa cultura escolar voltada para infância e adolescência.

Por outro lado, na visão de Carvalho (1997), essa realidade, esse mundo maravilhoso que é a escola à noite, muitas vezes, faz parte da criação de alguns alunos para fugir da realidade e inventar, como em contos de fada, “noites magníficas, noites divertidas”. Ainda segundo o mesmo autor, a escola para esses alunos significa muito mais do que um local onde se aprende a ler e a escrever, é como se fosse a própria casa. Além disso, a escola é vista como um lugar terapêutico, onde por meio da convivência não só aliviam as tensões do cotidiano, como também se melhora o *stress*.

Percebe-se, a partir dos estudos, uma disparidade acentuada no que se refere ao tempo de regresso à escola. Constata-se que os inquiridos estiveram um tempo significativo fora do sistema de ensino, pelo menos seis (6) anos fora do sistema, sendo que mais de dois terços tiveram mais de dez (10) anos fora da escola. Nota-se que as mulheres retornaram mais cedo ao sistema de ensino do que os homens.

Geralmente, quando o adulto volta para a escola sente-se um pouco retraído, vê-se como uma pessoa já velha, que não teve oportunidades. Cabe ao professor estimulá-lo a fim de que ele possa participar de todas as atividades propostas e que possa se sentir bem com o seu grupo de estudos. Os dados demonstram que a escola continua como uma instituição capaz de transmitir conhecimentos e promover condições de solidariedade entre os atores que dela fazem parte. Para tanto, se faz necessário transformar a escola num ambiente saudável e atraente, onde todos, alunos, professores e demais funcionários, se sintam acolhidos e respeitados. Só assim será possível uma escola de qualidade e democrática em que todos se sintam responsáveis pela construção desse espaço. Quanto às razões para o não retorno ou desistência dos estudos, na sua maioria, são os mesmos que os impediram de regressar à escola, como dificuldades de conciliar trabalho e escola, problemas de saúde pessoal/familiar, dificuldades econômicas e financeiras.

O ENFRENTAMENTO DO ABANDONO E A PERMANÊNCIA NA EJA EM CABO VERDE

O ABANDONO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CABO VERDE

O abandono escolar constitui uma das preocupações constantes dos sucessivos governos, em Cabo Verde, tendo em conta o seu nível de crescimento e os prejuízos advindos nos domínios educativo, social, económico e familiar. Neste contexto, esforços, acordos e parcerias vêm

sendo feitos entre os vários responsáveis e representantes da Educação com vistas a enfrentar esta realidade, que tanto tem contribuído para o insucesso escolar e pelos baixos rendimentos educativos.

Podemos afirmar que o abandono na EJA é um fenômeno multicausal: causas sociais, políticas, culturais e pedagógicas (GADOTTI, 2000). Entre as pedagógicas, pode-se destacar a falta de uma proposta pedagógica em que as disciplinas sejam integradas, já que na prática social elas não estão separadas e o adulto, por carregar um conjunto de saberes que produziu na vida cotidiana, precisa se “encontrar” nos conteúdos propostos para cada disciplina. Para Carragher (*apud* FERNANDES, 2002, p 43), as causas do abandono podem estar inter-relacionadas à deficiência nas funções psiconeurológicas, bases para a leitura e matemática, conceitos básicos, operações cognitivas e linguagem, um autoconceito pobre, sentimento de culpa e vergonha, problemas familiares, desconhecimento da própria cultura, entre outros.

O abandono pode ser considerado, além do mais, um fenômeno sistêmico, em que pode interferir um conjunto de subsistemas explicativos, entendidos em interação ou considerados numa perspectiva ecológica, como o *Indivíduo*; a *Família*; a *Escola*; o *Meio Envolverte*, segundo o *The National Economic and Social Forum* (2001, *apud* CANAVARRO, 2004).

No *Indivíduo*, aborda-se a resiliência escolar ou educativa, isto é, a capacidade do indivíduo permanecer na Escola, fazendo frente aos possíveis entraves para os estudos, como: as dificuldades de aprendizagem; as dificuldades de saúde; o insucesso; as baixas performances na Língua Materna e em Matemática; a baixa auto-estima; reduzido interesse pela Escola; a indisciplina; a prática de pequenos delitos; o abuso de substâncias; a maternidade ou a paternidade precoce.

Na *Família*, podemos agregar: as dificuldades econômicas; a baixa escolaridade; o *déficit* de atitudes positivas relativamente à Escola; baixo envolvimento parental na Escola e nas atividades educativas; a identidade étnica e cultural minoritária; a monoparentalidade; uma história familiar de abandono escolar.

Na *Escola*, podemos enunciar: a falta de mecanismos de detecção precoce de casos de risco de abandono; a falta de programas de apoio a estudantes com dificuldades; a falta de programas de promoção de

competências sociais; as deficiências nas instalações escolares; a reduzida atenção às passagens de Ciclo de Estudos; a falta de diversificação nas ofertas educativas e formativas; o baixo nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos estudantes em risco de abandono; a reduzida ligação à Família e ao Meio Envolverte.

No *Meio Envolverte*, podemos incluir: a pressão sobre mão-de-obra não qualificada; as más condições de acessibilidade e de transporte para a Escola; uma frágil ligação do meio autárquico, social, recreativo e empresarial à Escola.

Cabe ressaltar, ainda, além destas possíveis explicações para o abandono escolar, a necessidade de uma melhor precisão conceitual, considerando que uma série de terminologias são utilizadas para se referir a este fenômeno, como insucesso escolar, abandono e evasão escolar. Necessário se faz uma distinção teórica.

O *insucesso escolar* é visto, segundo Sil (2004), a partir de duas diferentes abordagens. Numa primeira, como sendo uma situação em que não se atingiu um objetivo educativo (DE LANDSHEERE, 1992, *apud* SIL, 2004). Nesta perspectiva, “cada criança é considerada boa ou má aluna em função dos resultados obtidos e dos progressos efetuados no cumprimento dos programas de ensino” (BENAVENTE, 1976 *apud* SIL, 2004, p. 19). Numa segunda, o insucesso escolar é entendido “como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudo” (EURYDICE, 1995, p. 47 *apud* SIL, 2004, p. 19). Pode-se assim dizer que há insucesso escolar quando alguns dos objetivos da educação escolar não são atingidos, criando-se uma relação implícita entre o aluno e a instituição escolar, cujo resultado traduz uma situação educacional bem atual (BENAVENTE, 1976, *apud* SIL, 2004, p. 20). Caracterizam o insucesso escolar as situações de abandono, mas também repetências, atrasos, dificuldades de aprendizagem, retenções, insucessos nos exames, entre outros.

Com relação ao *abandono escolar*, segundo Tavares (1990), é considerado “quando um aluno deixa de frequentar a escola, por motivos que não sejam a sua morte ou transferência para outro estabelecimento de ensino, sem o ter concluído”. Porém, o fenômeno de abandono escolar não pode ser encarado apenas como uma simples desistência, mas sim

como um problema social bastante complexo, tanto nas suas causas como nas suas consequências.

Por fim, outro termo utilizado é o de *evasão escolar*. Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, evasão é considerado o mesmo que deserção ou abandono escolar. Evasão ainda pode ser entendida como o ato de afastamento espontâneo do Sistema de Ensino, o abandono da escola na qual o aluno era frequente, sem solicitar a devida transferência. Evadido é o aluno que por razões financeiras, entre outras, não completou um determinado período de formação. A evasão escolar ocorre por motivos geralmente atribuídos às dificuldades financeiras, ao ingresso prematuro no mercado de trabalho, à troca de domicílio, à doença, à falta de interesse do aluno ou de seus responsáveis, às dificuldades de acesso à escola, aos problemas domésticos, à separação dos pais ou à reprovação do aluno.

Para efeitos deste artigo, nos interessa entender o processo de abandono escolar no âmbito da EJA. Em Cabo Verde, no ano letivo 2010/2011³, pode-se observar que a percentagem de abandono escolar no Ensino Recorrente⁴ foi considerável, tendo em conta que dos 1.118 alunos que iniciaram 367 abandonaram as aulas, ou seja, 32,79% dos alunos, com maior incidência no sexo feminino (cerca de 56%).

No caso de Porto Novo, pode-se observar que a percentagem de abandono escolar no Ensino Recorrente Secundário, no ano letivo de 2010/2011, foi considerável, uma vez que dos 157 alunos matriculados, 65 abandonaram as salas de aulas, ou seja, 41,4%. Os alunos abandonam com maior frequência no 7º ano de escolaridade, com uma percentagem de 51,02%, sendo que no 8º ano o abandono chega a 47,82% dos alunos matriculados. Enquanto no 9º ano a percentagem de abandono é mais reduzida tendo em conta o número de alunos matriculados.

No ano de 2011/12, o abandono escolar no Ensino Recorrente em Porto Novo continua preocupante, uma vez que o número segue elevado, ou seja, durante todo o ano letivo, abandonaram 38,41% dos alunos matriculados. O abandono ocorre principalmente no primeiro ciclo, chegando a 55,8%, mostrando, assim, que o problema está a cada

³ Trata-se do período histórico analisado nas monografias.

⁴ Terminologia adotada para a EJA em Cabo Verde.

dia mais agravante. Em relação ao segundo ciclo, 9º e 10º anos, a situação de abandono é mais reduzida, mas não deixa de ser preocupante já que a percentagem situa-se nos 30,6%.

De acordo com estudos realizados em Porto Novo, naquele ano letivo (2011/2012), os estudantes que abandonaram - informantes da pesquisa -, se encontram numa faixa etária entre os 18 e 51 anos de idade. Quase a totalidade deste grupo é formada por pessoas solteiras e têm filhos. Em relação ao nível de emprego e renda familiar, metade está trabalhando. A ocupação deste grupo é bastante heterogênea, como empregada doméstica, segurança, pedreiro, padeiro, carpinteiro, empregada de bar. Com efeito, os sujeitos desta modalidade de ensino (especialmente os alunos trabalhadores), devido as mais variadas e diversas situações vividas em seu cotidiano, às vezes se deparam com períodos de interrupções nos estudos.

O ABANDONO ESCOLAR A PARTIR DA VISÃO DOS PRÓPRIOS ESTUDANTES

Na percepção dos alunos desistentes, os motivos que levaram a abandonar a escola estão intimamente ligados a fatores intra e extra-escolares. Os fatores extra-escolares constituem a grande maioria, enquanto que poucos se referem a fatores intra-escolares.

Os fatores declarados como predominantes foram: o primeiro se refere à dificuldade econômica e financeira; o segundo, relativo à dificuldade de conciliar trabalho/escola e o terceiro, de ordem pessoal/familiar (saúde, problemas conjugais, entre outros).

Problemas endógenos ou intra-escolares também foram relacionados, tais como dificuldade de entender os assuntos transmitidos e dificuldade de relacionamento com o professor e com os demais alunos, sendo o relacionamento aluno-professor, na percepção dos alunos, o fator intra-escolar que mais contribui para o abandono escolar. A dinâmica escolar também se constitui em um fator de desistência. Desagradava na escola aos desistentes os alunos que atrapalhavam, desrespeito/mau relacionamento de alguns professores e colegas, o “método” de alguns

professores. São situações vistas pelos alunos como motivos/fatores que reforçam o abandono escolar.

As queixas descritas acima expõem uma realidade da sala da EJA, que é o problema da relação interpessoal professor-aluno, o problema da disciplina escolar (CARVALHO 1997), ao mesmo tempo em que os alunos percebem que os seus problemas não são levados em consideração, colocam a culpa na falta de interesse e na atuação de alguns professores ou no sistema de ensino. Essa falta de diálogo entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem pode gerar ambientes desagradáveis e contribuem para a desmotivação, com isso levando o aluno a desistir de estudar.

Nesse sentido, é possível inferir que o grupo de alunos inquiridos que abandonaram a escola continua, pelo menos até este momento, privado de um direito constitucional, que é o direito à educação. Inquiridos sobre os possíveis prejuízos do abandono da EJA, na percepção da maioria, citam o prejuízo pessoal/profissional, os prejuízos socioeconômicos, a perda da autoestima e problemas emocionais, também são considerados como danos irreparáveis na vida de algumas pessoas que desistem de estudar e não conseguem retomar os estudos.

Os alunos reconhecem o valor da certificação na EJA (Ensino Recorrente) para se conseguir um emprego, acreditam que com o certificado vão ter mais oportunidades para ingressar no mercado de trabalho. Para este grupo de estudantes desistentes da EJA, a principal preocupação com o seu futuro é, em primeiro lugar, a dimensão profissional, seguida da preocupação com os filhos/família. O fato de ter parado de estudar faz parte das inquietações com a vida futura, pois muitos ainda veem na educação uma possibilidade de ascensão social e acreditam que, se continuassem estudando, certamente teriam um futuro melhor para si e para sua família.

A PERMANÊNCIA: O DESAFIO DE CADA DIA

A conciliação estudos, trabalho e família: tecendo as condições para a permanência

Para assumir e manter a identidade de alunos, esses sujeitos tendo no trabalho e na família a centralidade das suas vidas, acabam precisando suportar o processo educacional com custos objetivos e subjetivos diversos, e, em muitos casos, bastante altos; o que pode se tornar um obstáculo na permanência dos estudos (SANTOS, 2003).

Segundo Navarro (2005), extensas jornadas laborais, somadas ao tempo gasto com deslocamento, podem indicar sérios impedimentos ou mesmo incompatibilidade entre o trabalho e a escola. Estes fatores externos são determinados muitas vezes pela obrigatoriedade em atender às necessidades básicas de sobrevivência e de seus familiares, concorrendo, assim, para afastá-los dos estudos. Esses sujeitos jovens e adultos, na condição de estudante – trabalhador, vivem uma encruzilhada entre as exigências de mundo do trabalho e da educação, como demonstra Diniz (2009):

De um lado, as exigências crescentes de formação, na perspectiva das aceleradas transformações no campo do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida; do outro lado, o mundo do trabalho também se reconfigura a partir de um crescente processo de transformações impondo mudanças na formação e na gestão das aprendizagens profissionais. O adulto, em função da sua trajetória formativa e profissional e também de seu posicionamento socioeconômico, transita entre esses dois mundos de diversos modos, contínuo e complementar, descontínuo e intermitente, inexistente ou negado.

No entanto, esta condição sociológica exige a necessidade de tomar o devido cuidado para não cairmos na perspectiva de continuar vendo os jovens e adultos pela ótica das carências, como assinala Arroyo (2005, p.23):

...os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade.

Muitas vezes, o sistema escolar continua a ser pensado em uma lógica e estrutura interna que nem sempre tem facilidade de se abrir para a pluralidade de indicadores que vem da sociedade e dos próprios alunos jovens e adultos. Nessa perspectiva, concordamos com Arroyo (2005), quando afirma que a juventude e a vida adulta trazem consigo um tempo de marcas de socialização e de sociabilidade, de formação e intervenção. Esses “tempos de vida” do jovem e do adulto, assinalados pelo autor, devem ser tratados como “tempos de direito” que culminam na urgência de se elaborar e implementar políticas públicas dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na sociedade.

Conciliar trabalho e estudo não é fácil, mas muitas pessoas conseguem completar o ciclo educacional desta forma. Muitos pesquisadores têm mostrado o quanto é difícil o ato de estudar. Por exemplo, Gadotti (1989) entende que estudar é realmente uma atividade difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica e sistemática.

Estudar exige muita disciplina e superação de muitos desafios, tanto para o educador como para o educando da EJA, para esses estudantes trabalhadores, a educação deve adquirir uma perspectiva libertadora, na qual tornam construtores de seus conhecimentos. O diálogo é fundamental para que os educadores aprendam a respeitar as experiências dos educandos (conhecer a história de vida desses educandos, suas dificuldades e suas angústias), fazendo com que o educador assuma como tarefa criar condições pedagógicas para que os educandos pensem sobre suas condições de vida, façam a leitura de mundo e reescrevam a sua própria história.

Estudar passa a ser uma forma de se reinventar, de se recriar, de se reescrever, em que o sujeito assume atitude crítica. Essa mesma atitude de criticidade deve ser tomada frente ao mundo. Para a maioria desses estudantes da camada popular, os estudos podem ser um processo

impulsionador para o desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que a motivação mais importante para os estudos é o trabalho (SILVA, 2010).

O trabalho se configura como uma vantagem na vida deles, significa um meio de obtenção da cidadania, para a conquista de direitos, de autonomia (ALENCAR, 2006 *apud* RAITZ e PETERS, 2008).

A falta representa uma angústia, uma frustração, consiste em um dos maiores problemas da vida juvenil. Nas famílias nas quais o desemprego, o modo de trabalho não qualificado, trabalho em situações adversas como informal e mal remunerado contribuem para materializar e transformar o cotidiano do sujeito, o espaço escolar torna-se o lugar em que o jovem encontra apoio, subsídios para lidar com as adversidades, para prover as carências e necessidades básicas.

Nesta difícil conciliação salta à vista a diferenciação biográfica de gênero. Para muitas mulheres, a conciliação se torna ainda mais difícil pelas responsabilidades familiares, o cuidado dos filhos e do lar. As mulheres atuam de modo reflexivo sobre este contexto e cada vez mais se ampliam suas expectativas respeito ao processo formativo e sua inserção e reconhecimento como profissional. (DINIZ, 2012)

No que diz respeito à inserção no mercado de trabalho depois dos estudos, há uma ponderação (SILVA, 2010), o desejo desses jovens e adultos da camada popular não é atingido, porque muitos terminam o Ensino Básico sem a qualificação demandada, em virtude da má qualidade educacional que receberam, tais ensinamentos se revelam como não aplicáveis ao trabalho. São movimentos contraditórios existentes na relação entre educação e trabalho (RAITZ e PETERS, 2008). Além de não terem condições financeiras de custear um curso no Ensino Superior, raros são os que conseguem uma vaga nas universidades.

Os educadores são chamados a conscientizar esses alunos que não devem se sentir diminuídos perante as dificuldades de conciliação na vida acadêmica *versus* trabalho. O próprio sistema educativo precisa ser repensado, pelo seu alcance na conquista de um futuro profissional melhor, inclusive propondo alternativas que possam vir a oferecer possibilidades para a minimização dos graves problemas que os jovens

enfrentam para inserção, permanência e valorização no trabalho (SPOSITO, 2005).

No caso de Cabo Verde, esta conciliação é um desafio a ser superado para a permanência, muitos abandonam por essa razão. Mas os estudos mostram, também, que mesmo frente às adversidades, com respeito à questão da compatibilidade do estudo com a atividade laboral, restou evidente que diversos estudantes desenvolvem estratégias para conseguir, de alguma forma, compatibilizar ambas as atividades. Acredita-se que esta situação se deva, também, ao fato do ensino neste curso ser ministrado em período pós-laboral, o que de certo modo facilita aos aprendentes em termos da disponibilidade.

Os “benefícios” e os desafios da permanência

A sociedade atual exige muito das pessoas, daí surge a necessidade de terem conhecimentos capazes de serem aplicados na melhoria das condições de desenvolvimento local e nas condições de vida e de trabalho. Muitos são aqueles que por não terem aproveitado a oportunidade de estudar e assim adquirir um nível de conhecimento adequado ao desempenho de uma determinada função, enfrentam grandes dificuldades na vida por não conseguirem enquadrar-se no mundo do trabalho. Neste sentido, os jovens e adultos enfileiram-se para a escola como alternativa para a superação das suas necessidades.

É de realçar que, para além das necessidades consideradas mais importantes para a vida, como: a saúde, a religião, a família, a liberdade, o trabalho, a educação constitui uma necessidade cada vez maior, pois com ela pode-se arranjar os meios necessários para a resolução de muitos problemas que afetam a família, a saúde, entre outros.

Se, por um lado, a EJA pode ser considerada um meio para a erradicação da pobreza, conforme as afirmações do Marco de Ação de Belém (2009), uma vez que permite maior integração social, qualificação profissional, melhoria da qualidade de vida, por outro, capacita os aprendentes para a disputa de um lugar no mercado do trabalho, hoje em dia bastante conturbado pelas exigências trazidas pela modernidade

e pela diminuição das ofertas em detrimento da grande procura. Isto permite o regresso do jovem e adulto à escola em busca de maior capacitação para a satisfação das exigências do trabalho, além das causas religiosas, familiares ou a necessidade de locomoção (PRESTES, 2007).

É necessário reforçar a importância de integrar os alunos na vida escolar e usar a experiência deles em sala de aula. Essas são algumas das chaves para abrir as portas da escola àqueles que demoraram tanto para chegar até ela, pois tiveram: pais analfabetos ou com pouca escolarização; necessidade de trabalhar; inexistência de escolas próximas; paternidade e maternidade precoces, entre outras, como algumas causas sociais para o abandono escolar que acompanham os alunos da EJA.

Quem tem uma turma de EJA sabe das dificuldades para manter o interesse dos alunos que chegam cansados da jornada laboral; de planejar aulas que tenham relação com a vida deles e que não sejam uma versão empobrecida do que é dado a crianças e adolescentes. Já há inúmeras escolas trabalhando a EJA com sucesso, oportunizando jovens e adultos a se tornarem cidadãos autônomos e a transformar a escola na porta de entrada de um mundo a ser descoberto.

Além do mais, há que se considerar que muitos desses alunos da Educação de Jovens e Adultos tiveram que abandonar os estudos, quando crianças ou adolescente. Isso exige um sistema educativo mais inclusivo, que supere este rodízio de fracasso, caminhando para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas (SILVA, 2010).

Neste sentido, seria preciso, segundo Silva (2010), abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas para os jovens da EJA. A aposta – e por extensão também o risco – estaria na realização do inventário permanente das trajetórias de vida e escolarização e na atenção necessária aos reais interesses e necessidades de aprendizagem e interação desses sujeitos com os quais estamos comprometidos no tabuleiro escolar da “segunda chance”, que é a EJA. (SILVA, 2010)

A articulação do processo educativo dos jovens e adultos da EJA necessita deixar de ser visto apenas como escolarização e assumir toda a radicalidade da noção de diálogo da qual nos fala Paulo Freire (CARRANO, 2007). Afinal, educação é, essencialmente, diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas encontram-se organizadas em torno aos processos de gestão educacional relacionados aos dilemas que os sujeitos jovens e adultos se enfrentam para o acesso à educação, a partir dos sentidos e expectativas atribuídos à mesma nesta etapa da vida, reconhecendo que o acesso é vivido, em muitos casos, como experiência de retorno aos estudos, bem como para a permanência e o enfrentamento do abandono escolar, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Reflete sobre estas questões a partir das construções teóricas e empíricas dos docentes da EJA de Cabo Verde desenvolvidas nas monografias da especialização, no contexto do Projeto Africanidade.

Destaca a democratização do acesso à educação, considerando a singular dinâmica da EJA geradora de processos diversificados de ingresso e reingresso ao sistema educativo, prestando especial atenção ao expressivo problema do abandono escolar que persiste nesta modalidade de ensino, apesar dos esforços políticos e institucionais, o que termina, em muitos casos, por derivar em uma (nova) negação do direito à educação, comprometendo os projetos de vida destes sujeitos jovens e adultos, oriundos, quase sempre, da classe trabalhadora.

Inicialmente, trata de compreender os sentidos e as expectativas dos sujeitos aprendentes na EJA. Os sujeitos articulam sentidos relacionados ao mundo do trabalho, ao exercício da cidadania, à qualidade de vida. A melhoria da inserção laboral é bastante perseguida pelos estudantes, por compreender que os estudos escolares expressam uma boa credencial para o mundo do trabalho ou como forma de qualificação profissional, ainda que parte dos alunos vejam com desconfiança este

papel a ser exercido pela educação. O espaço educativo motiva pela possibilidade de aprendizagem e de socialização, entendido como uma nova oportunidade para recuperar o tempo perdido, ainda que se reconheça as fragilidades da EJA como política e como gestão educacional.

O acesso à EJA é quase sempre uma experiência de retorno aos estudos na idade jovem e adulta, refere-se, implicitamente, a um abandono anterior, uma vez que o aprendiz da EJA, de modo geral, vivencia (ou vivenciou) uma trajetória de descontinuidade na sua formação, tendo que enfrentar, nesta etapa da vida, o dilema do retorno aos estudos. Com efeito, pelos relatos trazidos pelos sujeitos entrevistados que são desistentes dos estudos, suas trajetórias são marcadas pelo fracasso escolar. O fracasso é interiorizado como de ordem pessoal e não institucional. Tudo isso afeta a maneira de entender esta nova oportunidade, vista com expectativas positivas, mas também com receios e medos, o que exige, por parte do sistema educativo, trato pedagógico sensível e adequado, para tornar a sala de aula um espaço solidário, de acolhimento e respeito. Há que se considerar, por outro lado, que vários sujeitos regressam e abandonam; outros já não consideram mais o retorno aos estudos como uma possibilidade.

O enfrentamento do abandono escolar e a construção da permanência é tarefa diária para a gestão educacional, que envolve uma série de fatores. Não cabe tomar o abandono de modo fatalista, mas entendê-lo como uma especificidade das trajetórias das EJA, em si marcadas pela tensão continuidade/descontinuidade, especialmente quando a vemos de um ponto de vista da aprendizagem ao longo da vida que traz, implícito, pelo menos como possibilidade, a chance de um novo ingresso ou reingresso ao sistema (“do nascimento até o fim da vida”).

O abandono é um fenômeno multicausal (causas sociais, políticas, culturais e pedagógicas) e sistêmico (que interfere um conjunto de subsistemas explicativos, envolvendo o próprio indivíduo, a família, a escola e o meio envolvente). Além do mais, se faz necessário e relevante uma melhor precisão conceitual. Abandono integra, mas difere do conceito de insucesso escolar, mais amplo por envolver outros aspectos, como baixa aprendizagem, retenção, entre outros. Difere de evasão,

porquanto considera o retorno como possibilidade, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Podemos observar que o abandono é um expressivo fenômeno na EJA de Cabo Verde. Para os estudantes de Porto Novo, por exemplo, que desistiram de estudar, fatores intra e extraescolares são considerados. As condições de pobreza e exclusão a que estão submetidos, de modo geral, os aprendentes da EJA são fatores de exclusão escolar, de abandono do sistema. Outras razões, no entanto, também podem afastar o aluno deste projeto de vida, como as de ordem pedagógica, sendo a relação professor-aluno apontada como uma das principais causas de abandono de caráter intra-escolar. É quando a falta de diálogo gera desmotivação. O que aqui se aponta como relacionamento se reveste de uma amplitude maior, pois envolve a própria compreensão da proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos, e a sua capacidade de dar resposta às necessidades e expectativas educacionais deste segmento social.

Os benefícios *versus* prejuízos da permanência/abandono são considerados. A certificação escolar mobiliza expectativas, enquanto que a sua ausência gera preocupação com o futuro, pela aposta de que mais educação pode significar, quase sempre, ainda que não exclusivamente, menos ainda de modo linear e mecânico, mais trabalho, mais qualificação profissional.

A conciliação entre trabalhar, dar assistência à família e estudar é vista como um desafio. Mais ainda para as biografias femininas. Essa conciliação entre diferentes campos da vida social tem custos objetivos e subjetivos, como afirma Santos (2003), e se configura em uma forma de enfrentamento da encruzilhada que vivenciam os jovens e adultos entre os estudos e o trabalho, tal e como afirma Diniz (2009). No caso de Cabo Verde, aquilo que é tomado como problema se tornou, por parte dos sistemas educativos, uma estratégia para a oferta da EJA, no turno noturno, como forma de facilitar os estudos. Estudar exige disciplina e dedicação, é ato exigente, mas é, também, a possibilidade de que os aprendentes possam refletir sobre as suas vidas e reescreverem a sua própria história. Com efeito, a educação não tem o poder de recriar as condições estruturais da sociedade, ainda que disso participe pelo processo de socialização dos conhecimentos escolares, mas pode, isso

sim, formar sujeitos críticos que possam se comprometer com a criação de dinâmicas sociais mais justas, na direção do desenvolvimento social.

Tudo isso implica uma outra concepção e prática de gestão da Educação de Jovens e Adultos, mais dinâmica, participativa e democrática, e mais biográfica, pela mediação do diálogo, que mobilize os sujeitos da EJA, tanto professores como alunos, com suas histórias de vida e suas expectativas no ato de ensinar e de aprender, na construção e implementação de um projeto pedagógico mais contextualizado e, portanto, mais significativo para os sujeitos, mais de acordo com as necessidades e expectativas deste segmento social.

A gestão da EJA tem de estar atenta a essa especificidade e considerar todas as possibilidades de os alunos aprenderem. O sentido que atribuem aos estudos se configura na chave para compreender a motivação. Como afirmam Prestes e Diniz (2015), são complexas as redes que possibilitam (ou não) o alongamento das dimensões educativas no decorrer da vida, na medida em que existe uma relação direta entre motivação, sucesso e fracasso escolar. Desta forma, afirmam as autoras, a motivação opera como fenômeno vinculado à permanência com êxito ou, inversamente, ao abandono (a falta de sentido) e ao fracasso escolar.

A reinvenção da EJA e a sua profissionalização devem ser consideradas como um desafio para a gestão educacional, seguindo as recomendações emanadas da Conferência Regional Africana preparatória para a CONFITEA VI (UNESCO, 2009), sob o título “A força da EJA para o desenvolvimento de África”, apresentadas no livro Comunidades de Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida, por Diniz e Azevedo (2012, p. 50): “Para vencer os desafios de aprendizagem da EJA, as condições gerais dos docentes e do pessoal que atua na EJA devem ser melhoradas urgentemente, a fim de se profissionalizar o setor e fazer crescer sua importância. A profissionalização do setor exige, igualmente, mais informação e um reforço das capacidades de pesquisa.”

Nesta direção, espera-se, com este trabalho, contribuir para a melhoria da gestão da EJA em Cabo Verde e no Brasil, especialmente com a amplificação do acesso, permanência e conclusão dos estudos nesta etapa da vida. A relevância da temática em questão pode oportunizar a busca de novos conhecimentos e novas posturas na tentativa de (re)

avaliar o significado da escola, da prática docente e das relações sociais que são estabelecidas no dentro e fora do contexto escolar. Permite, ainda, potencializar entre os sujeitos uma aprendizagem transformadora da realidade como requisito necessário ao florescimento da cidadania e do conhecimento de todos que estão realmente comprometidos com a formação humana.

Essa é aposta na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, como possibilidade para o enfrentamento de novos desafios da complexa sociedade contemporânea, mas que exige políticas públicas e práticas pedagógicas para além do discurso, tal e como conclamou a CONFINTEA VI, “da retórica à ação” (UNESCO, 2009). Que contribua para a superação de trajetórias de fracasso escolar que só derivam na negação do direito à educação e na reprodução das desigualdades sociais. Ampliar as possibilidades de exercício da cidadania, por meio da educação de jovens e adultos, é o melhor caminho para a proclamada justiça social com desenvolvimento sustentável.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005. p.19-50.

BRANCO, M. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: H. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

CANAVARRO, J. M. P (Rel.). *Eu não desisto. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Lisboa: MEC e MSST, 2004.

CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da

“segunda chance”. In: *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino Noturno: Realidade e ilusão*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1997 Disponível em: www.redalyc.org/pdf/1153/115318167002.pdf -Acesso em 12 de Julho de 2013

CARVALHO, Pedro Leite. *Afastamento por abandono na educação de jovens e adultos : fatores relevantes / Pedro Leite Carvalho. – 2009. 114 f. : il. ; 30 cm*. Disponível em http://www.bdttd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1006 Acesso em: 28/06/2013.

DELORS, J. (Rel.) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional para a educação no século XXI. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

DINIZ, Adriana V. S e AZEVEDO, Neroaldo P. Projetos a serviço da gestão democrática da educação de jovens e adultos. In: BRENNAND, E. G. de G.; PRESTES, E.M.T & ROSSI, J. S. (Org.) *Comunidades de aprendizagens e educação ao longo da vida*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2012. p. 43- 74

DINIZ, Adriana V. S. As Políticas de Educação e de Qualificação dos Jovens e Adultos e a Transversalidade no Currículo. *Revista ESPAÇO DO CURRÍCULO*, v.3, n.1, pp.52-73, Mar-Set, 2009. Disponível em: <http://www.aepcc.org.br/revista/03> Acesso em: 28 de junho de 2013.

_____. Educação de Jovens e Adultos: uma historiografia do déficit ao direito In: *Ditos e Interditos em Educação Brasileira*. 1a. ed. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 63 – 74

_____. *Entre educación, formación y trabajo. Modos biográficos de transiciones formativo-profesionales de sujetos adultos en España y en Brasil*. 2010. Tese de Doutorado – Universidad de Valencia, Valencia, 2010.

FERNANDES, Dorival Gonçalves. *Alfabetização de Jovens e Adultos. Pontos críticos e desafios*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas Atuais do Educador*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

_____. *Convite à leitura de Paulo Freire*. S.ed., São Paulo: Scipione, 1989.

IRELAND, Timothy D. et al. Perspectivas nacionais e internacionais sobre Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. In: BRENNAND, G. de G.; PRESTES, E.M.T & ROSSI, J. S. (Org.) *Comunidades de aprendizagens e educação ao longo da vida*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2012. Pp. 216 – 306

NAVARRO, Karina da M. *O significado da escola para o jovem estudante do ensino médio noturno*. Dissertação de Mestrado. Niterói: da Universidade Federal Fluminense, 2005.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. “Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos...pdf>. Acesso em: 28/06/2013.

PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenários de mudanças. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA, J. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

PRESTES, Emília Maria da T. Alfabetização, necessidades e inclusão social. In: *Temas em Educação*, UFPB, João Pessoa: v. 16, p. 30 – 44, 2007.

PRESTES, Emília Maria da Trindade e DINIZ, Adriana Valéria Santos. Educación y aprendizaje a lo largo de la vida: los adultos y la enseñanza superior. *Sinéctica* [online]. 2015, n.45 [citado 2018-05-07], pp.1-20. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 2007-7033.

RAITZ, Tânia. R.; PETERS, Luciane. C. F. *Novos desafios dos Jovens e na atualidade: Trabalho, Educação e Família*. Psicologia & Sociedade, 2008.

SANTOS, G. L. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: *SOARES, Leôncio (Org.). Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. p.11-38.

_____. Educação ainda que tardia: A exclusão da escola e a reinserção em um programa de EJA das camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, 2003. p. 107-125.

SANTOS, S. A. 2003. *Educação de Adultos. Educação Para o Desenvolvimento*. Porto: Edições Asa, 2003.

SIL, Vítor. *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

SILVA, J. *Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: Tudo Junto e Misturado*, 195f. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: H. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. p. 87-128. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005

TAVARES, M. M. V. *Abandono Escolar: Um contributo para o seu estudo no nosso País*. - Dissertação de Mestrado em Sociologia. ISCSP, Lisboa, 1990.

UNESCO. Conferência Internacional sobre educação de jovens e Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): *Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro*. Brasília, 1999. Disponível em <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114>. Acesso em 5 de Junho de 2013

_____. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. *Marco de Ação de Belém*. Belém, Brasil; [s.n.] 2009. Disponível em <www.unesco.org/en/confiteavi> Acesso em: 16 de Julho 2013.

6 TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO APOIO PEDAGÓGICO AOS PROFESSORES DO ENSINO RECORRENTE EM PRAIA – CABO VERDE

*Eládio José de Góes Brennand
Sofia Gomes Lopes de Pina*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes nas atividades sociais de jovens e adultos. Aparelhos eletrônicos como celular, notebook, tablet, entre outros, fazem parte da vida de muitos cidadãos, particularmente, os professores e alunos, que levam esses aparelhos para todos os lugares, inclusive, para a escola. Nesse contexto, sabe-se que as aulas tradicionais estão ficando menos atrativas e perdendo espaço para as diversas possibilidades que as tecnologias digitais podem oferecer, desde atividades de entretenimento a recursos pedagógicos. Mesmo diante da nova era digital, os professores são cobrados pelo currículo da escola, pelas universidades e pelos concursos, a trabalharem em salas de aulas com conteúdos gramaticais, produção de textos etc.

A evolução acelerada da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e a sua complexidade tem proporcionado uma ampla disseminação da informática, alterando a dinâmica dos processos, serviços e interações sociais que compreende o cotidiano das pessoas, provocando melhorias na qualidade de vida. A sociedade atual apresenta mudanças constantes. Têm-se deparado com o aparecimento de novo estilo de vida, em que a informação é pertinente para uma evolução radical de valores, saberes e para percepção das coisas.

O elemento focal destas mudanças é a TIC, que com a sua potencialidade pode transformar o mundo em geral tornando possível o acesso, tratamento de informações e a disponibilização constante das informações, reforçando as relações entre os países de todo mundo sem barreiras geográficas e sem limitações de tempo.

O impacto do uso das Tecnologias digitais no domínio do Ensino tem sido visto como um meio útil para o processo de ensino e aprendizagem. As tecnologias devem ser utilizadas em função das exigências de aprendizagem. Deste modo, o professor se torna um facilitador de aprendizagem e um incentivador das interações entre as TIC's e os alunos através da utilização das novas ferramentas tecnológicas a fim de encontrarem bases necessárias para a construção do conhecimento. Para Candau (1991): Conhecer é uma capacidade iminentemente humana.

Diante desse contexto, este trabalho foi realizado para analisar o uso das tecnologias digitais pelos professores do Ensino Recorrente em Praia – Cabo Verde, nas suas práticas pedagógicas, visando compreender melhor as relações existentes entre eles e suas ferramentas, o hábito e frequência do uso dessas ferramentas como estratégias didáticas, bem como analisar a visão desses docentes, aquando da importância e utilidades das tecnologias digitais no campo educacional, uma vez que estas dispõem de meios que proporcionam o aumento da eficácia e eficiência na qualidade do ensino e aprendizagem.

Hoje, pode-se dizer que há uma dependência das TIC's, da computação, da Internet, entre outros recursos tecnológicos digitais, visto que a sua difusão e popularidade têm determinadas alterações substanciais na dinâmica das interações sociais, contribuindo para a formação de uma cultura globalizada, na qual o trânsito de informações e conhecimentos se processa através de novos padrões de comunicação. A sociedade do conhecimento e da informação exige das pessoas, novas aprendizagens, há que desenvolver novas habilidades e competências para enquadrar-se num mundo globalizado, competitivo e portanto excludente.

Os cidadãos do século XXI, mais concretamente alunos e professores, estão vivendo constantes mudanças, notadamente, dos meios de comunicação, das tecnologias e da cultura popular. Redes sociais,

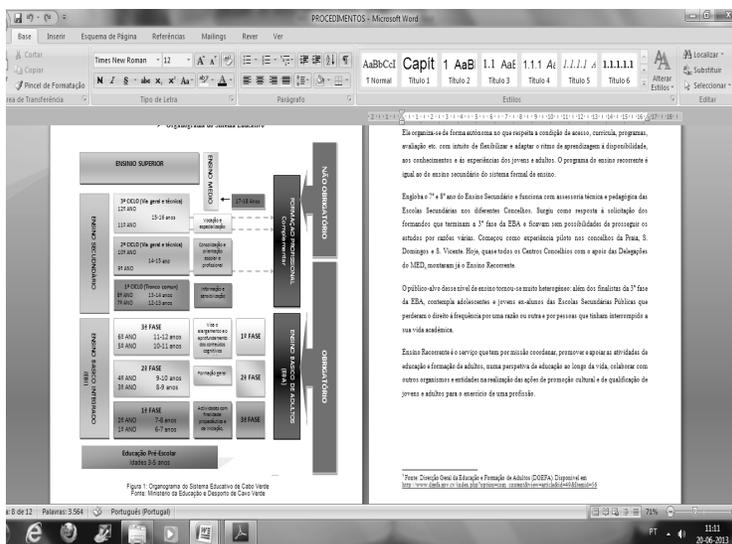
músicas, filmes, celebridades, videogames, entre outros, tornaram-se prazeres essenciais para os jovens de todo o mundo.

Diante desse desafio, a aquisição do conhecimento assume um papel de destaque exigindo um cidadão e/ou um profissional crítico, criativo, reflexivo e com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo.

Depois desta caracterização inicial, passamos a caracterização do Sistema Educativo em Cabo Verde. Segundo os dados do Ministério da Educação e Ensino Superior, o Sistema Educativo Cabo-verdiano, de acordo com a Lei de Bases (Lei nº103/111/90 de 29 de dezembro), compreende três subsistemas: educação pré-escolar, educação escolar e educação extra-escolar que são complementados com atividades de animação cultural e desporto escolar numa perspetiva de integração.

A Lei de Bases prevê ainda modalidades especiais de ensino, relacionadas com a educação especial, a educação para crianças sobredotadas; e o ensino a distância. A organograma que segue vai mostrar como funciona o sistema educativo em Cabo Verde.

Figura nº 1: Organograma do Sistema Educativo de Cabo Verde. Lei de Bases (Lei nº103/111/90 de 29 de dezembro)



Fonte: Ministério da Educação e Desporto de Cabo Verde

O ENSINO RECORRENTE NO PAÍS

Numa perspetiva comum da implementação de uma política de educação inclusiva para todos, a Direção Geral da Educação de Formação de Adultos (DGEFA) e o Ministério da Educação e Desporto (MED), levaram a cabo a criação do Ensino Recorrente (7º e 8º ano de escolaridades), que corresponde à vertente da educação de adultos que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudo, conduz à obtenção de um grau e à atribuição de um diploma ou certificado, equivalentes aos conferidos pelo ensino regular. Visa proporcionar aos jovens e adultos que abandonaram os estudos precocemente uma oportunidade de acesso à escolaridade.

Ele organiza-se de forma autónoma no que respeita a condição de acesso, currículos, programas, avaliação etc. com intuito de flexibilizar e adaptar o ritmo de aprendizagem à disponibilidade, aos conhecimentos e às experiências dos jovens e adultos. O programa do ensino recorrente é igual ao do ensino secundário do sistema formal de ensino.

Engloba o 7º e 8º ano do Ensino Secundário e funciona com assessoria técnica e pedagógica das Escolas Secundárias nos diferentes Concelhos. Surgiu como resposta à solicitação dos formandos que terminam a 3ª fase da Educação Básica de Adultos (EBA) e ficavam sem possibilidades de prosseguir os estudos por razões várias. Começou como experiência piloto nos Concelhos da Praia, S. Domingos e S. Vicente. Hoje, quase todos os Centros Concelhios com o apoio das Delegações do MED, montaram já o Ensino Recorrente.

O público-alvo desse nível de ensino tornou-se muito heterogéneo: além dos finalistas da 3ª fase da EBA, contempla adolescentes e jovens ex-alunos das Escolas Secundárias Públicas que perderam o direito à frequência por uma razão ou outra e por pessoas que tinham interrompido a sua vida académica. Ensino Recorrente é o serviço que tem por missão coordenar, promover e apoiar as atividades de educação e formação de adultos, numa perspetiva de educação ao longo da vida, colaborar com outros organismos e entidades na realização das ações de promoção cultural e de qualificação de jovens e adultos para o exercício de uma profissão.

DESENHO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO GERAL DE ADULTOS

É um documento que apresenta as orientações de política educativa, os objetivos visados, os conteúdos selecionados e os respetivos critérios de avaliação. As características do Desenho Curricular são: Único, Integrado, Equiparado, Flexível, Aberto, Baseado em Competências e apresenta uma estrutura modular. Um desenho curricular, particularmente o Desenho que se apresenta, assenta nos quatro pilares da educação para o século XXI, (Delors, 1998), a saber:

a) Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral suficientemente ampla com a possibilidade de aprofundar os conhecimentos num restrito número de materiais, o que pressupõe, além do mais, aprender a aprender para poder aproveitar as possibilidades que a educação ao longo da vida oferece.

b) Aprender a fazer a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas geralmente com competências que capacite o indivíduo para fazer frente a um grande número de situações e a trabalhar em equipa. Mas, também, aprender a fazer num quadro de experiências sociais diversas ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes.

c) Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a perceção das formas de interdependência – realizar projetos comuns e preparar-se para tratar e resolver pacificamente os conflitos, respeitando os valores relacionados com o pluralismo de ideias, a compreensão mútua, a paz e a solidariedade.

d) Aprender a ser para que a própria personalidade se desenvolva em condições propícias a uma crescente capacidade de autonomia,

de faculdade intelectual e de responsabilidade pessoal. Na procura desta finalidade, não se pode menosprezar, a possibilidade do indivíduo relativas à educação, no que diz respeito à memória, ao raciocínio, ao sentido estético, às capacidades físicas, à atitude para comunicar, etc.

Delors (1998) ressalta que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção, por igual, por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça para o sujeito, como pessoa e membro da sociedade, como uma experiência global a ser levada a cabo ao longo de toda a vida, tanto no plano cognitivo quanto no prático.

Com a implementação do Desenho Curricular de Educação e Formação de Adultos, a Direção Geral da Alfabetização e Educação de Adultos (DGEFA), visa capacitar os formandos para a sua auto-realização, bem como, para o exercício da cidadania de forma ativa, possibilitando assim, a sua integração no mercado de trabalho cada vez mais competitivo e concorrencial como também, apoiar no processo de desenvolvimento de uma aprendizagem permanente e ao longo da vida.

SUJEITO DE PESQUISA

Para Filho, “o sujeito de pesquisa é um ser humano, voluntário que, depois de informado sobre os objetivos, a metodologia e os riscos e benefícios do estudo, decide participar.” São os professores do Ensino Recorrente os sujeitos de pesquisa deste trabalho. Foi aplicado uma amostra de 83% (20) de um universo constituído por 24 professores, que lecionam 7º e 8º anos de escolaridade, no Ensino Recorrente do Concelho da Praia – Cabo Verde. Optou-se por uma pesquisa aleatória simples, por se entender ser aquela que dá exatidão e eficácia à amostragem probabilística, pois todos os elementos da população têm a mesma probabilidade de pertencerem à amostra.

INSTRUMENTOS DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados deverão tomar como referência os objetivos do trabalho, que devem ser definidos, também, a partir da abordagem e das peculiaridades da pesquisa, incluindo o tipo e as metas traçadas pelos objetivos específicos (Brennand, 2012. Aula 6, Instrumentos de coleta de dados, p. 615).

É neste contexto, que nos cumpre frisar, que a abordagem quantitativa para a realização deste trabalho, aparece associada a técnicas de recolha de dados através da elaboração do questionário, que ainda segundo o mesmo autor,

É um dos instrumentos de coleta de dados mais utilizados pelas pesquisas de campo, porquanto é um dos mais estratégicos meios para reunir informações sobre as características de sujeitos, grupos e comunidades... de modo geral, o questionário pode ser definido como um formulário padrão, cuja funcionalidade serve para atingir um número maior de sujeitos respondentes. (Brennand, 2012, p 615)

A escolha dessa técnica prende-se pelo facto de permitir-nos a recolha de dados quantitativos relativamente ao uso das tecnologias digitais como apoio pedagógico aos professores do Ensino Recorrente em Praia – Cabo Verde, bem como os recursos tecnológicos que os mesmos usam dentro e fora da escola, entre outros aspetos, conforme vem descrito mais adiante neste trabalho.

APRENDER NUMA SOCIEDADE EM REDE

Atualmente o ensino encontra disponível para todas as classes sociais, isso devido ao fato da propagação da rede de telecomunicação. Essa rede, ou seja, sociedade em rede, de acordo com Castells (2006), representa uma transformação qualitativa da experiência humana. Os

homens sempre viveram em rede, mais com o avanço das tecnologias houve um avanço exponencial do efeito das redes, modelando a sociedade atual, na qual se insere a sociedade da informação e do conhecimento (Castells, 2006).

A sociedade em rede é analisada por Lévy (1999), “cibercultura”, sendo este o espaço onde se trocam interações potenciadas pela realidade virtual e que surge a partir de uma cultura informática. O desenvolvimento tecnológico invade o nosso quotidiano, aproximando espaços/tempos, alterando a nossa capacidade de comunicação, a forma como pensamos e como nos relacionamos com os outros.

É com a sociedade em rede que temos ao nosso dispor outros formatos de ensino multimodais, nomeadamente o *e-Learning*, que permitem ao aprendente o acesso ao conhecimento sem restrições espaciais ou temporais. Desta forma, e com o recurso às redes, as escolas poderão recorrer “a modalidades flexíveis baseadas na implementação de redes síncronas e assíncronas de aprendizagem (...), implicando o desenvolvimento de novas abordagens e conceções da aprendizagem em rede” (Ramos, Dias e Figueira, 2001: 292). De fato, como refere Dias (2004b: 14) “comunicar e aprender em rede constituem dois aspetos de uma das mais profundas mudanças em curso resultantes dos processos de inovação com as tecnologias de informação na educação e formação”.

Com a sociedade em rede, tanto o papel do professor como o do aprendente sofre mudanças. O aprendente passa a ser responsável pela sua aprendizagem, deixando o papel passivo de mero receptor de informação. O professor, por sua vez, passa a ser mediador, organizador, facilitador da informação, deixa de ser o centro do saber. Por outro lado, a escola, também tem que se adaptar, oferecendo aos aprendentes diversos formatos multimodais de ensino, que podem ser mediados por uma plataforma de gestão de aprendizagens.

A Sociedade da Informação exige uma contínua consolidação e atualização dos conhecimentos dos cidadãos. O conceito de educação ao longo da vida deve ser encarado como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir. A escola desempenha um papel fundamental em todo o processo de formação de cidadãos aptos para a sociedade da informação

e deverá ser um dos principais focos de intervenção para se garantir um caminho seguro e sólido para o futuro. Assim, a sociedade em rede poderá promover outras formas de ensinar, tentando dar respostas às necessidades e às dificuldades com que as escolas, os aprendentes e os professores se deparam no seu dia-a-dia. A resposta poderá estar no acesso à informação, na democratização do saber, possível com a revolução levada a cabo pela sociedade da informação e do conhecimento.

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO SUPORTE DE APRENDIZAGENS

As tecnologias digitais auxiliam o processo de ensinar e aprender, pois, oferecem ao professor, alternativas para melhor expor um conteúdo, através dos recursos de multimídia. A multimídia na Educação permite refletir sobre novas propostas pedagógicas mediadas pela tecnologia digital e criar materiais de apoio didático para os diversos níveis de de educação.

O uso da Internet na educação está causando grandes mudanças nos métodos de ensino-aprendizagem e no método de educação que privilegia a comunicação. Silva (2003), citando Heide e Stilborne (2000), relata que, a *World Wide Web* “é um complemento importante para os tradicionais materiais de aprendizagem, tanto impresso como audiovisuais”. Pois a principal diferença não está em quem têm uma enorme quantidade de informação, mas sim, em que têm a capacidade de interpretar de uma forma crítica e criativa a quantidade de informações que a Internet possibilita.

Com a propagação da Internet, o ensino através de rede mundial de computadores passou a ser considerado de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem, visto que coloca a disposição dos docentes e discentes uma grande quantidade de informação e de fácil acesso, facilitando deste modo todo o processo do ensino.

USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO RECORRENTE DA PRAIA

Tecnologias presentes nos documentos

As Tecnologias de Informação e Comunicação ao Serviço do Ensino em Cabo Verde traduzem-se em ferramentas tecnológicas utilizadas num determinado meio (sistema), representada a partir da existência de software, vídeo e teleconferências, bem como o uso da internet. Cabo Verde é um país em desenvolvimento e não foge a regra.

Cabo Verde demonstra estar à altura de dar o salto para um novo patamar de modernidade no seu sistema educativo e para um novo paradigma de desenvolvimento, baseado no conhecimento e nos recursos humanos. Os indicadores básicos de educação em Cabo Verde demonstram um país em constante evolução e crescimento, no que respeita à adesão dos cidadãos ao sistema educativo, à qualidade do ensino, às infraestruturas, o parque escolar e à utilização das TIC nas escolas e nas universidades. Apesar de se verificar uma melhoria continuada dos principais indicadores constata-se ainda um longo caminho a percorrer, face aos rácios necessários para Cabo Verde se posicionar como um país atrativo e competitivo em termos das qualificações dos seus recursos humanos.

O rácio de alunos por computador apresenta um valor médio tanto para o ensino básico e secundário. No ensino superior, os estabelecimentos de ensino já estão bem dotados de equipamentos informáticos, existindo salas equipadas com diversos computadores. Hoje, Cabo Verde possui uma tecnologia implementada na educação, chamada programa “**Mundu Novu**”. É um programa direcionado à educação e novas tecnologias, mas que pode ser extensivo a outros ramos como é o caso das empresas. É um programa do governo, fruto de uma parceria com o governo português, as empresas Microsoft, Internet, Porto Editora e algumas empresas de Cabo verde, lançado a 07 de março de 2009.

Objetivos do programa “mundu novu – mundo novo”

Modernizar o processo de ensino através da utilização das tecnologias de informação e comunicação, criando um novo paradigma de ensino interativo;

Melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, aumentar significativamente o nível de conhecimento dos cabo-verdianos, tornar Cabo Verde mais competitivo na economia global e promover a equidade social na Sociedade da Informação;

Proporcionar o acesso dos jovens a uma possibilidade infinita de informação e conhecimento, através da Internet, contribuindo para uma juventude mais criativa, inovadora, empreendedora e capaz de construir um mundo novo em Cabo Verde;

Massificar o acesso às novas tecnologias de informática e informação nas escolas.

O programa “**Mundu Novu**” consiste na distribuição de 150 mil computadores a todos os níveis de ensino, o que deverá permitir que, nos próximos anos, todos os alunos, do ensino primário ao superior, bem como os professores, tenham um computador pessoal ligado a internet. O novo modelo de educação em Cabo Verde engloba novos programas curriculares com conteúdos interativos e a exploração das potencialidades das TIC na sala de aulas. Poderão ainda ser incrementadas as disciplinas TIC nos currículos, quer no ensino secundário, quer sobretudo no ensino superior. Finalmente, devem ser promovidas as novas competências para o século XXI, que se podem revelar fundamentais para a economia global.

A formação dos professores de Cabo Verde é central para a mudança de modelo de educação devendo garantir que sejam capazes de se reposicionar no seu novo papel na sala de aula, conhecer as potencialidades do ensino através das TIC e formar os alunos nas novas competências para o Século XXI. Novos procedimentos de gestão escolar deverão também potenciar o sistema educativo. A educação constitui

uma das apostas políticas fundamentais para o desenvolvimento de Cabo Verde enquanto país. O alcance deste programa incide sobre o sistema educativo, o modelo económico do país e o equilíbrio social entre a população.

Cabo Verde deverá apostar decididamente no novo modelo de ensino interativo baseado nas novas tecnologias de informação e comunicação para promover o desenvolvimento dos cabo-verdianos, melhor competir na economia global e vencer na Sociedade da Informação.

CARACTERÍSTICAS E FUNCIONAMENTO DO PÓLO EDUCATIVO /ENSINO RECORRENTE

O Ensino Recorrente (ER) na cidade da Praia, funciona na Escola do “Lavadouro”, numa das localidades centrais da capital, situada na Fazenda. Escola vocacionada para o Ensino Básico Integrado (EBI), com as crianças da primeira a terceira fase, correspondente aos alunos do primeiro ao sexto ano de escolaridade, de faixa etária compreendida entre os seis aos doze anos, de acordo com a lei vigente do próprio sistema implementado. Durante o dia a referida escola funciona com o EBI, sob tutela da direção da mesma que trabalha autonomamente.

Com relação a estrutura física, a escola contém 12 salas de aula, sala da direção e do professor, sala de trabalhos plásticos, 2 casas de banho, uma cozinha, sala de refeição, cantina, e um pátio grande onde funciona a educação física das crianças. De realçar que também há uma pequena sala que designam como sala de Informática que é apenas para o uso do ensino básico, mas que na verdade não contém nenhum equipamento com utilidade.

FUNCIONAMENTO DO ENSINO RECORRENTE

Através de uma parceria existente entre a Delegação Escolar da Praia e a Direção da referida escola, passou a funcionar o Ensino

Recorrente (ER). Recordando que o Ensino Recorrente correspondente ao primeiro ciclo do ensino secundário (7º e 8º ano de escolaridade), no período Pós-laboral, das 18:00 às 21:30mn, (de segunda e sexta), e no sábado, das 15:00 às 18:30mn. Desde a sua existência até hoje, trabalhou apenas com o 1º ciclo do ensino secundário, correspondente ao 7º e 8º ano de escolaridade, mas perspectiva-se para futuro próximo, trabalhar até o 3º ciclo, ou seja, último grau do ensino secundário, 12º ano de escolaridade.

Funciona sob tutela de uma direção, composta por 3 professores, sendo um Coordenador do Centro Concelhio da Educação e Formação de Adultos da Praia (CCEFA), uma Coordenadora do Ensino Recorrente, e uma responsável pelos serviços de secretaria; 24 professores. Trabalha com 10 turmas, sendo 5 do 7ºano e 5 do 8ºano respetivamente, com um total de 430 (quatrocentos e trinta) alunos, distribuído 210 no 7ºano e 210 no 8ºano. Dados do ano letivo 2012/13.

A direção do ER funciona no estabelecimento da Delegação Escolar da Praia, com poucos recursos técnicos e informáticos, sendo um computador de mesa, um portátil, uma impressora que não tem funcionado há algum tempo, uma máquina fotocopadora que trabalha com muitas dificuldades, um retroprojeter, uma tela de projeção móvel, e outros materiais de secretaria já ultrapassados. Apesar de existir rede instalada e ligação de internet, confronta-se com muita irregularidade no seu funcionamento. As aulas funcionam na escola mencionada, usufruindo de quase todos os espaços e materiais da mesma, excepto sala de informática.

A situação do ER da Praia é considerada muito deficitária, considerando que é um único serviço que representa todo o concelho da Praia, a demanda é enorme, dado a situação que o país atravessa e a ambição natural dos jovens e adultos em alcançar um patamar de aprendizagem mais elevado.

PROTAGONISMO DOCENTE NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Para realização deste estudo foi elaborado um questionário com questões abertas e fechadas, dirigido aos professores do ER da cidade da Praia, Cabo Verde.

Este inquérito permitiu a realização de um cruzamento de dados e análises que mostraram algumas evidências sobre este tema e levaram a melhor compreensão da situação atual dessa escola e dos referidos professores, em relação às tecnologias digitais como apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. De seguida são apresentados esses resultados e as respetivas análises.

Os gráficos 1 e 2 mostram que a pesquisa concentrou o maior número (65%) de inquiridos femininos, faixa etária compreendida entre os 26 e 30 anos (30%), 41 e 45 anos (35%), o que demonstra um nível equilibrado em termos de classe jovem e adulta entre os docentes e discentes nessa escola.

Gráfico 1: Sexo dos Professores

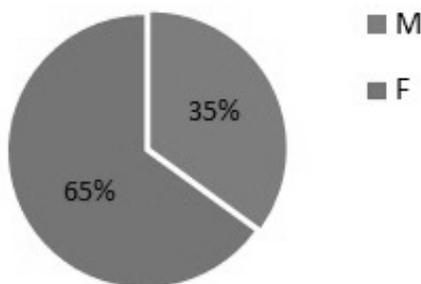
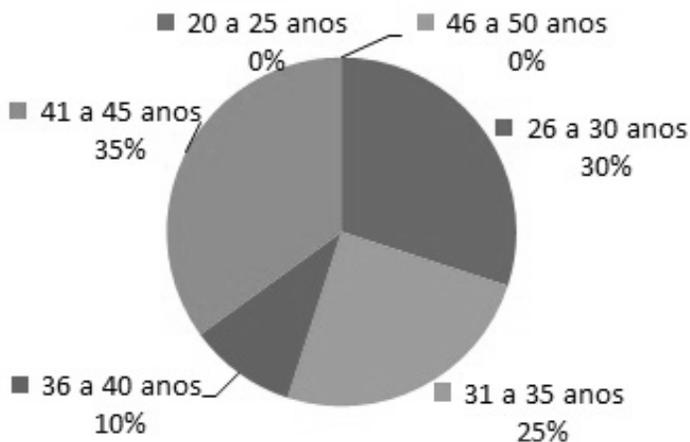
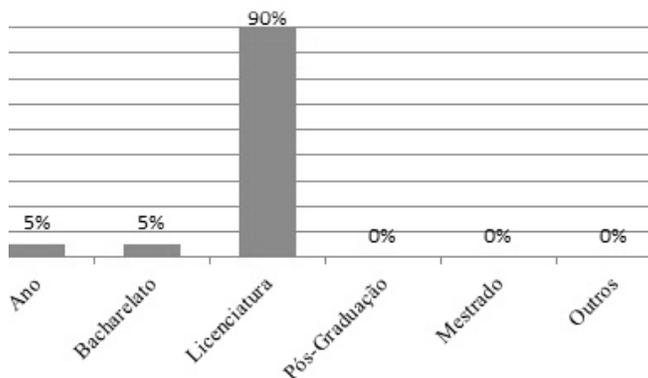


Gráfico 2: Idade compreendida dos Professores



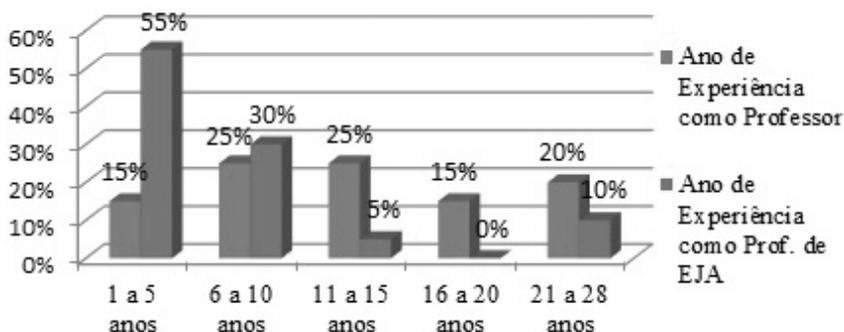
Quanto às habilitações literárias dos professores (Gráfico3), verifica-se que a maioria (90%) possui uma formação de nível superior, nas mais diversas áreas, que é a mais adequada e que pode ser uma garantia de alguma qualidade nessa modalidade de ensino, nomeadamente: Matemática, Psicologia, Química, Economia e Gestão, História, Arquitetura, Geografia, Biologia, Filosofia, Geologia, Ciências Educativas e Práxis Sociais, Línguas Inglesa e Francesa.

Gráfico 3: Habilitação Literária dos Professores



Relativamente às experiências de docência (Gráfico 4), constata-se que a maioria conhece razoavelmente a sua profissão, pois já tem acumulado anos de trabalho, e no próprio ramo da educação de jovens e adultos. Mais da metade possui 10 ou mais anos de experiência. Em termos de condições para a docência, isso representa um potencial para o ensino e aprendizagem. É de realçar que todos lecionam mediante as suas áreas de formações.

Gráfico 4: Ano de experiência como Professor e no ramo da EJA

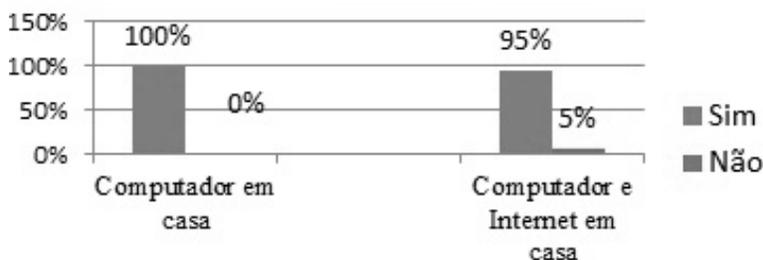


Atualmente, os conhecimentos e o uso dos computadores pelos professores revestem-se de grande importância para o processo ensino e

aprendizagem, particularmente na preparação das aulas, na elaboração de testes e de outras atividades ligadas à profissão. O resultado da pesquisa indica que todos dos professores percebem a importância do computador e da Internet no desempenho das suas tarefas. O gráfico 5, mostra que todos (100%) têm computador em casa. Quanto ao acesso à Internet também se verifica que maior parte (95%) tem acesso ao computador e Internet em casa. Apenas 5% não dispõem do computador com Internet em seus próprios domicílios, mas que a acessam-na em outros lugares, como nos cyber, praça digital, vizinhos, entre outros.

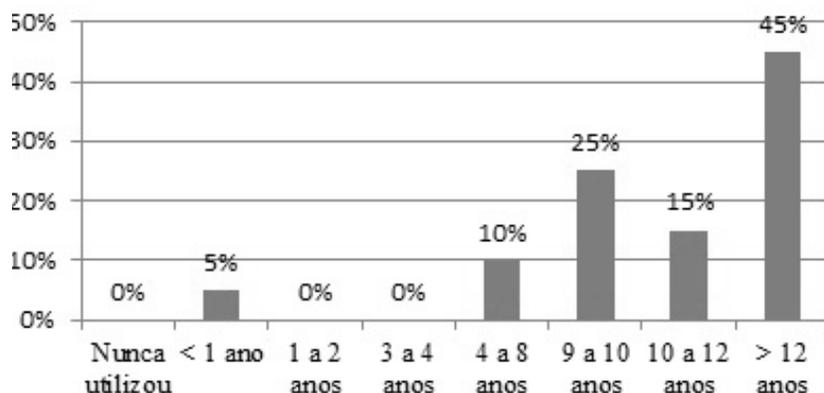
Nota-se que o computador está sendo cada vez mais visto como instrumento crucial de trabalho por parte desses professores, havendo igualmente, uma aposta dos mesmos no acesso à Internet, outra ferramenta percebida cada vez mais como indispensável. Houve um auto-investimento profissional.

Gráfico 5: Professores com computador em casa e com acesso a Internet



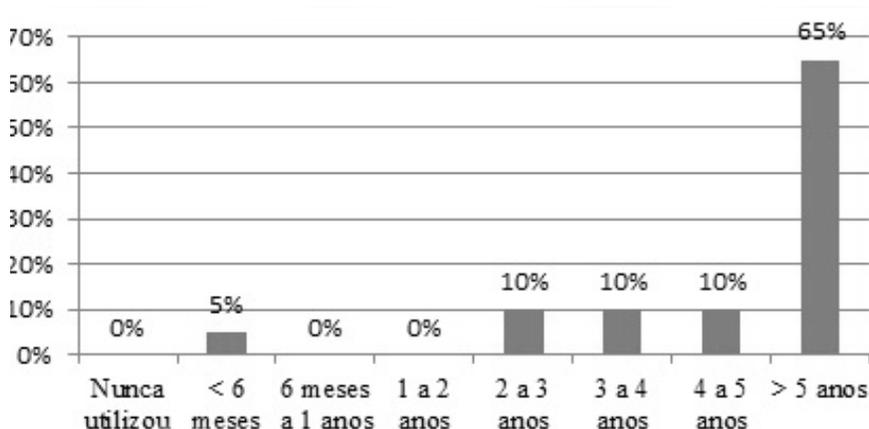
Todavia, mais importante do que simples posse de um equipamento informático, é a aplicação prática pelo seu dono. Assim, procurou-se conhecer a esse nível, como estão esses professores. O gráfico 6, mostra que a maioria dos inquiridos (45%) tem vindo a trabalhar com o computador há mais de 12 anos, o que traduz uma vantagem para esses, tendo em conta que todos o têm em casa, usam-no diariamente, e sentem mais motivação pois facilita nas suas práticas pedagógicas.

Gráfico 6: Tempo do uso do computador pelos professores



Mais significativo ainda, é o facto da maioria deles (65%), também já ter vindo a usufruir da Internet há mais de 5 anos. Recuando no tempo, constata-se que isso é uma mudança considerável, reflexo de mudança da própria sociedade cabo-verdiana que, por seu lado, acompanha as dinâmicas das tecnologias (gráfico 7).

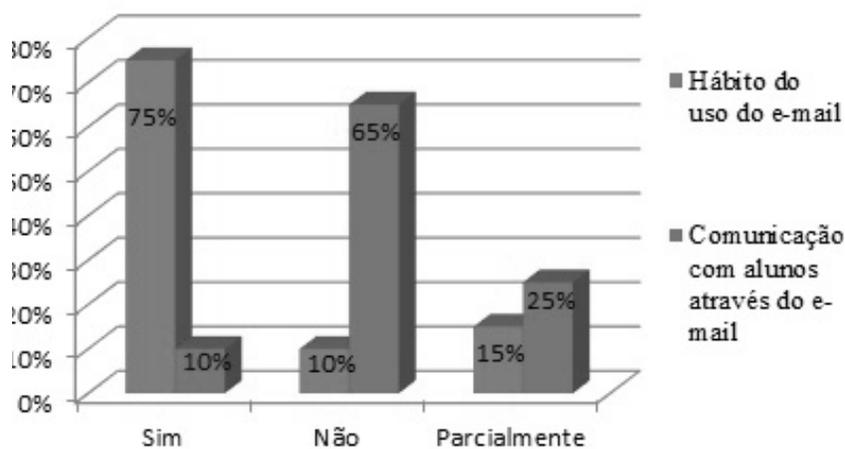
Gráfico 7: Tempo do uso da Internet pelos professores



Apesar de se constatar que a maioria dos professores tem usado a Internet há mais de 5 anos, o gráfico 8 demonstra que, relativamente ao

hábito do uso do e-mail pelos mesmos, uma ferramenta muito utilizado atualmente a nível mundial, dado a sua importância, maioria (75%) faz uso dele, mas ao mesmo tempo, dessa maioria (65%), não tem hábito de usá-lo para se comunicar com os alunos, justificando alguns por falta de iniciativa própria e uma minoria (10%) por desconhecimento do seu uso. Questão essa que carece de especial atenção, dado a demanda das tecnologias nos dias de hoje.

Gráfico 8: Uso do e-mail pelos Professores

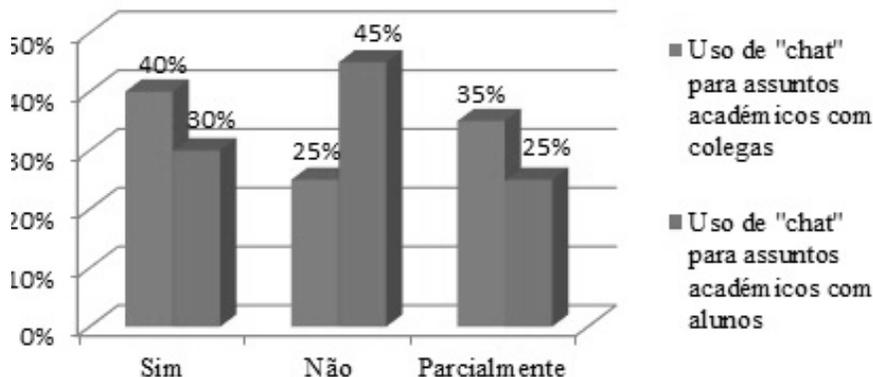


Com o mesmo propósito, tentou-se saber junto desses professores, a frequência ou uso do “bate-papo/chat”, através das diversas redes sociais que a internet disponibiliza. De acordo com o Gráfico 9, constata-se que a maioria (40%), faz o seu uso, em contrapartida, um número razoável usa-o parcialmente (35%), e outra parte considerável (25%) ainda não tem hábito de utilizar essa ferramenta, ou quando o faz, segundo eles, normalmente tratam assuntos diversos e não questões acadêmicas, propriamente dita, entre colegas de profissão.

Para com os alunos, maioria (45%) não faz uso dessa ferramenta, e outra responde que sim (30%) e parcialmente (25%). Questão também que merece atenção por parte desses professores, porque sabem da

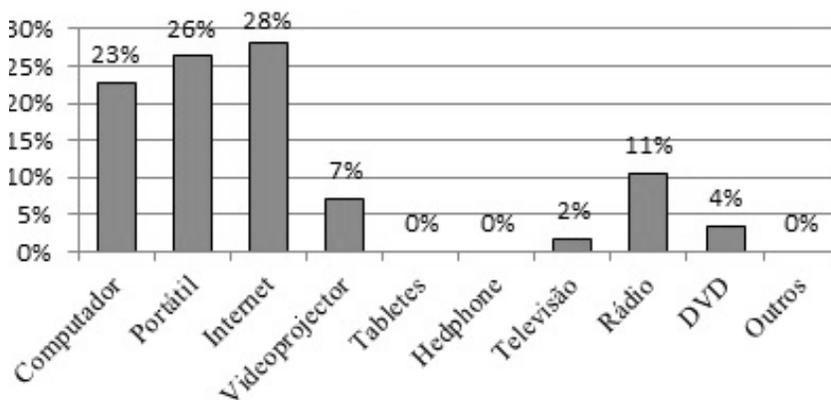
sua utilidade nos dias de hoje, pois são ferramentas que facilitam na tiragem de dúvidas, nas trocas de impressões em tempo real, entre outras possibilidades, de uma forma dinâmica e atrativa, independentemente de circunstâncias e situações geográficas.

Gráfico 9: Uso de chat pelo Professores



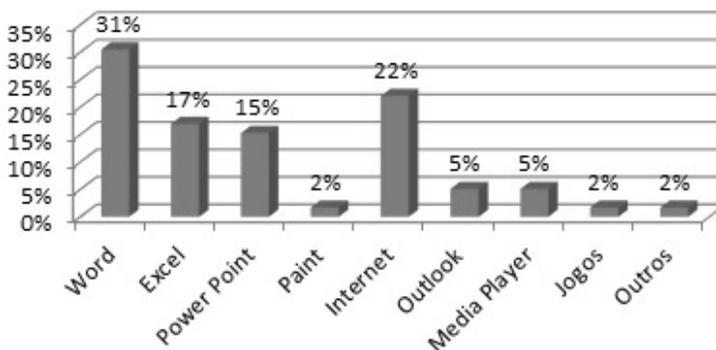
É possível observar que existe um grupo de professores que, nas suas práticas pedagógicas, com alguma frequência, não sendo necessariamente na escola, mas, em suas casas ou em outros lugares, recorrem ao uso de algumas tecnologias, nomeadamente o computador (23%), portátil (26%), a Internet (28%), conforme ilustra o gráfico 10. Televisão, Rádio e DVD, são os que aparecem com a minoria, razão esta, pelo facto desses são mais utilizados pelos professores que lecionam línguas estrangeiras (Inglês e Francês). O videoprojector por seu lado também aparece com uma minoria (7%), o que mostra que ainda esses professores não têm hábito e familiaridade no seu uso nas suas práticas.

Gráfico 10: Tecnologias utilizadas pelos Professores nas práticas pedagógicas



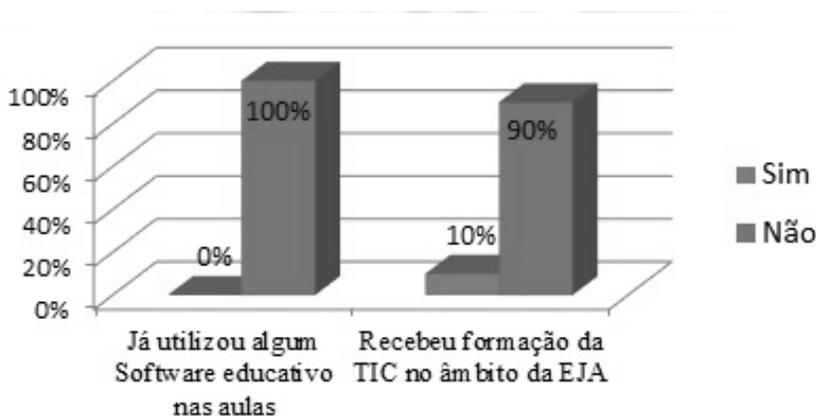
Ao apurar ferramentas mais utilizadas pelos professores nas suas práticas pedagógicas, verifica-se que são as do Microsoft Office (Word (31%), Excel (17%) e PowerPoint (15%)) e Internet (22%), segundo a análise do gráfico 11. Facilmente se entende que se deve às facilidades com que podem ser manejadas e à alguma adequação nas práticas educativas, em relação aos quais acabaram por ganhar importância.

Gráfico 11: Aplicações utilizadas com mais frequências pelos Professores



Quanto ao uso de algum software educativo nas práticas pedagógicas dos professores, gráfico 12, verifica-se que nenhum deles (100%) o usa, alegando-se que tem conhecimento da existência de algumas dessas ferramentas, contudo, nunca tiveram oportunidade de os usufruir nas suas práticas educativas. Contudo, verifica-se ainda que, segundo esse mesmo gráfico, maioria deles (90%), nunca recebeu uma formação na área das tecnologias, que o servisse nas suas atividades profissionais, pois são ferramentas e aplicações que requerem alguma familiaridade e domínio. Questão que também merece especial atenção por parte desses professores e da própria escola, pois, investir na formação dos professores nessa temática, é considerado um dos maiores investimentos a serem apostados, para que os mesmos possam acompanhar e dar melhores respostas face às exigências contemporâneas.

Gráfico 12: Softwares Educativo utilizados nas aulas pelos Professores e formação do TIC

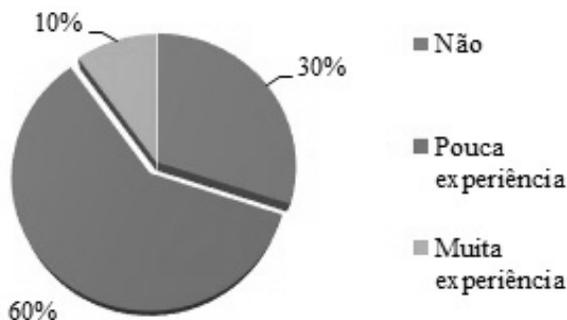


Na análise dos outros aspetos que permitiram saber o domínio das tecnologias por esses professores, constata-se uma concordância com informações anteriormente dadas. Assim, da observação do gráfico 13 que informa sobre a experiência dos mesmos no uso do computador e Internet, os dados mostram que a maioria (60%) possui pouca experiência, no uso dessas ferramentas, que segundo eles, não se sentem “muito à vontade e familiarizado” com essas tecnologias, embora

consigam satisfazer algumas necessidades básicas, nomeadamente, pesquisas de conteúdos para preparação de aulas, elaboração de testes, comunicação entre pessoas, entre outras pequenas tarefas de rotina, segundo as respostas que deram nas questões n^{os} 12 e 14 do questionário, perguntas abertas, interrogando as suas finalidades no uso do computador e da Internet.

Isto indica que, por um lado, os mesmos desconhecem as várias funcionalidades de um computador e da Internet e, por isso, não as utilizam. Por outro lado, mostra que não houve investimento na capacitação e melhoria do conhecimento dessas ferramentas, nem por parte dos professores, e nem pela escola. Entre esses professores existe uma certa coincidência na insuficiência desse saber específico, sobretudo entre aqueles que se confrontam com os colegas que já ultrapassaram essa situação. Isso é notório, por exemplo, naqueles que não possuem nenhuma experiência (10%), e que afirmam estarem “muito atrasados em relação aos outros colegas e ao mundo”.

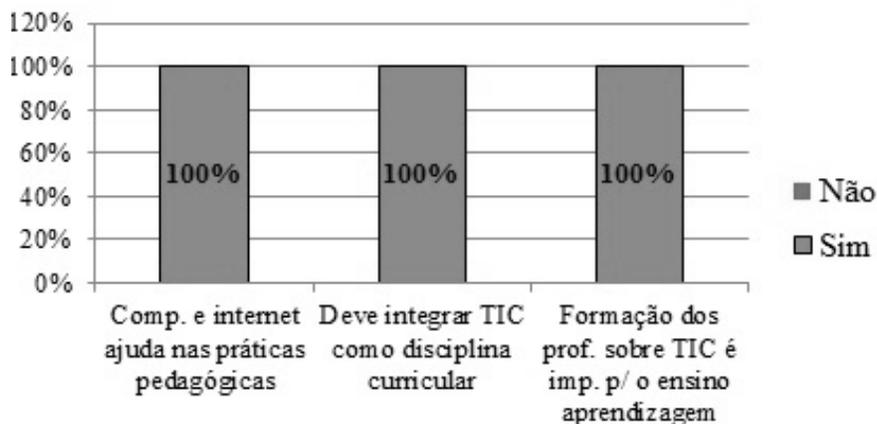
Gráfico 13: Experiência dos Professores no uso do Computador e Internet



Ao tentar captar a percepção dos professores acerca das Tecnologias de Informação e de Comunicação no processo de ensino e aprendizagem (gráfico 14), regista-se que todos (100%), são da mesma opinião de que o computador e a Internet são ferramentas que ajudam e facilitam nesse processo. No mesmo sentido, também concordaram (100%) com

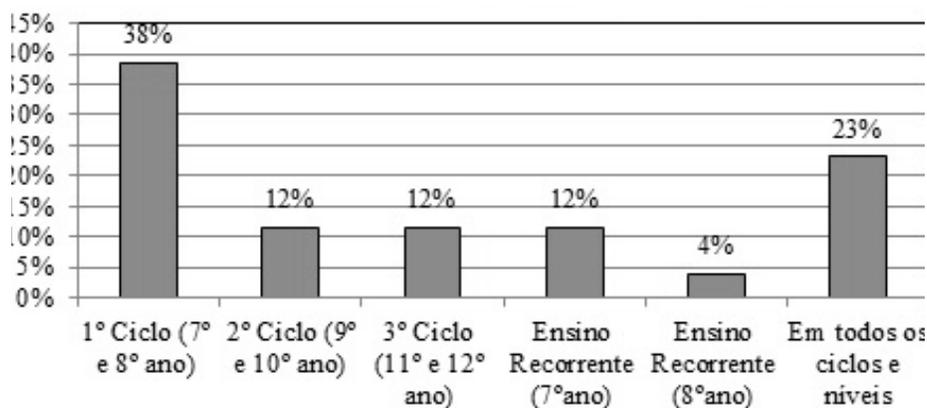
a integração da TIC como disciplina curricular e, que deveria ser feita em simultâneo com a formação dos professores. Isso demonstra, a noção que esses professores inquiridos têm da importância e das exigências da TIC no campo educacional.

Gráfico 14: Opinião dos Professores da TIC no processo ensino e aprendizagem



Quanto a integração da disciplina de Informática ou utilização de computador na ótica do utilizador, nos ciclos do ensino secundário (gráfico 15), a maioria (38% e 23%) é de opinião que a mesma deve ser integrada no 1º ciclo (7º e 8ºanos) ou em todos os ciclos, devido à sua importância, dando oportunidades a todos sem exceção. Ou seja, a disciplina ganhou uma valorização no seio dos professores, reflexo da valorização que a Informática possui na sociedade atual. Efetivamente, hoje, em todos os domínios, as tecnologias tornaram-se indispensáveis. Sendo a escola um lugar próprio para a formação do cidadão, de preparação para a vida ativa, para o emprego, é natural que o professor, enquanto um agente de formação, procure adotar os instrumentos que melhor podem ajudar nessa missão. Isto demonstra que existe o propósito dos educadores em acompanhar a dinâmica da sociedade.

Gráfico 15: Ciclo que deve ser integrado Informática como disciplina curricular



VISÃO GERAL DA PESQUISA

Apoiando-se nos dados deste inquérito, pode-se dizer que com as TIC's, verificam-se mudanças consideráveis, quer a nível do ensino, quer a nível de aprendizagem, trazendo novas potencialidades para o ensino e aprendizagem, com várias formas de resolução de problemas, que possibilitam aos professores desenvolverem alguma criatividade. É de realçar que as TIC's estão a ganhar cada vez mais espaço a nível educacional, havendo cada vez maior percentagem de gente que tem conhecimento da importância das suas ferramentas e que desfruta das enormes potencialidades que esses instrumentos oferecem. Um exemplo disso está no facto de todos os professores inquiridos (100%) têm computador em casa, sendo maioria (95%) com Internet disponível em casa, com uso diariamente. Isso demonstra que, cada vez mais os professores estão a apostar fortemente nessa ferramenta com o propósito de desenvolver ainda melhor os seus processos de ensino e de aprendizagem.

Outra análise merecendo a atenção, é o desconhecimento de muitas funcionalidades do computador e da Internet, consideradas

básicas e essenciais para o exercício das suas atividades profissionais, por parte da maioria desses professores (90%), justificando que nunca receberam alguma formação para o efeito, razão dessa maior percentagem (60% e 30%), considerarem ter pouca experiência e nenhuma respetivamente, no uso dessas ferramentas, que mesmo fazendo alguma coisa, consideram muito insuficiente, pois sentem muitas limitações.

De todos os que têm oportunidade de acesso ao computador e Internet, deparamo-nos com os que os usam para assuntos académicos e não só, dentre as quais, pesquisas de conteúdos para preparação de aula, elaboração de testes, uso do e-mail, redes sociais, entre outras, o que se pode dizer que esses professores estão realmente a beneficiarem dessas ferramentas, dado a sua importância.

Considerando que o conhecimento da Informática assume uma importância fundamental na formação dos professores, é imprescindível investir na formação tecnológica, já que, o desenvolvimento de um país depende muito nas apostas das TIC's. Face a este assunto, importa realçar uma questão que tem estado a merecer muita atenção por parte da Direção da Escola do Ensino Recorrente: ver possibilidades de investir em equipamentos técnicos, dotando pelos menos uma sala de meios informáticos, para o uso integral da sua comunidade educativa, como forma de dar oportunidade a todos, e conseqüentemente, promover mais envolvimento das TIC's na referida escola.

Embora a escola não dispõe desses equipamentos tecnológicos, nota-se que os professores e os alunos, tendo consciência da importância dos mesmos nos dias de hoje, estão ávidos de manusear o computador e outros componentes informáticos, a partir de suas próprias casas e de outros lugares. Apesar de tudo o que o Ministério de Educação tem feito nos últimos anos em relação as TIC's, não é considerado suficiente, pois, deve fazer um programa de integração das TIC's, para essa área de ensino específico (EJA/ ER), de modo a dar oportunidade de igualdade a todos (professores e alunos), uma vez que hoje em dia nenhuma escola deve acomodar-se e ficar à margem dessa era denominada “era da informação / mundo digital”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, é importante lembrar que a sociedade atual passa por profundas mudanças, promovidas por avanços tecnológicos, que permitem às pessoas interagirem e também caracterizada pela valorização do conhecimento, pois, as tecnologias, principalmente o computador e a Internet, assumem um papel de destaque, exigindo um profissional crítico, criativo e reflexivo com a capacidade de aprender, e aprender ao longo da vida.

Sendo assim, a educação deve mudar o seu modelo de transmissora de conhecimento para adotar as TIC's nas salas de aulas, fornecendo aos professores e alunos meios para que possam ter acesso à informação de interesse para a aula e fazer com que os mesmos tenham interesses e vontade em aprender.

Pode-se concluir que as tecnologias digitais, estão sendo, cada vez mais, ferramentas úteis e necessárias nesta nova forma de ensinar e de aprender, que se aprecia no dia-a-dia, pois essas ferramentas, quando bem utilizadas potenciam o processo ensino aprendizagem.

Do trabalho de terreno realizado, relativamente ao acesso às TIC's na referida escola não existe qualquer equipamento tecnológico, cumpre-nos realçar que há necessidade urgente de a escola investir nesses equipamentos e na formação do pessoal, seja ele docente ou não.

O estudo demonstrou que, com relação ao uso das TIC's pelos professores inqueridos, percebe-se que todos (100%), possuem computador, e a maioria (95%) com acesso à Internet em casa, aspeto muito positivo, apesar de não considerarem ter muita experiência nos seus usos.

Importa frisar que a razão de todos esses professores possuírem um computador em casa, resume-se no facto de em Cabo Verde, nesses últimos anos (2006 a 2013), o próprio mercado de equipamentos informáticos facilitar a aquisição desses equipamentos, no caso de computadores, com o aumento de variedades, baixa de preços e modalidades de compras. Refere-se as novas estratégias que as lojas estão a utilizar como por exemplo “uma família um computador, “um aluno um computador”, entre outras possibilidades que as lojas privadas

adotaram, dado a sua forma de liquidação que pode ser em prestação, mediante possibilidade de cada cliente.

Interessa igualmente frisar que, as diversas instituições públicas, privadas e o próprio Governo de Cabo Verde, têm feito algo notório, através de vários projetos públicos no âmbito das TIC's, destacando a das praças digitais, em quase todos os concelhos do país, com banda larga disponível 24H, programa “Mundu Novu”, precisamente no sentido de dar oportunidade de igualdade para todos.

Conforme a opinião expressa por todos, os recursos das tecnologias digitais, são ferramentas pedagógicas bastante importantes, interessantes, motivadoras, que permitem desenvolver intelectualmente, melhorar os seus rendimentos, mudando o processo ensino-aprendizagem. As tecnologias digitais auxiliam o processo educativo, devendo, portanto, serem integradas no currículo escolar em todos os ciclos dado a sua importância e necessidade nos dias de hoje. É importante investir na formação dos professores, uma vez que ele é um facilitador de aprendizagem, um mediador de saber, e terá um papel decisivo na construção do cidadão crítico e ativo.

Na perspetiva de Rosa (2000):

É necessário que o político da introdução das TIC na escola encontre um consenso entre todos os intervenientes no processo educativo, desde os alunos aos professores, dos pais aos autarcas. Cremos que já ninguém tem dúvidas sobre a presença das TIC's e a sua forte dimensão social. O desafio agora é de refletir sobre o lugar que elas ocupam e de perceber as funções que elas podem desempenhar. Ora, a integração das TIC na escola pode ser uma boa oportunidade para redescobrir o prazer na aprendizagem, contribuindo para desenvolver ou fazer surgir o gosto de aprender.

Com isso, pode-se afirmar que, uma das grandes vantagens das TIC's é aumentar a motivação do professor no ensino e, principalmente do aluno na aprendizagem e incentivá-lo para uma outra visão da realidade social, nas sociedades atuais. Porém para isso é necessário que o aluno perceba que a escola (real ou virtual) tem um objetivo, um propósito, que o ligue à vida, por isso, ele tem de encontrar nela aquilo que lhe desperta interesse.

REFERENCIAS

Brennand, Eládio José. **Metodologia da Pesquisa**. Caderno didático, vol2. Projecto Africanidade. ME do Brasil e Cabo Verde, 2002.

CANDAUI, Vera M. **Informática na Educação: um desafio**. Rio de Janeiro, 1991.

CASTELLS, Manuel, Cardoso, Gustavo. org. **A Sociedade em Rede – Do Conhecimento á Acção Política**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2006.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4ª Ed. Portugal: Cortez/UNESCO, 1998.

DIAS, P. **Comunidades de aprendizagem e formação on-line**. Nov@ Formação, nº 3, (pp. 14-17), 2004b.

Direcção Geral da Educação e Formação de Adultos (DGEFA). **Ensino Recorrente**. Disponível em: <http://www.dgefa.gov.cv/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=56> Acesso em: Abril/2013.

Direcção Geral da Educação e Formação de Adultos (DGEFA). **Ensino Recorrente**. Disponível em: <http://www.dgefa.gov.cv/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=56> Acesso em: Abril/2013.

Filho, I. **Unidade de Pesquisa Clínica**. Recuperado em <http://www.isaias.com.br/secs/sp.htm>, s/d.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, 1999.

LIMA, Joaquim Manuel Martins. **Novas Tecnologias no Ensino**, 2006. Disponível em: <<http://www.airpower.au.af.mil/apjinternational/apjp/2006/2tri06/lima.html>> Acesso em: Maio/2013.

Livro Verde para a **Sociedade da Informação** em Portugal. Edição: Missão para a Sociedade da Informação / Min. da Ciência e

da Tecnologia, 1997. Disponível em: <<http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/LivroVerde1997.pdf>> Acesso em: Maio/2013.

Ministério da Educação e Desporto de Cabo Verde. **Programa “Mundu Novu”. As Tecnologias de Informação e Comunicação ao Serviço do Ensino em Cabo Verde**, 2009.

RAMOS, J., DIAS, P. e FIGUEIRA, E. HIFLEX: **Tecnologia para apoiar a introdução de modalidades flexíveis de aprendizagem**. In Dias, P. e Freitas, C. (Org.), 2001.

ROSA, Leonel Melo. **As Tecnologias de Informação e Comunicação na escola e nos Centros de Recursos Educativos**. Algumas reflexões. (Universidade Aberta), 2000. Disponível em: <http://www.univ-ab.pt/~porto/textos/Leonel/Pessoal/tic_cre.htm> Acesso em: Maio/2013.

SILVA, Luiz César Kreps **O uso da Internet como auxílio na Prática Docente** 2003. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/16717pdf>. Acesso em: Abril/2013.

7 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM CABO VERDE

*Joana Elisa Röwer
João Domingos Tavares Semedo*

INTRODUÇÃO

Este texto centra-se no estudo da perspectiva local sobre o desenvolvimento da educação e Direitos Humanos em Cabo Verde. No bojo dessa discussão, salienta-se a perspectiva sobre a vida social e a relação com o ambiente, tendo como opção o paradigma educativo, o qual mobiliza um questionamento sobre a formação humana, valores, representações e saberes. Reconhecer esses direitos implica refletir sobre a importância da internacionalização da temática e analisá-las de acordo com os antecedentes dos movimentos de universalização dos direitos humanos como um campo de saber, e da sua influência política na construção de uma sociedade cada vez mais justa.

Analisando o programa de direito internacional que visa uma estrutura privilegiada, procura-se romper com a descrição gerada pela violência simbólica e moral, além do argumento que particulariza as bases culturais em função de argumentos normativos em defesa de um estado de direito democrático e de respeito às culturas. Importa ressaltar que este trabalho tem como viés de diálogo o Plano Curricular da Ação para Educação Básica, com possibilidades de implementação de uma disciplina de direitos humanos dentro do currículo de ensino em Cabo Verde, com potencialidade de ser estendida aos outros graus de ensino, conforme o nível que diferencia cada unidade.

Como objetivos principais, propõe-se identificar e analisar nas legislações e orientações educacionais nacionais cabo-verdianas

a abordagem acerca dos Direitos Humanos e refletir sobre suas concepções na educação básica. Quanto aos objetivos específicos, buscase compreender dentro do Plano Nacional de Educação o debate e a construção da dimensão coletiva do projeto político curricular em Cabo Verde; entender os aspetos multiculturais do programa político curricular de ensino básico em Cabo Verde; e interpretar o contexto social, histórico e político de Cabo Verde.

Metodologicamente, esta pesquisa se caracteriza pela sua abordagem qualitativa e, em relação ao seu objetivo, como descritiva e explicativa. Ademais, faz uso de dados bibliográficos e documentais. A pesquisa atende aos critérios claros de discussão, com comentários e remissões que interpretam o contexto social, histórico e político de Cabo Verde.

Ao analisar os Direitos Humanos (Multicultural) em Cabo Verde, considerando a concepção de alguns autores presentes no artigo, como Boaventura de Souza Santos, esta pesquisa destaca diálogos centrais que visam compreender o debate e a construção da dimensão coletiva do projeto político curricular em Cabo Verde.

EDUCAÇÃO EM CABO VERDE: ASPECTOS HISTÓRICOS

O arquipélago de Cabo Verde conquistou respeito, autonomia e reconhecimento no panorama internacional após a independência, em 1975. No entanto, até 1991 havia um sistema de partido único, o qual mudou, no mesmo ano, para um multipartidarismo no arquipélago. Pode-se dizer que a reforma educacional de 1990 veio no bojo dessas mudanças de maior amplitude que ocorreram no país. Sustenta-se, portanto, que “com a institucionalização da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1990, veio funcionar como o início de uma nova era, que se esperava na educação cabo-verdiana, pois esta reforma tinha um claro

propósito: deixar para trás o sistema educacional antigo e ainda um tanto colonial” (DELGADO, 2016, p. 34-35).

Segundo Delgado (2016), no período pós-colonial, sobretudo com o processo de democratização do país, era imprescindível que se tentasse colocar em prática uma educação que criasse no consciente do homem cabo-verdiano um sentimento de pertencimento com a sua terra, assim como a tentativa de se estabelecer uma sociedade mais equitativa. Como forma de tornar mais visível a ideia, incutiram na reforma de 1990 uma disciplina denominada de Cultura cabo-verdiana, dentro do currículo escolar. A inclusão dessa disciplina tinha um propósito claro: formar cidadãos conhecedores da sua terra e preparados para participarem da construção e desenvolvimento do país. Essa disciplina, conforme indica Delgado (2016), trabalhava questões ligadas à literatura, filosofia, história e identidade cabo-verdiano, embora fosse insuficiente, pois romantizava emocionalmente a história da presença colonial, não só em Cabo Verde, mas nos trópicos, com uma visão fantasiada sobre aquela realidade.

Em Cabo Verde, no ano de 1990, o projeto de Lei de Bases, que estabelecia os princípios da educação pré-escolar, estava relacionado à proteção da infância, visando ao desenvolvimento da criança e a preparação para o seu ingresso no sistema escolar. A educação escolar se subdividiu em cinco níveis, a saber: ensino básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais. O ensino básico tornou-se obrigatório e universal.

O objetivo do ensino básico é favorecer a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de criatividade, hábitos e atitudes que contribuam para inserção do aluno na sociedade, assim como para despertar o interesse pelas profissões. O plano de estudo deste nível de ensino é composto por quatro grandes áreas curriculares: Língua Portuguesa, Ciências Integradas (Historia, Ciências da Natureza e Geografia), matemática e Expressões. Nas primeiras duas fases a área de expressões está dividida em expressão musical, expressão plástica, assim como físico- motora. (DELGADO, 2016, p. 40).

Delgado (2016), analisando o ensino secundário, afirma que é de natureza profissionalizante, e o seu objetivo reside na formação de quadros médios em domínios específicos de conhecimento (art. 28), com a duração de, pelo menos, três anos para os que querem ingressar nesse nível de ensino com o décimo ano de escolaridade. Para aqueles que ingressarem com o 12º ano ou com o ensino secundário completo, o curso deverá ser de um ano.

A reforma educacional dos anos 90 em Cabo Verde dividiu o ensino superior em ensino universitário e ensino politécnico. O primeiro busca assegurar uma sólida preparação científica e cultural, e proporcionar uma formação técnica que habilite o indivíduo ao exercício de atividades profissionais e culturais, que fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica. Por outro lado, o ensino politécnico procura “proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior” (art. 31).

Antes da independência, a educação em Cabo Verde era desconectada da realidade do país e isso foi um dos grandes impulsos para que se elaborasse a primeira Lei de Bases. Na era colonial, a política educacional visava à “promoção dos valores culturais da metrópole e a criação de defensores da unidade da Pátria, não a identificação do cabo-verdiano com os seus próprios valores, hábitos ou costumes” (TOLENTINO apud MORAIS, 2009, p. 26; DELGADO, 2016, p. 35). Nesse âmbito, ressalta-se que, na época, a estrutura e o ensino colonial tinham um legado elitista, extremamente seletivo, discriminatório, inadaptados às necessidades do país e aos interesses da nação (PEREIRA, 1980 apud VARELA, 2014).

Como se percebe, até os dias de hoje, o sistema educacional cabo-verdiano não reflete a realidade do país, dependendo totalmente, até então, de financiamento das organizações internacionais. Tal motivo condiciona e muito o avanço de uma educação pensada para Cabo Verde, por conta da escassez de recursos do país em financiar seus projetos de nação “independente”.

Através de sucessivos estudos sobre impactos do desenvolvimento, definiu-se a educação como fator chave e fundamental para o desenvolvimento de Cabo Verde pós- independência. A discussão feita

é a de que, por mais paradoxal que possa parecer, esse processo não tem gerado o fortalecimento da instituição escolar. Ao contrário, apesar da escola ainda manter o monopólio da cultura acadêmica, ela perdeu o monopólio cultural com uma concorrência cada vez maior da cultura de massas e da circulação social de informações (DUBET, 2006 apud DAYRELL, 2007).

Vieira (2012) propõe uma análise geral do processo educacional, do antes e depois da era colonial, caracterizando a educação em Cabo Verde em cinco grandes momentos, com base em projetos estruturantes, financiados pelos organismos internacionais como é o caso da BAD & BM, marcados por tendências e decisões político-educativas:

O período colonial, primeiro período, de 1910 até à independência, em 1975; 2) De 1975-1995, as mudanças curriculares ocorridas no âmbito do Projeto da Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA, 1987-1993); 3) De 1990-1996, as modificações curriculares sofridas no âmbito do Projeto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo (PRESE, 1990-1996); 4) De 1999-2003 alterações curriculares no âmbito do Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação (PROMEF, 1999-2003); 5) De 2004-2014 [...] do processo da Revisão Curricular, [...] (VIEIRA, 2012, p. 2).

Para Bordin (2005), as políticas educacionais internacionais encontram-se cada vez mais penetrantes na composição curricular nacional. Acredita que nessa linha de raciocínio, o currículo serve como “forma de poder na área educacional” e “vem ganhando uma herança globalizadora”, com financiamento direto dos organismos internacionais, pelos quais as políticas públicas dos países periféricos vêm sendo influenciadas.

Salienta-se a princípio que, a política curricular perpassou por diferentes abordagens no decorrer dos anos, influenciada pelo contexto em que estavam inseridas. Com isso, verifica-se que tais políticas emanadas internacionalmente fazem parte de um contexto contemporâneo em que o currículo, visto como uma força de poder traz na área educacional, notadamente apresentável através de avaliações, mensurações, indicadores e outros componentes do âmbito

empresarial que são inseridos no meio educacional como forma de melhorar a qualidade do ensino ofertado. (BORDIN, 2005, p. 80).

Lopes (2011 apud BORDIN, 2015) considera que, no que tange aos aspectos conceituais do currículo, estes se apresentam como ideias de organização, planejamento e preparação de temáticas a serem abordadas no processo de ensino-aprendizagem e na relação professor e aluno. Trata-se de uma educação que passa a ser direcionada para modelos padronizados, tendo como finalidade a eficiência e a qualidade, muito em voga nos discursos dos financiadores do conhecimento.

Segundo Ball (2010, p. 492 apud BORDIN, 2015), “a Educação Empreendedora é hoje um fenômeno global generalizado, conectado pelos textos e políticas governamentais à competitividade internacional da economia do conhecimento”. Considerando esse modelo baseado numa política de financiamento, trata-se de uma política neoliberal do ensino colonial, que tinha um legado elitista, extremamente “seletivo, discriminatório, inadaptado às necessidades do país e aos interesses da nação”. Entretanto, há duas perguntas a se fazer: como romper com esse modelo, entendendo a fragilidade econômica do país? Como canalizar recursos de financiamento público, principalmente para estados “independentes”, os quais ainda se encontram em total dependência de financiamento dos organismos internacionais?

Delgado e Melo (2016) analisam as últimas décadas com uma crescente inserção de organismos internacionais no campo educacional, não só como financiadores das políticas, mas também como direcionadores das leis educacionais dos países. Esse é o caso do Banco Mundial. Tendo em vista essas ideias dos autores, conclui-se que essa perspectiva invoca um processo de internacionalização das políticas educacionais com as agências internacionais, fornecendo orientações (DELGADO; MELO, 2016).

Isso quer dizer que as organizações internacionais cada vez mais entram no campo educacional dos diferentes países não só financiando projetos, mas também orientando políticas educacionais, estipulando muitas vezes os objetivos que devem ser buscados. Essas organizações, de certo modo, revelam às Nações o que deve

ser uma educação de qualidade e como devem alcançá-la. Com isso, não estamos dizendo que os Estados e a sociedade civil ficam inoperantes, mas vêem os papéis que desempenhavam no campo educacional sofrendo mudanças e isso, muitas vezes, tem como resultado o recuo do Estado nesse campo (DELGADO; MELO, 2016, p. 33).

Conforme Delgado e Melo (2016), quando Cabo Verde conquistou a sua independência, precisava de certo equilíbrio, tanto em nível político quanto econômico, educacional e cultural. Os autores acrescentam que esse equilíbrio não poderia vir da metrópole, porque estava tentando se desvencilhar de Portugal, ao menos politicamente. Por isso, durante o processo de descolonização, “na ausência de uma metrópole que apontasse os rumos, o país viu-se, a partir daí obrigado a atrair recursos junto aos parceiros internacionais que garantissem a sua estabilidade” (DELGADO; MELO, 2016). Ou seja, o país tinha que cooperar com as orientações do Banco Mundial como parceiro de financiamento de políticas públicas ligadas à educação.

Ainda na perspectiva de Delgado e Melo (2016), considera-se que:

[...] a reforma é um processo pelo qual se pretende renovar, inovar. O propósito é então estabelecer mudanças, tendo em conta os objetivos traçados. No caso educacional, reforma vem a ser as inovações ocorridas em nível conceitual, estrutural e curricular; entre outros aspectos, dependendo dos objetivos que se estabeleceram para o setor educacional e, para o país como um todo.” (DELGADO; MELO, 2016, p. 34).

Na era colonial, as escolas tinham espaços de excelência na reprodução da cultura europeia dominante, fazendo tábua rasa da história e da cultura autóctone dos africanos. Vieira (2012) ressalta que, antigamente, as escolas eram, no seu âmago, fontes purificadoras em que os africanos, nesse caso em específico os cabo-verdianos, podiam ser salvos de sua incipiência profundamente enraizada na sua cultura silvestre e na sua língua adulterada. Segundo alguns estudiosos portugueses, era

uma forma deformada do português sem regras gramaticais (elas não podiam sequer ser aplicadas).

Outro fator importante para levar em conta, como orienta Delgado e Melo (2016), corresponde à instituição pública de Cabo Verde, que depende de financiamento externo. A condição para esse financiamento é ter projetos que vão ao encontro do que é decidido no âmbito internacional. Nisso há certa dependência do país em questão aos organismos internacionais, havendo, portanto, uma relação de poder entre eles. Por isso, em discursos como este, proferido pelo então Primeiro Ministro de Cabo Verde, Ulisses Correia e Silva, aponta-se:

Os cadernos experimentais, guias, cadernos de exercício e manual que entram em vigor no ano letivo 2017/2018 materializam os investimentos que o Ministério da Educação está a realizar a nível do reforço da língua portuguesa, matemática e ciências, perspectivando a integração do (a) aluno (a) numa sociedade cidadã e do conhecimento, preparando-o (a) para o mundo, conferindo-lhe também a possibilidade de aprender línguas estrangeira como o inglês e francês a partir do Ensino básico no 5º ano de escolaridade.” (Governo de Cabo Verde, 2017). 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 adequem 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.” Decreto, 2010, Lei nº 103/III/90, nº 2).

Como foi citado, no plano curricular de 2013-2014 de Cabo Verde constava a existência da língua portuguesa e crioula na educação básica. Já no Novo Plano Curricular para a Educação Formal do ano de 2017-2018 consta como inovação no ensino secundário a introdução do Mandarim como Língua Estrangeira Opcional, que será lecionada por docentes da República Popular da China. A influência econômica da China

nos países africanos vem crescendo desde a década de 90 e encontra-se nesse jogo o auxílio desenvolvimentista de Cabo Verde, que tenta combater a desindustrialização e o uso do modelo de desenvolvimento chinês, bem como a exploração de matérias-primas, o interesse em petróleo e mineração. Esse tipo de influência insere-se na discussão entre cooperação desenvolvimentista e neocolonialismo.

O DIREITO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS

Direito corresponde ao conjunto de normas ou princípios jurídicos que tem por finalidade a regulação e atuação do indivíduo em sociedade. Leite (2015) destaca que, apesar de no século XVIII a Declaração de Virgínia (1776) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) terem dado início ao contorno jurídico dos direitos humanos, essas declarações ainda não eram documentos universais. Da Declaração de Virgínia, pode-se citar, como exemplo do tratamento ao tema dos direitos humanos, o artigo 1º, que proclama que todos os seres humanos são igualmente livres e independentes. Na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) é afirmado, logo no artigo 1º, que todos os homens nascem livres e iguais em direitos. O primeiro documento internacional que trata dos Direitos Humanos e dá um passo significativo na direção da universalização desses direitos é a Carta da ONU.

Trindade (1997) analisa que a partir de século XXI os processos dos direitos humanos partem das premissas de que esses direitos são inerentes ao ser humano e, como tal, antecedem a todas as formas de organização política, apontando que sua proteção não se esgota na ação do Estado. Nesse sentido, “considera incoerente aceitar que um Estado de Direito em meio a políticas públicas que geram a humilhação do desemprego e o empobrecimento de segmentos cada vez mais vastos da população, acarretando a denegação da totalidade dos direitos humanos em tantos países” (TRINDADE, 1997 p. 170).

Existe um debate muito sério sobre as garantias dos direitos humanos, como sendo universais. Algumas garantias “[...] levam às últimas consequências o princípio da não-discriminação em relação aos direitos civis e políticos, e tolerar ao mesmo tempo a discriminação como “inevitável” em relação aos direitos econômicos e sociais” (TRINDADE, 1997, p. 170). Trindade (1997) considera que só se pode conceber a promoção e a proteção dos direitos humanos a partir de uma concepção integral dos mesmos, abrangendo todos em conjunto (os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais). Ainda assim,

o “paradigma” de proteção (do indivíduo vis-à-vis o poder público) corre o risco de tornar-se insuficiente e anacrônico, por não se mostrar equipado para fazer frente a tais violações, – entendendo-se que, mesmo nestes casos, *permanece o Estado responsável por omissão*, por não tomar medidas positivas de proteção (TRINDADE, 1997, p. 172).

Essas medidas passariam a fortalecer o diálogo entre as instituições formais, não formais e informais, como o caso da escola, sociedade civil, ONGs, família e a comunidade em geral, no sentido de buscar a elaboração de políticas públicas educativas que se assentem nas garantias das liberdades coletivas, em que esses direitos e liberdades sejam garantidos. Deve-se, ainda, compreender as consequências econômicas, já que o principal agente econômico de participação, com apoio significativo da família, cumpre um papel importante na difusão dos valores morais e cívicos para a construção de uma ideia de nação.

Nesse sentido, quando o estado é conivente com o sistema econômico do capitalismo neoliberal, impera a lei da impunidade e, conseqüentemente, a não garantia dos direitos, principalmente em sociedades subdivididas em classes, quer em termos de capital, quer em termos econômicos, sociais ou culturais.

DIREITOS HUMANOS COMO FORMA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

Ao discutir Boaventura de Souza Santos e a concepção de Direitos Humanos como forma de universalização do acesso à educação e promoção da equidade em uma agenda global, percebe-se que essas inquietações, em um plano mais abrangente dos direitos, estão geralmente englobadas por diferentes aspectos. É nesse sentido que se analisa a proposta do multiculturalismo como pré-condição de uma relação coesa e potencialmente influenciada por uma competência global, destacando a legitimidade local dos direitos humanos dentro da proposta de universalização da educação e dos direitos humanos em Cabo Verde, no contexto educacional, político, cultural e econômico.

Boaventura de Souza Santos atem-se a uma definição de globalização mais sensível às dimensões sociais, políticas e culturais, designada por conjuntos diferenciados de relações sociais que originam os fenômenos da globalização. É uma ideia de globalização que envolve conflitos, o que pressupõem vencedores e derrotados.

No campo da discussão universal, Santos (1997) ressalta que a luta pelos direitos humanos tem se intensificado cada vez mais em todo o mundo. Pessoas e ONGs correm risco por defender classes sociais e grupos oprimidos, geralmente por Estados capitalistas autoritários, tendo quase sempre como pano de fundo um discurso anticapitalista. Com isso, foram surgindo conceitos de direitos humanos não ocidentais e com mais diálogos interculturais.

Analisando os direitos do decreto legislativo de abril de 2010, o qual altera a Lei de Bases do Sistema Educativo, no ensino superior (alínea j), aparece a discussão sobre o papel da educação para direitos humanos no sentido de “contribuir para o conhecimento e o respeito dos direitos humanos e desenvolver o sentido e o espírito de tolerância e solidariedade”. Já no Decreto-Lei nº 52/2016, aparece a relação entre o ministério da justiça e do trabalho e as organizações internacionais que promovem educação no sentido geral. Em outra alínea (alínea c), há referência ao ministério da justiça e do trabalho quanto à promoção de

educação para cidadania e de direitos humanos. Na alínea (e), encontra-se a divulgação de eventos de organizações não governamentais e organizações internacionais que promovem ações em prol da educação, dos direitos humanos e da educação para cidadania.

Segundo Vieira (2012), o sistema educativo colonial herdado estava inerente a alguns traços distintos: uma educação instrumentalizada politicamente pelo poder colonial, cujos princípios, valores e objetivos orientavam o ensino praticado nas escolas cabo-verdianas. Vieira (2012) aborda que essa educação era alienada, contaminada por uma realidade que não favorecia os cabo-verdianos e, desde logo, inadaptada às condições geográficas, físicas, humanas, econômicas e culturais do país (VIEIRA, 2012, p. 9).

Em relação às políticas curriculares, Vieira (2012) apresenta algumas ideias fundamentais para o desenvolvimento do currículo: i) promover as mudanças necessárias na organização educacional; ii) criar os recursos necessários, tanto em quantidade como em qualidade; iii) ajustar os planos e conteúdos curriculares à realidade do país; iv) modernizar a administração da educação e gestão escolar (VIEIRA, 2012, p. 9). O autor evidencia que no sistema educativo cabo-verdiano: 1) os órgãos responsáveis pela educação não conseguiram implementar um currículo que correspondesse às necessidades da sociedade; 2) os conteúdos, especialmente ao nível do Ensino Básico Complementar (EBC), eram demasiado complexos e ambiciosos; 3) o planeamento de currículo e programas de educação no ensino básico e secundário não favoreciam um equilíbrio acadêmico entre o teórico, o experimental e o conhecimento social; 4) os programas de ensino técnico foram insuficientes para transformações tecnológicas das atividades de produção; 5) os conteúdos dos vários níveis de ensino não foram suficientemente adequados à realidade de Cabo Verde; 6) os materiais educativos foram insuficientes e não adaptados à realidade nacional (VIEIRA, 2012, p. 10).

Aparentemente, concorda-se que essas reformas são chamadas de reformas emergenciais, ocorridas como solução para provocar uma ruptura com a educação colonial.

No entanto, o trabalho de desenvolvimento do currículo tem seguido a mesma abordagem do currículo colonial, porque ignorou a realidade e o contexto de Cabo Verde. [...] Com efeito, aliado a certa mentalidade neocolonial emergente no período pós-independência, o discurso neoliberal passa a ter um papel preponderante na (re) definição de políticas educativas em Cabo Verde (VIEIRA, 2012, p. 10-11).

Vieira (2012) refere-se, concretamente, à problemática da exclusão da língua e cultura cabo-verdiana do sistema escolar, sendo uma das maiores brechas do processo educacional em Cabo Verde. O diálogo deixa em aberto a proposta de também discutir direitos em torno da língua oficial e do Crioulo de Cabo Verde. A nova Lei de Bases não é nada mais nada menos do que as narrativas coloniais, neocoloniais e neoliberais, as quais, historicamente, construíram o discurso pedagógico e educacional em Cabo Verde. Tais narrativas ainda revelam a crise permanente de identidade ideológica, refletindo, diretamente, no processo de construção de sujeitos e identidades no cotidiano da escola (VIEIRA, 2012).

É nesse sentido que Duarte (2010) considera o ato das crianças serem sensíveis e da educação ter um papel transformador. Por isso, deve-se apostar em uma educação cuidadosa e consciente para os direitos humanos.

Assim, conclui-se que, na luta pela introdução de uma disciplina desse cariz, todos os esforços deverão estar voltados para colocar o aluno no centro do processo educativo e suscitar a sua atividade de reflexão autônoma, conforme afirma Duarte (2010, p. 9): “só assim poderemos construir uma efetiva e duradoura cultura dos direitos humanos, cidadania e paz em nossa sociedade”.

DIREITOS HUMANOS COMO CURRÍCULO E A PROPOSTA PARA O ENSINO BÁSICO: POSSIBILIDADES DE TRABALHAR A DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS EM CABO VERDE

Durkheim (2010) analisa a disseminação de conhecimentos como um passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano, que é melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica. Contudo, ensinar o grupo, revelar o que pode ser uma “boa sociedade” aos homens, implica uma reflexão basilar e científica sobre o que é uma sociedade (DURKHEIM, 2010).

De acordo com Sacristán (2003 apud DAYRELL, 2007), em outro contexto, “o ‘aluno’ é uma construção histórica, construída no contexto de uma determinada forma escolar, em torno da qual veio se formando toda uma ordem social, na qual se desempenham determinados papéis e se conforma um modo de vida específico”. Dayrell (2007) explica que, “na forma [...] como se constitui sujeitos como alunos, que reside em grandes desafios na relação desta com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos” (DAYRELL, 2007, p. 1118-1119).

Durkheim (2010) compreende que a educação representa, como um todo, um fato social, que permite, em primeiro lugar, identificar suas causas e os fins para que serve. A educação é um método de transformação social e não um caminho de manipulação dos sujeitos, em prol de interesses particulares. Por esse motivo, ela deve ser defendida em favor de uma mudança positiva para humanidade.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada... Resulta da definição acima que a

educação consiste em uma socialização metódica da jovem geração (DURKHEIM, 2010, p. 17).

A sociedade, como é colocada, é feita de indivíduos que “conseguem viver” juntos, porque têm em comum valores e regras parcialmente transmitidos pela escola. Para isso, a sociedade, enquanto objeto construído pela sociologia, não é nem transcendente, nem imanente aos indivíduos. Para Durkheim (2010) a educação tem uma peculiaridade estabelecida pelos parâmetros de integração (subordinação ao grupo) e de regulação (reconhecimento de regras que controlam os comportamentos individuais).

É nesse âmbito que o modelo de análise de Durkheim permite recolocar a problemática da mudança: as representações coletivas novas que emergem tendem a traduzir-se em novas instituições, bastando que essas representações correspondam às novas necessidades sociais.

No que tange à disciplina de direitos humanos, como área de ensino dentro do plano curricular de ensino, Duarte (2009), em sua tese, considera três premissas “extremamente importantes”. O primeiro tem a ver com o plano nacional de ação para os direitos humanos e cidadania, segundo a legislação máxima, no caso da constituição da república de Cabo Verde, e da legislação sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Segundo Duarte (2009), a primeira premissa traz quatro principais objetivos, que seriam: (1) desenvolver programas de educação para os direitos humanos e cidadania, dirigidos às organizações estatais, organizações da sociedade civil, associações comunitárias e comunidade escolar (alunos, professores, diretores, pais e funcionários); (2) introduzir estudos transversais sobre os direitos humanos e cidadania nos currículos escolares; (3) promover cursos de capacitação em matéria de direitos humanos destinados aos professores e instrutores, bem como a produção de material didático, visando à implementação de programas educativos e estudos transversais sobre os direitos humanos; e (4) trabalhar para a difusão de uma cultura de paz em nível das escolas e em todos os sectores da sociedade, visando à gestão pacífica dos conflitos como regra social fundadora de toda a vida comunitária.

Para embasar a sua discussão, o autor busca no art. 77 da Constituição da República de Cabo Verde elementos-chave para sustentar suas afirmativas. O primeiro, e talvez o mais importante, é que todos tenham direito à educação, sem exceção. Com isso, contribui-se para a promoção da igualdade de oportunidades e para o acesso aos bens sociais, materiais e culturais.

No discurso da tomada de posse do Primeiro Ministro da República de Cabo Verde, Sua Excelência Dr. José Ulisses Correia e Silva, durante a cerimônia de empossamento do Novo Governo de Cabo Verde, em 22 de abril de 2016, reafirmou a importância desse novo governo em aprofundar e estabelecer o que há muito tempo já vinha sendo discutido e trabalhado em torno da educação. Para o Primeiro Ministro:

somos considerados uma democracia de referência em África. Ambicionamos, podemos e vamos conseguir ser uma referência ainda melhor no nosso continente. [...] Somos um pequeno país africano, insular e atlântico; política e socialmente estável; culturalmente homogêneo e dinâmico; com uma diáspora importante em diversos continentes; inserido estrategicamente no cruzamento das rotas do Atlântico médio entre a Europa, a África e as Américas; um país confiável e com credibilidade externa.

As palavras do Primeiro Ministro sugerem que o compromisso do Governo está em formar os jovens para o mercado de trabalho e para a diáspora da mão de obra exploratória, conforme acontece com a maioria dos cabo-verdianos que sai do país à procura de melhores condições de vida.

Duarte (2009) aborda que a educação não é apenas um direito, mas uma necessidade fundamental e uma condição indispensável para o desenvolvimento individual e coletivo dos homens em geral. Problematiza-se que a educação é, hoje, em todo o mundo, uma prioridade social e um fator privilegiado para construir a sociedade de amanhã. Por essas razões, o autor defende a construção efetiva e duradoura de uma cultura de respeito dos Direitos Humanos, Cidadania e paz na sociedade cabo-verdiana, que coloque a escola como o espaço onde começa todo o trabalho e o aluno no centro do processo educativo. Esse

é o projeto que pode sustentar a necessidade da introdução de uma disciplina integrada aos direitos humanos, cidadania e cultura da paz nos currículos escolares de Cabo Verde. Para Duarte (2009), educar para os Direitos Humanos significa educar também para a compreensão do outro e da legitimidade desse outro, ou seja, simboliza a educação pelo respeito a si, ao outro e às coletividades.

Educar para os Direitos Humanos quer dizer aceitar a pluralidade cultural e, ao mesmo tempo, educar na identidade, na semelhança fundamental que nos transforma a todos em seres humanos iguais em dignidade e direitos. Quer dizer convencer-se de que o ser humano necessita da interação humana para desabrochar. Implica convencer-se de que tal educação não pode ser ministrada setorialmente ou a alguns grupos. A educação autêntica deverá ser integral em sua visão e global em seu método (DUARTE, 2009, p.3).

A educação levará a pessoa a ser, a superar suas concepções de comportamento ligadas ao ter e ao poder, e a estabelecer condutas que garantam aqueles direitos e deveres em virtude dos quais todo ser humano possa crescer em humanidade, ser mais, inclusive sem ter mais (DUARTE, 2009).

Assim, a educação em matéria de direitos humanos ajuda a desenvolver as capacidades de comunicação e um pensamento crítico e lúcido, essencial para o desenvolvimento da democracia. tem um enfoque multicultural e histórico promovendo a luta universal pela justiça e dignidade humanas. (DUARTE, 2009, p.2).

Como proposta, Duarte (2009) aponta uma disciplina voltada ao ensino básico integrado. A abordagem dessa disciplina adquire um formato transversal, que entrelaça a questão dos direitos humanos e da cidadania às temáticas cotidianas. Em um segundo momento, em nível de ensino secundário, a disciplina pretende ser tratada de modo autônomo e independente de outras disciplinas, embora nada impeça que ela esteja integrada e disseminada nas diversas outras matérias ou disciplinas (DUARTE, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Direitos Humanos são conquistas adquiridas pela humanidade na sua historicidade, travadas por muitas lutas que ceifaram vidas de milhões de pessoas, em busca de uma maior liberdade e igualdade entre homens. Elas representam um código de valores e condutas humanas, que, muitas vezes, são influenciadas por outros grupos de maior poder, os quais desrespeitam tais lutas, resistências e conquistas. É necessário que esses direitos sejam garantidos integralmente e que o Estado se comprometa fielmente em salvaguardar esses direitos diante de qualquer opressão e repressão que coloque em causa a permanência diante das conquistas.

Baseado no Direito Internacional dos Direitos Humanos, considera-se fundamental refletir e buscar modos ou caminhos para melhorar e fazer evoluir as civilizações. Essa reflexão deve estar pautada em uma mudança de paradigma social, que possibilite o bem-estar comum da natureza e dos homens.

Fortalecer a compreensão sobre o papel da educação na formação integral do indivíduo, que congrega os direitos coletivos em um estado democrático, implica as pessoas saberem reconhecer os seus direitos, através de um diálogo coerente sobre a influência política e na construção de um estado de direito democrático consolidado, pautado na justiça social. Através do ensino integrado da disciplina de direitos humanos nas escolas, busca-se os normativos da defesa de um estado amplo, democrático e de respeito às culturas, com propósitos definidos para o país, livre das forças neocolonialistas. Com isso, deixa-se para trás o sistema colonial, mesmo sabendo que a educação em Cabo Verde está totalmente voltada para o mercado de trabalho, o que pressupõe certo desconforto em relação à concepção de escola moderna.

Portanto, importa a racionalização das escolas públicas em Cabo Verde, pautada na criação de uma disciplina sobre direitos humanos, dentro do currículo escolar do ensino básico e com continuidade no ensino médio, conforme já mencionado por Duarte (2010).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Aline. Perspectiva Bioética intercultural e direitos humanos. **Rev. Bioét.**, v. 23, n. 1, p. 80-88, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bioet/v23n1/1983-8034-bioet-23-1-0080.pdf> Acesso em: 25 jun. 2017.

BORDIN, Tamara Maria. Influências das políticas educacionais internacionais no currículo: algumas incursões. **Saberes**, Natal/RN, v. 1, n. 11, fev., 2015.

CABO VERDE. Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio. 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. **Boletim Oficial da República de Cabo Verde**. Cabo Verde, 2010. Disponível em: http://aulp.org/sites/default/files/Anexos/AULP_EnsinoSuperior_CV_Bases_Sistema_Educativo.PDF Acesso em: 12 abr. 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100> Acesso em: 03 jun. 2017.

DELGADO, Paulo Sérgio Graça; MELO, Marilândes Mól Ribeiro. Reforma Educacional em Cabo Verde e a Internacionalização das Políticas Educacionais. **Mediações**, Revista de Ciências Sociais, v. 21, n. 2, p. 26-48, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/26997/pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

DUARTE, Vera. **A Educação para os Direitos Humanos em Cabo Verde**. Lisboa, 2009. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/vera_duarte/vera_duarte_edh_cabo_verde.pdf Acesso em: 18 out. 2017.

FILLOUX, Jean-Claude. Émile Durkheim. Recife: Editora Massangana, 2010.

LIMA, Roberto Kant de. Direitos Civis e Direitos Humanos uma tradição judiciária pré-republicana? **Perspec.**, São Paulo, v. 18, n. 1, jan./mar. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000100007 Acesso em: 26 nov. 2017.

MONTEIRO, Nataniel Andrade. África, a nova fronteira estratégica no desenvolvimento global: a geo-política de Cabo Verde no contexto da CEDEAO. **Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad**, Bogotá (Colômbia), v. 11, n. 2, p. 93-109, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/5003/1/A%20Nova%20Fronteira%20Estrategica%20no%20Desenvolvimento%20Global.pdf> Acesso em: 11 nov. 2017.

REPÚBLICA de Cabo Verde. **Discurso de Cerimónia de Empossamento do Novo Governo**. Cabo Verde, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 11-32, jun. 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2011

SILVA, Aida M. Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 13-24, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19915/11556> Acesso em: 18 out. 2017.

SYMONIDES, Janusz (Org.). **Direitos Humanos**: novas dimensões e desafios. Brasília: UNESCO Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. 400p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134027por.pdf> Acesso em: 10 jul. 2017.

TODOROV, Tzvetan. **O Medo dos Bárbaros** - Para Além do Choque das Civilizações. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Dilemas e Desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos no limiar do século XXI. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 40, n. 1, jan./jun. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73291997000100007 Acesso em: 22 set. 2017.

VARELA, Bartolomeu L. Políticas e práxis de ensino superior em Cabo Verde: marcos da sua evolução. Texto de base da comunicação apresentada na Mesa Redonda sobre Políticas Atuais do Ensino Superior. In Atas do XII **Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação**. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014, pp. 2573-2598. ISBN: 978-989-704-188-4. Disponível em: http://rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/121/3/Pol%C3%ADticas%20e%20pr%C3%A1xis%20do%20ensino%20superior%20em%20Cabo%20Verde_BLV2014.pdf Acesso em: 23 out. 2017.

VIEIRA, Arlindo. Reformas Curriculares em Cabo Verde. **Research Gate**, Praia, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266051034_REFORMAS_CURRICULARES_EM_CABO_VERDE Acesso em: 12 jul. 2017.

POSFÁCIO

SOBRE LUCY

Os questionamentos sobre a nossa própria essência são tão antigos quanto os primeiros registros das sociedades humanas. Charles Darwin ao descrever a teoria da evolução acrescentou mais uma dimensão de respostas, a biológica. Pelo fato de sermos seres vivos estamos também sob as regras evolutivas e portanto, temos uma “origem biológica”, assim como todos os demais seres vivos do planeta. Desde que a teoria foi proposta e amplamente aceita por cientistas ao redor do mundo, iniciou-se uma busca pela ancestralidade humana enquanto espécie: *Homo sapiens sapiens*.

A teoria evolutiva atual é bem distinta daquela proposta por Darwin, uma vez que a teoria atual conta com informações genéticas sobre os organismos vivos. No entanto, os fósseis são estruturas biológicas mineralizadas e, portanto, o DNA já não está mais disponível. Através de métodos de comparação morfológica entre diferentes espécies e a datação geológica dessas jazidas os cientistas podem tecer hipóteses acerca da história evolutiva dos seres vivos e, claro, da nossa própria espécie utilizando espécies fósseis e atuais.

A descoberta de um esqueleto quase completo de um hominídeo, em 1974 por um grupo de antropólogos chefiado por Donald Johanson em uma jazida fóssil da Etiópia revelou um novo capítulo da história evolutiva da nossa espécie. Apesar de pertencer a um gênero distinto: *Australopithecus*. A descoberta, datada de mais de 3 milhões de anos, trouxe informações muito interessantes sobre o bipedalismo, ou seja, sobre a forma como nos locomovemos, sobre os nossos dois pés, o que nos diferencia de maneira bastante distinta dos atuais grandes símios como os Gorilas e os Orangotangos. Antes mesmo de receber seu nome científico, o esqueleto foi chamado pelos antropólogos de Lucy, por se tratar de uma fêmea adulta, em homenagem à uma música: *Lucy in the sky with Diamonds* dos Beatles que os mesmos ouviam enquanto catalogavam a descoberta no acampamento.

A relevância de Lucy está no fato dela compartilhar características morfológicas tanto com chimpanzés (membros superiores) quanto com humanos atuais (ossos da pélvis, joelhos, tornozelo e pés), reforçando a ideia de que, de fato, temos uma origem evolutiva aqui mesmo no nosso planeta e que estamos submetidos aos mesmos fatores evolutivos que os demais seres vivos e que de fato, o continente africano é o berço de muitas linhagens evolutivas que levaram ao gênero *Homo* e conseqüentemente à nossa própria espécie.

Os hominídeos, incluindo nossa espécie, migraram da África para a Ásia e Europa, e alguns milhões de anos depois conseguiram chegar à América. Conquistaram ilhas distantes, chegaram inclusive aos polos, se estabeleceram e se diversificaram. A diversidade cultural e linguística aparece e essas populações se tornam cada vez mais diferenciadas. São um resultado humano às diferenças ambientais e sociais estabelecidas fazendo com que tenhamos grande sucesso, enquanto espécie, em conquistar os mais diversos ecossistemas do nosso planeta.

Essa grande diversidade inata de nossa linhagem evolutiva nos permite lançar múltiplos olhares à uma mesma problemática, propor diferentes soluções para um mesmo problema, construir novos saberes, trocar experiências sociológicas, filosóficas, educacionais e tecnológicas, construir novas perspectivas cognitivas e garantir a o espaço à pluralidade.

València, primavera de 2019

Pamella Brennan

SOBRE OS AUTORES

Adriana Valéria dos Santos Diniz é Doutora em Educação (Universidade de Valência, reconhecido no Brasil pela UFC, 2011). Graduada em Pedagogia (UFPB, 1994). É professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem experiência na área de Gestão Educacional atuando como professora/pesquisadora do Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Aprendentes e do Mestrado Profissional em Políticas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da UFPB. No projeto Africanidade, ministrou, com Neroaldo Pontes de Azevedo, a disciplina de Gestão de Projetos. Exerceu diversos cargos: Secretária Municipal de Educação de Bayeux (2017), Secretária Adjunta de Educação e Cultura do Estado do RN (2011), Secretária Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa (2003 - 2004). Atuou na Coordenação do Projeto Escola Zé Peão (UFPB e Sintricom), de 1991-1995. Temas de pesquisa: gestão da educação pública, educação de jovens e adultos, aprendizagem ao longo da vida e teoria da biograficidade. E-mail: adrianaavsdiniz@hotmail.com

Aloirmar José da Silva é Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Gestão e Orientação Educacional pela Faculdade São Marcos; Especialista em Diálogo das Religiões pela FAJE. Formado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Teologia da Arquidiocese de Vitória; Bacharel em Serviço Social pelo Centro Universitário Católico de Vitória; Licenciado em Pedagogia pela FIAVEC. Possui experiência profissional com a docência no Ensino Superior e com a Gestão Escolar na Educação Básica, atuando como Analista Educacional e como Gestor Escolar em diferentes estados brasileiros. É bolsista da CAPES e integrante da Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências - RIEV. E-mail: aloirmar@hotmail.com

Antônio Corsino Tavares Rodrigues é Licenciado em Ensino de Química, pela Universidade de Cabo Verde (2011). Especialista em Educação de Jovens e Adultos, modalidade à distância, pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Atualmente é Professor de Físico-Química na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Praia, em Cabo Verde. Possui Cursos de Formação Contínua de Qualificação de Professores Lusófonos – EDULINK, na Área das Ciências Físico-químicas, na Universidade de Cabo Verde (2011), Formação Integrada sobre Educação para a Cidadania (2009), e Formação Inicial de Professor do Ensino Básico Integrado (2002). E-mail: antavarodrigues@hotmail.com

Augusto Gregório da Rocha é Licenciado em Ciências da Educação e Praxis Educativas – Vertente Administração e Gestão Escolar, pela Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (2011). Especialista em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Atualmente é Coordenador da Educação de Jovens e Adultos em Porto Novo - Santo Antão, em Cabo Verde. Atuou como animador em Educação de Jovens e Adultos (1994 - 2008), como Professor das disciplinas de Áreas Transversais e Estudos Científicos no Ensino Recorrente (2009-2015) e como Professor das disciplinas de FPS e EPC na Escola Técnica João Varela (2014-2015). E-mail: augustog.rocha@hotmail.com

Carlos Manuel Ribeiro Santos é Bacharel em Ciências Humanas pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira em 2014. Licenciado em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira em 2017. Bolsista de Iniciação Científica e Tecnológico, PIBIC/FUNCAP-2013 na UNILAB. Participa e colabora no projeto “Línguas e Culturas Crioulas” e como Professor voluntário do curso de Línguas e Culturas Crioulas de Cabo Verde do edital da Pró-Reitoria de extensão, PROEX, 2016/2017, na UNILAB. E-mail: santosdecoracao@hotmail.com

Danilo Alves da Silva é Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade

Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em História do Brasil - Faculdades Integradas de Patos (FIP). Licenciado em História pela FIP. Atua como professor na Secretaria Estadual de Educação do Estado da Paraíba (SEE-PB) e na Rede Privada de Ensino. É Pesquisador no Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais da UFRN. É associado à ANPUH, membro do GT - Ensino de História - ANPUH-PB e do Laboratório Virtual de Ensino de História - LVEH da Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: danilo_alves29@hotmail.com

Edna Gusmão de Góes Brennand possui Pós-Doutorado pela Université Catholique de Louvain-UCL Bélgica (2005) e na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias- ULHT -Portugal (2012). Doutorado em Sociologia - Université Paris I Panthéon Sorbonne. Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é Professora Titular da UFPB. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes- MPMGOA. Tem experiência na área de Educação e Gestão. Atua nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da UFPB e no Mestrado Profissional em Gestão com os seguintes temas: ciberespaço, ciberdemocracia, cibercrimes, agir comunicativo, ecologias cognitivas, redes digitais e sistemas inteligentes, Gestão da Inovação, Educação a Distância e TV Digital Interativa. Consultora da CAPES e da Universidade Aberta do Brasil - UAB. Membro do Conselho Científico e Pesquisadora do Laboratório de Aplicações de Vídeo Digital - LAVID/UFPB. Membro do Comitê de Governança Digital da UFPB. Coordenadora Técnica do Projeto Africanidade (Cabo Verde, Guiné Bissau e Brasil). Coordenadora da Biblioteca Digital Paulo Freire (www.paulofreire.ufpb.br). Idealizadora e Coordenadora Geral do Programa de Televisão - Conexão Ciência- TVUFPB canal 43. Foi Coordenadora dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da UFPB, Presidente do Fórum Nacional da Área de Pedagogia CAPES/UAB e Presidente do Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação do Norte e Nordeste. E-mail: ednabrennand@gmail.com

Eduardo Gomes Machado é Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2011). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2002). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (1998). Atualmente é Coordenador do Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Tem experiência na área de Sociologia do Trabalho, Planejamento Urbano, Educação Popular e Formação de Professores, exercendo suas atividades de docência, pesquisa, inovação, extensão e gestão na UNILAB. É Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Email: eduardomachado@unilab.edu.br

Eládio José de Góes Brennand é Doutor em Ciências pela Université Libre de Bruxelles ULB, com Pós-Doutorado nas instituições GANIL (França), IReS (França), INF (Itália) e ULB (Bélgica) com bolsa do FNRS/ União Europeia. É Mestre e Bacharel em Física pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é professor Associado da UFPB. Atua na área de Física Nuclear no domínio das reações de Fusão-Fissão e Estruturas Exóticas, e como Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da UFPB. Participa de grupos de pesquisa europeus em experimentos nas seguintes Instituições: IReS e GANIL (França), JINR/FLNR (Rússia), INF (Itália), Texas A&M University (EUA). Foi coordenador do Projet International de Cooperation Scientifique - PICS (França/Brasil), financiado pelo CNRS (2007 a 2009) e Coordenador Geral do projeto integrado ELETROBRAS/UEPB (2008 a 2009). Tem interesse por questões educacionais, sobretudo no ensino de Física, participando como pesquisador visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFPB (2003 a 2006) onde orientou dissertações de Mestrado no domínio da análise de softwares. Foi Coordenador Adjunto do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (2007 a 2009) e Coordenador do Curso de Especialização em Cabo Verde no Projeto Africanidade e docente do mesmo Projeto em Guiné Bissau.

E-mail: eladiobrennand@uol.com.br

Emília Maria da Trindade Prestes é Doutora em Estudos Latinoamericanos - Universidad Nacional Autónoma de Mexico (1992). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciada em Sociologia e Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Realizou pós-doutorado na Universidad Autónoma de Barcelona (2002/2003) com Bolsa CAPES e Estágio Sênior na Universidade de Valência (2015/2016) ambos com bolsa CAPES. Atualmente é professora Titular da UFPB, Vice-coordenadora da Cátedra UNESCO de EJA da UFPB. Coordena o convênio institucional, por parte da UFPB, com a Universidade de Valência e compõe o Comitê Científico do Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas, da Universidade de Valência. É bolsista de Produtividade do CNPq. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação e o Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aprendentes da UFPB; coordenou o Projeto de Cursos de Especialização para professores e gestores da EJA realizado na África (Cabo Verde e Guiné Bissau) e financiado pelo MEC/SECADI; Atuou como Coordenadora do Programa Bilateral de Intercâmbio Internacional CAPES/FCT (2010/2012); Membro do Instituto de Desenvolvimento da UFPB. Atuou como avaliadora da CAPES dos Programas de Pós-Graduação - área Educação (1999/2002); coordenou o Programa Escola Zé Peão (2004/2206). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, avaliação de políticas públicas para o trabalho, avaliação de políticas públicas, aprendizagens de pessoas jovens e adultas e educação de adultos.

E-mail: prestesemilia@yahoo.com.br

Felizberto Alberto Mango é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Licenciatura em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Tem formação em Letras - Língua Inglesa pela Escola Nacional Superior (Tchico-Té) de Guiné-Bissau, e experiência como docente de Inglês no Liceu de Quelelé, em Bissau 2011-2013. E-mail: felizbertomango.unilab@gmail.com

Florenço Mendes Varela é Doutor em Educação: Liderança Educacional (UAB, Portugal, 2018) e Mestre em Ciências da Educação (Normandia, França, 1992). É professor Assistente Graduado da Universidade de Cabo Verde. Foi Coordenador Nacional de Alfabetização (1982-1989), Responsável da Formação dos Educadores de Jovens e Adultos (1996-2001), Deputado da Nação (2001-2004), Diretor Geral de Educação e Formação de Adultos (2004-2012), Presidente do Instituto Universitário de Educação (2012-2016). Atua no campo da formação de professores e educadores, educação e aprendizagem ao longo da vida. E-mail: FlorencoV@gmail.com

Francisco Érick de Oliveira é Mestrando do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades - MIH e graduando do curso de Licenciatura em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). É Graduado em Humanidades (2014) também pela UNILAB e integrante do grupo de pesquisa CNPq “Políticas públicas, diversidade cultural e inclusão social”. E-mail: erick.oliveira2@outlook.com

Heldomiro Henrique Correa é Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui MBA em Gestão Financeira, Auditoria e Controladoria pelo Estratégico e Graduação em Administração Pela UFPB. Atualmente é professor de Marketing e Administração da Faculdade de Ensino Superior do Nordeste – UNIFUTURO. E-mail: mirompgoa@gmail.com

Iadira Antonio Impanta é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Possui Licenciatura em Sociologia e Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). É Pesquisadora do Grupo de estudo Estudar no Maciço de Baturité: trajetórias e experiências socioculturais de estudantes africanos na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Bolsista de Iniciação Científica- PIBIC/CNPQ, Período: 02/2015-03/2016). E-mail: yadiraimpanta@hotmail.com

Janaina Campos Lobo é Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Antropologia e Cidadania (NACi - UFRGS) e ao Laboratório de Alteridades, da Universidade Federal de Ciências da Saúde (UFCSPA). Foi analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário junto ao INCRA/RS, onde atuou no setor de regularização de territórios quilombolas por cinco anos (2012-2017). Tem experiência nos seguintes temas: relações étnicas, territorialidade, comunidades afrodescendentes na América Latina, direitos humanos e relações de gênero. E-mail: janaina.lobo@unilab.edu.br

João Domingos Tavares Semedo é Licenciado em Sociologia e Bacharel em Humanidades (BHU) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Possui Curso de Formação de Professor, Escola Hermínia Cardoso, Instituto Pedagógico de Cabo Verde (I.P) em Praia, Cabo Verde. Atualmente trabalha como Coordenador e Gestor de Programas de Financiamentos para ONG's, "Associação Crianças Desfavorecidas", ACRIDES. Foi Bolsista enquadramento Funcional da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUMCAP - Ano 2013 - 2014. E-mail: semedojoao@hotmail.com

Joana Elisa Röwer é Doutora e Mestre em Educação (2016, 2006), com especialização em Gestão Educacional (2009); Bacharel em Ciências Sociais (2002); e Licenciada em Sociologia (2008), pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB/CE. Atuou na Educação Básica e possui experiência na área de Educação principalmente nos seguintes temas: educação, ensino médio, formação docente, ensino de sociologia e Pesquisa (Auto)biográfica. E-mail: joanarower@unilab.edu.b

Marco Hemingway de Almeida é Graduado em Ciências Humanas e Licenciado em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Atualmente está vinculado ao gabinete da vice-governadora de Luanda-Angola para área política e social. Atua também como colaborador em um projeto para alfabetização de meninos e jovens em situação de rua.

E-mail: marcos_hemingway@hotmail.com

Paulo Jorge Oliveira da Luz é Licenciado em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, pela Universidade de Cabo Verde (2009). Especialista em Educação de Jovens e Adultos, modalidade à distância, pela Universidade Federal do Paraíba (2013). É Professor de Educação de Jovens e Adultos em Porto Novo, Santo Antão, Cabo Verde. Tem atuação na gestão escolar desde 1996. E-mail: oliver.pol@hotmail.com

Pedro Clóvis Fernandes é formado em Ciências da Educação na Universidade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra. É Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal da Paraíba, no âmbito do Projeto Africanidade. Atualmente trabalha na Direção Nacional de Educação, ligado ao Serviço de Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos de Cabo Verde.

E-mail: pedroclovis@hotmail.com

Ricardo Ossagô de Carvalho é Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). É Bacharel em Ciências Sociais e Licenciado em Sociologia pela UFPI. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB). Tem experiência nas áreas de Instituições Políticas com foco em: Democracia, transições políticas, forças armadas e conflitos na África; políticas públicas, movimentos sociais e sociologia de juventude em vulnerabilidade social; política internacional, atuação de organismos internacionais na África Ocidental, processos de construção de estado na África, relação Brasil/África e processos de cooperação com os Palop's. Tem interesse nos estudos de gênero e política nos países africanos e Epistemologia do Sul. E-mail: ciencia politicahoje@unilab.edu.br

Sofia Gomes Lopes de Pina é Mestranda em Gestão de Recursos Humanos e de Conhecimento, pela Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (Uni-Piaget). Especialista em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade Federal de Paraíba (UFPB) e Universidade de Cabo Verde (UNI-CV) e, Licenciada em Informática de Gestão, pela Uni-Piaget. Atualmente é professora em exercício e responsável da Equipe Técnica dos cursos b-Learning, na Faculdade da Educação e Desporto, na Escola de Formação de Professores da Praia. Foi membro vogal da Comissão Instaladora do Instituto Universitário da Educação (IUE), como responsável pela área da Educação à Distância e gabinete de Comunicação, Imagem e Marketing. Foi coordenadora do Ensino Recorrente no Centro Concelhio da Educação e Formação de adultos, do concelho da Praia. E-mail: sofyapina@gmail.com

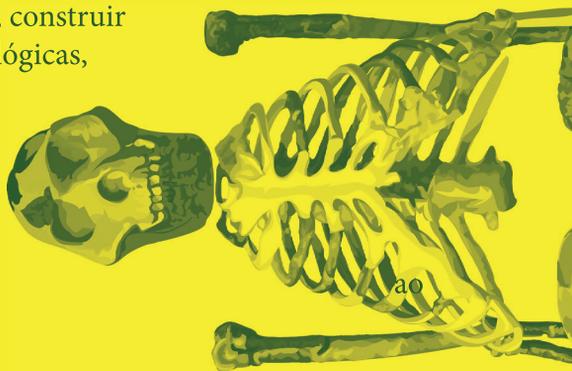
Tamilton Gomes Teixeira é Graduado em Ciências Humanas Interdisciplinar pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira e licenciando em Sociologia pela mesma instituição (UNILAB). Atualmente é bolsista voluntário do Projeto de extensão PODER GLOBAL EM CENA. Foi Bolsista de PIBIC e do PEBEAC no projeto EJA- Educação de Jovens e Adultos. Foi Bolsista de Sociologia e Cinema nas escolas de Maciço de Baturité. Foi Porta-voz e responsável dos assuntos externos dos estudantes guineenses na UNILAB (2013-2015). E-mail: gtamilton2017@gmail.com



Diagramado pela Editora UFPB em 2019.
Impresso em papel Offset 75 g/m² e capa
em papel Supremo 250 g/m².

O Livro *Travessias Cognitivas: Áfricas Reveladas* evidencia como se faz ciência a muitas mãos, múltiplos olhares, com cooperação e diálogo, por meio de experiências analíticas de pesquisadores do Brasil, Cabo Verde e Guiné Bissau. Em sentido antropológico, a coletânea resgata a concepção de que a diversidade cultural é inata à linhagem evolutiva, permitindo-nos lançar diversos olhares à mesma problemática, propor diferentes soluções ao mesmo problema, construir novos saberes, trocar experiências sociológicas, filosóficas, educacionais e tecnológicas, construir novas perspectivas cognitivas e garantir espaço à pluralidade.

A imagem de Lucy reforça a ideia de que o continente africano é berço de várias linhagens evolutivas que levaram gênero *Homo* e, conseqüentemente, à nossa própria espécie.



ISBN: 978-85-237-1435-2



9 788523 714352