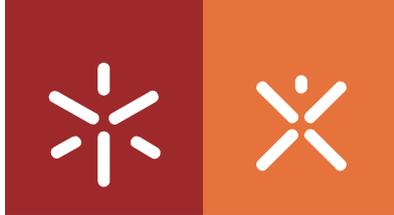


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Arlindo Mendes Vieira

**Análise das Necessidades de Formação
Contínua de Professores do Ensino
Secundário de Cabo Verde no contexto
da Revisão Curricular**

janeiro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Arlindo Mendes Vieira

**Análise das Necessidades de Formação
Contínua de Professores do Ensino
Secundário de Cabo Verde no contexto
da Revisão Curricular**

Tese de Doutoramento em Ciências de Educação
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Pacheco

*A memória dos meus pais, Valentim e Adelina;
A Miriam e ao Leonardo que souberam lidar com os meus momentos distantes;
A Edna, minha esposa, por ter estado sempre ao meu lado;
Aos meus irmãos pelo incentivo e coragem;*

Agradecimentos

As palavras tornam-se sempre insuficientes quando com elas queremos dizer o que nos vai para lá da alma, como agora. Por isso de uma forma simples, mas muito reconhecida, agradeço:

Ao meu orientador, Professor Catedrático José Augusto Pacheco, que tem sido a todos os níveis um exemplo ímpar – como professor e investigador, como amigo e cuja confiança e apoio foram tão relevantes como o incentivo e o desafio constantes.

A todos os participantes no estudo, sem os quais nada teria sido possível, a quem agradeço o tempo e a confiança, que espero retribuir pela lealdade aos seus discursos.

Aos diretores e subdiretores das escolas onde recolhemos os dados pelo todo apoio dispensado.

A todos os colegas e amigos que de forma especial me apoiaram e incentivaram ao longo desta caminhada, em especial ao Dr José Lino da Veiga.

Ao malgrado colega e amigo Mestre Ilísio Moreira, que apesar da separação física, mas estará sempre na nossa lembrança.

Aos meus alunos por me mostrarem, cada vez mais, o quão é exigente, complexa e interessante a tarefa do professor na Universidade, através de palavras de incentivo e coragem. O meu obrigado!

Aos eternos Professores Albano Estrela e Teresa Estrela pelo ensinamento, humildade, sapiência e amizade com que me guiaram por este desafiante caminho de docência.

Agradeço muito especialmente, por todas as portas que abriram para que eu pudesse caminhar e pelo exemplo de aprendizagem constante, trabalho e dedicação à Universidade de Cabo Verde.

A todos, o meu obrigado sentido.

A presente tese contou com o apoio do Instituto Camões e da Fundação Calouste Gulbenkian.

Resumo

O presente estudo parte de uma questão central: “como articular a formação contínua, no contexto de revisão curricular em Cabo Verde, nos seus modelos, processos e práticas, com as necessidades de formação?” Para responder a esta questão, formulámos seis objetivos que orientaram a realização da investigação. O primeiro objetivo procura analisar os pressupostos subjacentes aos conceitos de inovação, mudanças e reformas curriculares; o segundo, analisar um quadro teórico-conceptual sobre modelos de formação contínua no contexto do desenvolvimento profissional docente, fundamentado no modelo de análise de necessidades; o terceiro, caracterizar as mudanças curriculares em Cabo Verde no contexto da reforma do sistema educativo e do subsistema de formação dos professores do ensino secundário; o quarto, analisar as práticas curriculares dos professores em função dos princípios da revisão curricular; quinto, caracterizar as necessidades a partir das representações dos professores, e dos demais agentes educativos; e finalmente, o sexto, estudar as áreas de intervenção prioritária para a formação contínua de professores em função das competências definidas pela revisão curricular e das práticas de organização e gestão da formação.

Para atingir estes objetivos, começámos por analisar, teoricamente, os conceitos de inovação, mudanças e reformas curriculares e depois abordar, a análise de necessidades de formação contínua de professores, em estreita ligação com situações problemáticas. A abordagem metodológica remeteu-nos para a necessidade de elaborar um guião de inquérito por entrevista e três inquéritos por questionários, tendo em vista a recolha de dados de opinião dos professores visados e dos *informantes-chave*. Os inquéritos por questionário foram administrados a professores experimentadores do novo programa (n=83), a coordenadores disciplinares (n=47) e a orientadores de programas (n=10). Foram entrevistados professores experimentadores (n=11) e responsáveis técnicos dos serviços centrais do Ministério da Educação de Cabo Verde (n=4), para além da recolha de dados através da análise documental, com incidência no *corpus* legislativo, relatórios e memorandos.

Os resultados demonstram que a formação contínua de professores, no contexto de revisão curricular de Cabo Verde, articula-se com as necessidades de formação, nos seus modelos, processos e práticas, na medida em que procura superar as deficiências sentidas no exercício da profissão, aliadas ao modelo desenvolvimento profissional contínuo, se centra na escola e nas reais necessidades dos professores e do sistema educativo e assume, ao mesmo tempo, uma dimensão prospetiva e retrospectiva, pesquisando necessidades potenciais e respondendo à satisfação de necessidades. Indicam, também, que as áreas prioritárias de formação dos professores recaem na “abordagem por competências”, decorrente da introdução de uma nova abordagem pedagógica no ensino, e na dimensão do desenvolvimento curricular.

Abstract

This study seeks to answer the central question “how to articulate ongoing training in the context of curriculum reform in Cape Verde, in their models, processes and practices with training needs?” To answer this question, we established six (6) goals that led its orientation. The first objective aims to analyze the concepts underlying innovation , change and curriculum reform , the second examining the theoretical and conceptual framework on models of lifelong learning in the context of teachers' professional development based on needs analysis model , and thirdly , characterize the curricular changes in Cape Verde in the reform of the education system and and the training of secondary school teachers subsystem; the fourth analyzing the curricular practices of teachers arising from principles of curriculum revision , the fifth , to characterize the needs from representations of teachers and other educational staff of the school , and finally , the sixth , the priority intervention areas for teacher education based on competencies defined by curriculum revision and practices of organization and management training curriculum .

To achieve these goals, we started by theoretically analyzing the concepts of innovation, change and curricular reforms and then addressing the needs analysis service teacher training, in close liaison with problematic situations. The methodological approach drove us to prepare a script of the interview survey and three surveys questionnaires in order to collect data from the opinion of teachers and targeted key informants. The questionnaire surveys were administered to teachers experimenters of the new program (n = 83), the disciplinary engineers (n = 47) and supervisors of programs (n = 10). Experimenters teachers (n = 11) Technical e-responsáveis the central services of the Ministry of Education of Cape Verde (n = 4) were interviewed, in addition to collecting data through document analysis, focusing on the legislative reports and memos *corpus*.

The results show that the training of teachers, in the context of curricular revision of Cape Verde, is linked to training needs in their models, processes and practices , in that it seeks to overcome the shortcomings experienced in the profession , allied to model continuous professional development focuses on the school and the real needs of teachers and the education system and assumes the same time, a retrospective and prospective dimension, researching potential needs and responding to the needs of satisfaction. Also indicate that the priority areas of training of teachers fall into "competence approach," resulting from the introduction of a new pedagogical approach to teaching, and curriculum development dimension.

ÍNDICE GERAL

Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS/ TABELAS/ GRÁFICOS/QUADROS	xv
I. Introdução.....	23
II. Contextualização do estudo.....	24
III. Identificação do problema e objetivos.....	28
IV. Estrutura do trabalho	32
CAPÍTULO I: REFORMAS CURRICULARES – CONCEITOS, TENDÊNCIAS E DESAFIOS.....	35
1. Inovações, mudanças e reformas curriculares: Tentativas de definição de alguns conceitos, funções e limites	37
1.1. Inovações curriculares.....	37
1.2. Mudanças curriculares	43
1.3. Reformas curriculares	47
2. Processos das reformas curriculares – Algumas tendências	52
2.1. Nos sistemas de avaliação e exame escolar	64
2.2. Nos processos de desenvolvimento profissional dos professores	69
3. Os desafios das reformas curriculares no contexto africano	74
3.1. Na avaliação escolar.....	81
3.2. Na formação de professores.....	87
CAPÍTULO II: MODELO DE ANÁLISE DE NECESSIDADES ARTICULADO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	91
1. Análise de Necessidades	93
1.1. Alguns conceitos e tipologias	93
1.2. Alguns modelos de análise de necessidades	96
1.2.1. Modelo de discrepâncias	96
1.2.2. Modelo de “Marketing”	98
1.2.3. Modelo de ‘Tomada de Decisão’	99
1.3. Análise de necessidades enquanto abordagem investigativa	99
1.4. Abordagens de análise de necessidades de formação	100
1.5. Métodos e técnicas de análise de necessidades de formação.....	102
2. Articulação da formação contínua nos modelos, processos e práticas com as necessidades de formação.....	107
2.1. Articulada nos modelos com as necessidades de formação.....	107
2.2. Articulada nos processos e práticas de análise de necessidades de formação de professores	109

2.3. Perspetivas de desenvolvimento e de socialização profissional	112
2.3.1. Sob o prisma de desenvolvimento profissional	116
2.3.2. Sob o prisma de socialização profissional.....	120
CAPÍTULO III: CARACTERIZAÇÃO DAS REFORMAS DO SISTEMA EDUCATIVO EM CABO VERDE	
ENQUADRADAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	123
1. Caracterização das reformas curriculares em Cabo Verde	125
1.1. No período colonial (1º período, 1910-1975)	126
1.2. No quadro do PREBA (1987-1993, de 1975 a 1995, 2º período)	130
1.3. No âmbito do PRESE (1990-1996, 3º período)	133
1.4. Na vigência do PROMEF (1999-2003, 4º período).....	135
1.5. No processo da revisão curricular em curso (5º período).....	137
1.5.1. A redefinição das finalidades curriculares no Ensino Secundário	138
2. Caracterização da organização curricular e funcionamento do Sistema Educativo	141
2.1. Políticas curriculares na Educação Pré-escolar	142
2.2. No Ensino Básico	142
2.2.3. O regime de docência no Ensino Básico.....	144
2.2.4. Estratégias da aprendizagem e suportes didáticos	145
2.3. No Ensino Secundário	146
2.3.1. Desfasamento entre o currículo prescrito e o currículo em ação	147
2.3.2. O perfil de saída do aluno do Ensino Secundário	147
2.3.3. Suportes didáticos e estratégicos dos processos de aprendizagens	148
3. Caracterização da Formação de Professores do Ensino Secundário Em Cabo Verde	153
3.1. Breve historial	153
3.2. Organização de formação dos professores: breves caracterizações normativas.....	154
3.3. Formação de Professores: evolução de contingente no ensino secundário a partir deste milénio	159
3.3.1. Evolução dos tipos dos diplomados	164
3.4. Tendência de evolução de contingentes dos anos 2005 a 2015, nas Instituições Superiores (IES) em Cabo Verde	167
CAPÍTULO IV: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO	169
1. Metodologia do Estudo	171
1.1. Natureza e problema do estudo	171
1.2. Opção metodológica	174
1.3. Modelo de recolha de dados	177
1.4. Instrumentos de recolha de dados	179
1.4.1. Corpus documental	180
1.4.2. Entrevistas exploratórias do tipo semidiretiva	181
1.4.3. Inquérito por questionário	183
1.5. Técnicas de análise e tratamento de dados.....	187
1.5.1. Análise Documental	187

1.5.2. Análise de conteúdo das entrevistas e dos questionários (QCd e QOp)	189
1.5.3. Análise estatística do questionário (QPe)	198
1.5.4. Distribuição de frequência	202
1.5.5. Medidas de tendência central.....	203
1.5.6. Medidas de dispersão.....	203
1.5.7. Medidas de associação ou da correlação	203
1.6. Descrição da amostra do estudo.....	204
1.7. Questões éticas da investigação.....	206
CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS	209
1. Apresentação dos dados obtidos das entrevistas semi-diretivas aos professores experimentadores dos novos programas	211
2. Apresentação dos dados recolhidos do inquérito por questionário aberto aplicado aos coordenadores disciplinares.....	222
2.1. Caracterização dos coordenadores inquiridos.....	222
2.2. Representação dos coordenadores disciplinares sobre as dificuldades que os professores experimentadores manifestam e que a formação poderia resolver	225
3. Apresentação dos dados obtidos das entrevistas semi-diretivas aos responsáveis técnicos do serviço central	229
4. Apresentação dos dados recolhidos do inquérito por questionário aberto aplicado aos orientadores de programas em experimentação	242
4.1. Caracterização dos orientadores inquiridos	242
4.2. Representação dos orientadores de programas sobre as dificuldades que os professores experimentadores manifestam e que a formação poderia resolver	244
5. Apresentação das principais sínteses da análise documental.....	247
6. Apresentação dos dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado aos professores experimentadores sobre as necessidades de formação contínua.....	251
6.1. Caracterização dos docentes inquiridos	251
6.2. Representação dos professores inquiridos sobre o novo programa	256
6.3. Apresentação global das respostas obtidas do questionário.....	261
6.3.1. Apresentação dos dados globais das respostas	261
6.4. Análise comparativa das categorias do questionário (α de Cronbach)	269
6.5. Itens mais e menos valorizados na escala.....	272
6.5.1. Itens mais valorizados em termos de objetivos de formação	273
6.5.2. Itens menos valorizados em termos de objetivos de formação	275
7. Síntese global dos resultados obtidos.....	276
CAPÍTULO VI: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	279
1. Reformas do Sistema Educativo de Cabo Verde enquadradas no processo de desenvolvimento curricular.....	280

2. Formação contínua articulada, nos seus modelos, processos e práticas com as necessidades de formação	284
2.1. Articulada nos seus modelos com as necessidades de formação de professores	284
2.2. Articulada nos seus processos com as necessidades de formação de professores	286
2.3. Articulada nas suas práticas com as necessidades de formação de professores	290
3. Áreas prioritárias de formação contínua em função dos princípios da revisão curricular, segundo as representações dos participantes em estudo	293
3.1. Para uma justificação teórica da Abordagem Por Competência no Sistema Educativo	297
3.2. Algumas considerações críticas da Abordagem Por Competências nos currículos escolares...	300
3.3. O lugar dos conhecimentos e dos saberes no currículo escolar	303
CONCLUSÃO	309
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	319

ÍNDICE DE FIGURAS/ TABELAS/ GRÁFICOS/QUADROS

FIGURAS

Fig. 1 - Conexões facilitadoras da inovação curricular (Adaptado de Garcia, 1994).....	39
Fig. 2- Fatores indutores das necessidades de formação	104
Fig. 3 - Fases da carreira docente adaptado de Huberman (1992).....	117
Fig. 4 - Organigrama do Sistema Educativo Cabo-Verdiano	141

TABELAS

Tabela 1: Qualificações dos professores no Ensino Secundário (2011/12)	161
Tabela 2: Disciplinas por perfil de qualificação dos professores no no lectivo (2011/12).....	162
Tabela 3: Percentagens dos professores por disciplinas no perfil 3	163
Tabela 4: Evolução de cursos de formação qualificados oferecidos no ex-ISE (Unicv)	164
Quadro 3 – Cenário tendencial dos inscritos em Licenciatura nos IES até ao ano de 2015.....	167
Tabela 5 - Análise global dos Itens por Média e Desvio Padrão	262
Tabela 6- Coeficiente de correlação entre os itens por valores mais altos correlacionados	265
Tabela 7- Coeficiente de Correlação entre as Variáveis Dependentes (categorias do questionário)	270
Tabela 8 – Correlação entre formação em APC antes experimentação do programa e a categoria APC.....	270
Tabela 9 - Itens mais valorizados em termos de objetivos de formação	273
Tabela 10 - Itens menos valorizados em termos de objetivos de formação	275

GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução de perfis de qualificações em (%) nesta última década	160
Gráfico 2- Distribuição por idade	222
Gráfico 3- Distribuição por idade e sexo.....	222
Gráfico 4- Distribuição por formação académica e situação profissional	223
Gráfico 5- Distribuição por anos de experiência docente	223
Gráfico 6- Distribuição de inquiridos por Escolas onde lecionam	224
Gráfico 7- Distribuição por áreas disciplinares que lecionam	224
Gráfico 8 - Distribuição por participação na formação sobre APC	225
Gráfico 9 - Distribuição dos inquiridos por sexo e idade	242

Gráfico 10- Distriuição dos inquiridos por formação académica e situação profissional.....	243
Gráficos 11- Distribuição por anos de experiencia na orientação de programas por área de formação.....	243
Gráfico 12- Distribuição dos docentes por nível de formação académica	252
Gráfico 13- Distribuição dos docentes inquiridos por sexo e idade.....	252
Gráfico 14- Distribuição dos inquiridos por situação profissional e anos de experiência	253
Gráfico 15- Distribuição dos inquiridos pela característica das escolas	253
Gráfico 16- Distribuição dos inquiridos áreas disciplinares que lecionam.....	254
Gráfico 17 - Distribuição dos inquiridos por modos de participação no processo	254
Gráfico 18 - Distribuição dos inquiridos por tempo de experimentação e participação na formação m APC.....	255
Gráfico 19 – Correlação estatisticamente significativa entre as variáveis dependentes (valores mais alto)	268

QUADROS

Quadro 1 – Algumas diferenças entre o EB e o EBI antes e posteriormente à reforma	143
Quadro 2 - 1ª e 2ª Fases & Quadro 3 - 3ª Fase	144
Quadro 3 – Cenário tendencial dos inscritos em Licenciatura nos IES até ao ano de 2015.....	167
Quadro 4 - Distribuição dos itens pela área de formação <i>Relação Pedagógica</i>	199
Quadro 5 - Distribuição dos itens pela área de formação <i>Desenvolvimento Curricular</i>	199
Quadro 6 – Distribuição de itens na área de formação <i>Conhecimento geral em Educação</i>	200
Quadro 7 – Distribuição de itens na área de <i>Relação com a Comunidade Educativa</i>	200
Quadro 8- Distribuição de itens na área de formação <i>Abordagem por Competência</i>	201
Quadro 9 - Representação sobre o programa e as práticas pedagógicas	212
Quadro 10- Dificuldades percebidas na experimentação do novo programa	213
Quadro 11- Formação recebida para a experimentação	215
Quadro 12 - Expetativa quanto à formação desejada	216
Quadro 13 - Conteúdos desejados para formação.....	217
Quadro 14 - Desempenho dos intervenientes no processo de revisão curricular	218
Quadro 15- Apreciação global e sugestão de generalização.....	220
Quadro 16- Dificuldades que os professores experimentadores manifestam e que a formação poderia resolver.....	226

Quadro 17- Representações sobre o novo programa e as práticas pedagógicas.....	229
Quadro 18 - Problemas e dificuldades enfrentados pelos professores experimentadores que a formação poderia resolver.....	233
Quadro 19- Apreciação global do processo.....	238
Quadro 20 - Dificuldades que os professores experimentadores manifestam e que a formação poderia resolver.....	244
Quadro 21 – Distribuição dos professores inquiridos pelas Escolas Secundárias.....	251
Quadro 22 – Representação dos professores inquiridos sobre o novo programa	257
Quadro 23 – Tabela de frequência absoluta e percentagem relativas aos níveis da escala	262

ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

AGEE – Agenda Globalmente Esturrada para a Educação

AGEPA - Amélioration de la Gestion de l'Education en Afrique

ALP - Países da Ásia do Leste

AFC – Ações de Formação Contínua

ANSA - Associação de Nações do Sudeste Asiático

APC – Abordagem por Competência

ASS – África Subsaariana

BAD – Banco Africano para o Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEMC - Cultura Educacional Mundial Comum

CEPAL - Comissão Económica para América Latina e Caribe

CFPES – Centro de Formação de Professores para o Ensino Secundário

CRSE - Comissão Regional do Serviço de Educação

CCNFCP - Conselho Científico Nacional de Formação Contínua de Professores

DECRP – Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza

DESG – Direção do Ensino Secundário Geral

DGEBS – Direção Geral do Ensino Básico e Secundário

DGPOG - Direção Geral de Planeamento, Orçamento e Gestão

DORC – Documento Orientador de Revisão Curricular

DPC – Desenvolvimento Profissional Contínuo

EBC - Ensino Básico Complementar

EBE - Ensino Básico Elementar

EBI - Ensino Básico Integrado

ECVP – Estudos Cabo-verdianos e Portugueses

EFPES – Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário

EP – Ensino Profissional

ES - Ensino Secundário

ETE – Ensino Técnico

FAEF – Fundo de Apoio de Educação e Formação

FMI – Fundo Monetário Internacional

DGPOG – Direção Geral de Planeamento, Orçamento e Gestão

GOP – Grandes Opção do Plano

IDRF - Inquérito às Despesas e Receitas Familiares

IEA - Internacional of Educational Achievement

IESIG - Instituto de Estudo Superiores Isidoro da Graça

IJP-CV - Instituto Jean Piaget de Cabo Verde

INE – Instituto Nacional de Estatística

IP - Instituto Pedagógico

ISCEE - Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresarias

ISE – Instituto Superior de Educação

ISECMAR - Instituto de Engenharia e Ciências do Mar

IUE - Instituto Universitário de Educação

IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

LBSE - Lei Base do Sistema Educativo

MAUA - Multiattribute Utility Analysis

ME/GEP – Ministério da Educação /Gabinete de Estudos e Planeamento

M-EIA - Mindelo – Escola Internacional de Arte

MEVRH – Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos

MED- Ministério da Educação e Desporto

MERCOSUL- Mercado Comum do Sul

MPD – Movimento para a Democracia

NAFTA – Tratado Norte-Americano de Livre Comércio

NDC - Training and Development Needs Questionnaire

NDCSMT - National Development Center for Schools Management Training

OCDE – Organização da Comunidade Europeia para o Desenvolvimento

ODM – Objetivos do Desenvolvimento do Milénio

OIT- Organização Internacional de Trabalho

ONG – Organização Não-Governamental

PAICV – Partido Africano para a Independência de Cabo Verde

PASEC - Programme d'Analyse des Systems Educatif

PDNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PE – Professores Experimentadores

PEE – Plano Estratégico de Educação

PISA - Programa para Avaliação Internacional dos Estudantes

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PNA- EPT- Plano Nacional de Ação Educação para Todos

POIP - Plano Orgânico da Instrução Pública

PREBA - Projeto da Reforma do Ensino Básico

PRESE - Projeto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo

PROMEF - Projeto de Consolidação e Modernização da Educação Formação

QPe – Questionário aos Professores experimentadores

QCd- Questionário aos Coordenadores disciplinares

QOp - Questionário aos Orientadores de programas

RJFC - Regime Jurídico de Formação Contínua

RJFCPCV - Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores de Cabo Verde

SAQMEC - Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality

SE – Sistema Educativo

SEIA - Ensino Secundário em África

SNAA – Sistema Nacional de Avaliação das Aprendizagens

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TIMSS - Estudo das Tendências em Matemática e Ciência Internacionais

UDC – Unidade de Desenvolvimento Curricular

UE – União Europeia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Uni-CV – Universidade de Cabo Verde

US – Universidade de Santiago

I. Introdução

O trabalho de investigação “*Análise das necessidades de formação contínua de professores do ensino Secundário de Cabo Verde no contexto da revisão curricular*” apresentado à Universidade do Minho insere-se no ramo Ciências de Educação, especialidade de *Desenvolvimento Curricular* e tem por finalidade pesquisar a relação existente, no quadro do processo de revisão curricular de Cabo Verde, em curso, entre a formação contínua de professores e suas necessidades de formação.

As motivações fundamentais que nos conduzam a este estudo são, em primeiro lugar, de carácter pessoal, pois estivemos a desenvolver as nossas atividades, inicialmente, como técnico superior na DGEBS¹ – Unidade de Desenvolvimento Curricular (UDC), e na de Avaliação das Aprendizagens, onde estivemos a acompanhar e participar no processo de revisão curricular e nas atividades tendentes à implementação de um Sistema Nacional de Avaliação das Aprendizagens (SNAA) de que fomos responsáveis por este último.

Em segundo lugar, fomos impelidos para este estudo por razões que se prendem com a familiarização nesta área temática do saber, desenvolvida por nós no âmbito do mestrado, logo uma condição que nos incentiva a prosseguir na construção e aprofundamento de um *corpus*, cada vez mais, coerente de conhecimentos e pistas orientadoras que permitirão delinear, com mais firmeza, um programa de formação inicial e contínua para os professores em Cabo Verde.

Uma terceira razão que nos sensibilizou bastante para a realização deste estudo tem que ver com o facto de ter tido várias conversas informais com alguns colegas professores da Universidade de Cabo Verde, onde viemos passar a exercer na docência, de forma integral, e pudermos constatar, dos diversos pontos de vista, a reação manifesta em termos de ajustamentos dos planos curriculares aos desafios do desenvolvimento e das eventuais dificuldades que o processo possa acarretar em termos de formação dos professores.

Finalmente, o facto de nos termos estado em contacto com alguns trabalhos que se desenvolvem nas Universidades nesta área, e saber, eventualmente, posicionar-nos face aos paradigmas que desenvolvem estudos desta natureza, e a oportunidade de canalizar todo o nosso trabalho dentro de uma linha de investigação que procura afirmar-se no campo das Ciências da Educação pela influência que investigadores têm concedido nas orientações metodológicas nos trabalhos científico-académicos e que tem vindo a sistematizar-se como fundamental no quadro da planificação e de investigação nesta área de conhecimento.

¹ Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário

II. Contextualização do estudo

No decorrer das últimas décadas, da Declaração de Jomtien em 1990, na Tailândia, à Comissão Delors e do Plano de Ação do Fórum de Dakar em 2000 à Conferência Internacional da Educação em Genebra, Suíça em 2001, à fórum de Lisboa em 2010 reconheceu-se duas importantes evoluções complementares: os desafios educativos e, de forma mais geral, os desafios sociais associados à *Educação de Qualidade para Todos*, como importantes problemas, também, ao nível mundial e não apenas à escala local e nacional de onde se prestou uma atenção bem particular ao papel decisivo dos professores na promoção da qualidade da educação.

Num momento em que o sistema educativo caboverdiano atravessa fases cruciais da sua reforma curricular, que levou à criação de uma Unidade de Desenvolvimento Curricular (UDC) na Direção Geral de Ensino Básico e Secundário, por um Despacho Ministerial de 23/03/06, a publicação do novo plano curricular, pelo Decreto- Lei nº 32 de 14 de Setembro de 2009, e a publicação da nova Lei de Base de Sistema Educativo, pelo Decreto-Legislativo nº 2 de 07 de Maio de 2010, torna-se urgente discutir os novos desafios que se colocam na formação de professores, com realce para a formação contínua, considerando as inovações a serem introduzidas ao nível do currículo e as conseqüentes responsabilidades atribuídas aos professores, sobretudo as que se prendem com o proporcionar os alunos uma *boa aprendizagem e de qualidade*, urge repensar ao nível da formação dos docentes as competências que lhes permitirão não só gerir convenientemente as situações que ocorrem na sala de aula e programar intervenções conducentes à *melhoria da qualidade das aprendizagens escolares*, bem como desenvolver nos alunos competências gerais, úteis nas diferentes situações da vida corrente. Na verdade, mais importante para um professor do que *ensinar* bem, é que os aprendizes com que lhe compete trabalhar *aprendam* bem (Fino, 2000).

Um dos eixos da revisão curricular é a formação dos professores. Neste contexto, é imprescindível centrar a investigação na formação contínua de professores, com a problematização dos seus modelos, processos e práticas, analisando a sua adequação tanto à revisão curricular, pois sem professores não existe currículo, entendido como projeto de formação que ocorre numa dada organização em função de propósitos (Pacheco, 2006; 2007), de ideias e valores (Roldão, 1999), e cujo processo está envolto em contradições (Morgado, 2000) e convicções pessoais, mormente quando o currículo é definido como uma conversação

complexa (Pinar, 2007), quanto às necessidades de formação contínua (Rodrigues & Esteves, 1993), sendo certo que nenhuma reforma educacional tem valor se a formação de docentes não for encarada como prioridade (Nóvoa, 2000).

Um dos pressupostos da revisão curricular visa assegurar o desenvolvimento de competências básicas necessárias para aprender a aprender permanentemente ao longo da vida (Delors e outros, 1996), propondo-se a opção por uma pedagogia de integração, fundada na abordagem por competências (DORC)². Neste contexto, a formação de professores, em geral, e do Ensino Secundário, em particular, deverá ser feita na perspetiva da capacitação para o “*saber em uso*” para que a aprendizagem que eles vão proporcionar, após a formação, possa também capacitar os alunos para usarem o saber em situações concretas. Essa formação deverá ser reforçada na vertente prática, profissionalizante, naquelas áreas em que não parece ser ainda suficientemente desenvolvidas.

As consequências das crescentes evoluções das políticas educativas sobre a formulação das revisões dos conteúdos curriculares não podem ser subestimadas, aliás como evidencia Goodson (2001) no estudo que realiza sobre as teorias de mudança curricular. No quadro da teoria curricular, encontram-se diversas perspetivas em Ribeiro (1990), Pacheco (2002), Jackson (1992), Zabalza (1987; 2003), Stenhouse (1984), Gimeno (1988), Gimeno e Pérez Gómez (1992a; 1992b), Tadeu da Silva (2000), Goodson (2001) e Depover e Noel (2005), o conteúdo é a essência do currículo que jamais pode estar dissociado dos outros elementos constantes do processo de desenvolvimento do currículo, incluindo objetivos/competências, atividades, recursos e avaliação, para além dos programas, orientações e processos de territorialização escolar do currículo (Pacheco, 1996; 2001a; 2001b).

É necessário, pois, haver um equilíbrio entre as necessidades de adaptação dos conteúdos e a formação dos professores, respeitando-se os quatro princípios propostos pela UNESCO (2001) no documento “Os quatro pilares da Educação” por Jacques Delors, e de orientações globais sugeridas pela rede europeia em educação EURYDICE no documento “A garantia de qualidade na formação de professores na Europa”. Trata-se de transformar os processos das reformas dos programas de acompanhamento, das políticas de formação dos professores e de organização de produção, ou de acesso aos materiais pedagógicos atualizados e revistos (Eurydice, 2004; 2006; 2008). Dois exemplos para ilustrar a esta análise:

² Documento Orientador de Revisão Curricular, elaborado por O. Carvalho e M. Santos, 2006.

- as dificuldades de sincronização até à introdução de novas disciplinas/conteúdos. Refere-se aqui a integração de novos saberes, novos métodos, mas muitas vezes de ajustar às disciplinas de base em vigor, como é o caso de Cabo Verde. Por onde começar? Que cenário? Quem deve fazer o quê? De onde deve partir a iniciativa? Mais concretamente, como evitar os disfuncionamentos? E as ruturas para os alunos já engajados no sistema? Como financiar o projeto de revisão/reforma curricular?
- b) os métodos pedagógicos mais exigentes possíveis deverão respeitar os princípios da UNESCO, isto é, «aprender à aprender» e «aprender a viver juntos», sem uma transformação radical dos métodos do ensino? Que formação inicial para os professores, e para os que já se encontram em exercício profissional?

As transformações sociais, bem como as sucessivas reformas dos sistemas educativos, trazem novos papéis e novas necessidades, para os quais os professores necessitam de formação contínua, já que a profissão docente é cada vez mais complexa e exigente. Para além do domínio curricular, os professores deparam-se, atualmente, com situações complexas: heterogeneidade social e cultural dos alunos, níveis etários muito discrepantes, insucesso escolar, existência de alunos com necessidades educativas especiais, problemas de exclusão social, inadaptação e abandono, e, ainda, problemas de toxicodependência e de doenças sexualmente transmissíveis (Vieira, 2006).

É consensual que os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial não constituem uma preparação para toda a vida, e a escolha da profissão docente requer, cada vez mais, o aprofundamento científico-pedagógico, através de uma formação atualizante ao longo de toda a docência. A necessidade de adaptar o corpo docente às mudanças sociais, culturais e tecnológicas é reconhecida, hoje, por muitos sistemas educativos, e a curta vigência dos saberes científicos e pedagógicos, coloca hoje os professores perante um constante dilema: ou se atualizam, alargam e diversificam os saberes adquiridos na formação inicial ou envelhecem a um ritmo alucinante (Nóvoa, 1995).

O reconhecimento da dimensão social da educação é, decerto, um dos fatores importantes que tem vindo a ser atribuída à formação contínua de professores. Neste desiderato, exige-se, quer do ministério da tutela, quer dos professores e dos órgãos que os representam, promover o desenvolvimento de competências profissionais que incorporem questões sociais na construção do saber escolar. Um outro fator a considerar é o da socialização profissional dos professores, muito enfatizada nos dias hoje, face à complexidade e multiplicidade da função do exercício da

profissão docente, justificado pelas razões que se apontam para a necessidade de uma formação contínua que acompanhe o percurso profissional dos professores e as mudanças que decorrem das novas exigências atribuídas à escola e resultantes da sua intervenção social (Estrela, 2001).

Em Cabo Verde, um estudo desenvolvido sobre a qualidade da educação demonstra que subsiste, ainda, um desfazamento substancial entre o nível de preparação pedagógica dos professores e as exigências de uma aprendizagem de qualidade das crianças (cit. por Doc. PROMEF/ME - Pesquisa Qualitativa³, 2001). Apesar dos importantes reforços introduzidos nas diferentes componentes do currículo, verifica-se, em relação às estratégias de aprendizagem, a persistência de práticas que privilegiam a memorização dos conhecimentos e fraca exploração das potencialidades dos alunos. Ir além da aprendizagem que se apoia sobre os métodos «construtivistas», ou mais radicalmente centrada ainda sobre o aluno, «ator» da sua aprendizagem, requer não apenas um «aperfeiçoamento profissional», importante no corpo docente, mas igualmente a apropriação de novas ferramentas pedagógicas e novas formas de avaliação que põe em questão o objetivo a atingir.

Estudos realizados no domínio de avaliação revelam que os professores desejam saber como avaliar com objetividade e justiça, como ponderar as atitudes e os conhecimentos na avaliação dos alunos, como elaborar objetivos mínimos, uniformizar critérios de avaliação e de saber que “peso” atribuir aos conhecimentos e às atitudes quando procedem à avaliação sumativa (Barreira, 2003). É premente, para a qualidade de aprendizagem, que a avaliação passa ser encarada como uma componente essencialmente formativa para “*permitir um conhecimento das trajetórias e dos ritmos da aprendizagem e, por conseguinte, a introdução de fatores corretivos atempados nas despectivas rotas*” (Carneiro cit. por Barreira 2003, p.243). Torna-se fundamental que os professores aprofundem a vertente prática de avaliação, pois, só assim, as práticas de avaliação dos professores experimentarão mudanças significativas (Fernandes, 2006).

A concretização de qualquer mudança projetada para as escolas e para os processos de gestão do currículo depende muito do modo como os professores trabalham (Roldão, 1999, 2005; Goodson, 2008b). Contrariamente às reformas estruturais e quantitativas que, às vezes,

³ Relatório Interno do Ministério da Educação - Este estudo foi realizado através de uma pesquisa qualitativa, entre Abril de 2000 e Setembro de 2001 para avaliar a qualidade da educação em Cabo Verde. Os resultados do estudo estão organizados em quatro volumes. No Volume I são explicitados os enquadramentos teórico-metodológicos que nortearam o processo da investigação, assim como a análise interpretativa dos dados – Relatórios Interpretativos - dos jardins infantis, escolas básicas e escolas secundárias, constituintes da amostra. Os volumes II, III e IV contêm os dados organizados e sistematizados – Relatórios Analíticos - por nível de ensino (Volume I, PROMEF, 2001).

são “*impostas*” aos sistemas de educação e formação, as reformas do tipo “qualitativo” — ou seja, aquelas que dizem respeito à educação na sua própria essência — caracterizam-se pelo facto de que elas só podem ser bem-sucedidas se forem capazes de convencer e mobilizar os professores. Mónica Thurler cit. por Leite e Fernandes (2003) defende que a mudança em educação deriva daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente. Sendo certo que o sucesso depende da adesão conseguida junto dos professores, uma atenção particular deverá ser dada ao modo como será necessário preparar os professores para esses novos desafios/inoações/mudanças/reformas curriculares.

A reorganização curricular no sistema educativo caboverdiano, assente na pedagogia da integração numa abordagem por competências (Pacheco, 2005; Ramos, 2001, Perrenoud, 1999; Roegiers, & De Ketele, 2004; Lopes & Macedo, 2001) exigirá dos professores o exercício de outros papéis que excedem, em muito, o mero domínio do conhecimento da área disciplinar, da matéria/conteúdos e das técnicas para fazer aprender, a que se encontram vinculados. Tais situações terão, por isso, que pertencer à vida quotidiana e como tal refletirem os grandes temas da atualidade e a complexidade que a caracteriza. Daí que a formação a ser entendida no sentido de qualificação permanente para a profissão docente, implica o conhecimento da matéria/conteúdos, a organização de atividades em sala de aula e práticas de avaliação e capacidade de reflexão (Schön, 1992), no sentido que Maria Teresa Estrela (2006) aborda no conceito de profissionalidade docente.

Em síntese, torna-se necessário, pois, que as estruturas do ME/DESG⁴, os institutos de formação e as universidades desenvolvam alguns esforços para promover a formação contínua de professores para esses novos papéis, articulando o currículo em torno de objetivos que se materializam em situações que fazem sentido para o aluno.

III. Identificação do problema e objetivos

Contextualizada a problemática, no ponto anterior, cabe agora passar à identificação do problema, isto é, do ponto de partida e do vetor para a realização da investigação, assim colocada por esta interrogação: *Como se poderá articular, no contexto da revisão curricular em Cabo Verde, a formação contínua de professores, nos seus modelos, processos e práticas, com as necessidades de formação?*

⁴ Ministério da Educação/ Direcção do Ensino Secundário Geral

Nos dias que correm, temos a consciência de que a formação inicial serve de introdução à verdadeira formação feita em situação profissional e através dela. Logo, sendo a formação contínua o natural prolongamento da formação inicial importa mobilizar as condições que permitam que a experiência que se adquiriu seja um fator de formação permanente e não um fator de deformação, como muitas vezes acontece (Estrela, 1994). As estratégias e os meios utilizados para isso poderão ser diversos, e todos os recursos mobilizados poderão ser adaptados, em maior ou menor grau, às exigências da formação ao longo da vida. Essa adaptação dependerá, naturalmente, das necessidades sentidas, das características pessoais, dos condicionalismos e das carências manifestadas próprios do meio em que ela terá lugar, não havendo soluções comumente aceites.

A análise de necessidades pode ser uma estratégia de formação contínua de professores porque permite induzir um conjunto de objetivos de formação que ajude os mesmos gerir novas situações pedagógicas impostas pelas inovações curriculares. As necessidades de formação detetam-se *das e nas* situações de trabalho (Rodrigues & Esteves 1993; Canário e outros, 1997), sendo influenciadas pelas representações que os formandos têm em relação às mesmas, tendo, ainda, em conta os recursos financeiros disponíveis, bem como as condições em que são expressas, o que configura numa perspetiva menos duvidosa. Mesmo assim, apesar das dificuldades que levantam Maria Teresa Estrela e outros (1999), consideram que os estudos desenvolvidos no âmbito da análise de necessidades têm vindo a demonstrar a sua importância.

A análise de necessidades mais não é do que uma prática de produção de objetivos e como tal deve ser analisada (Barbier & Lesne, 1986; Silva, 2003; Estrela M^a. T. e outros, 1998). Estes objetivos, segundo esses autores, podem ser determinados a partir das exigências de funcionamento das organizações, a partir das expectativas dos indivíduos ou grupos ou a partir dos interesses sociais nas situações de trabalho. Seria preciso, pois, descrever os processos e as operações psicológicas (de perceção, de pensamento, de memória, de motivação) que conduzem às consequências comportamentais, correspondentes às competências esperadas e às formações desejadas no contexto de trabalho.

As necessidades de formação advêm quando os conhecimentos e as competências adquiridos pelos professores antes e durante a formação inicial e as inovações pedagógicas introduzidas se tornam insuficientes para o exercício das suas funções (Vieira, 2005). Este problema coloca-se cada vez com mais acuidade neste início de século e atravessa as mais diversas profissões. Os professores, na sua generalidade, e os do ensino secundário em Cabo

Verde, em particular, testemunham a evolução inebriante da sociedade do início deste terceiro milénio. Esta sociedade coloca-nos questões, cada vez mais complexas, que exigem respostas pertinentes e fundamentadas.

Como formar os professores para estes desafios?

A compreensão dos processos formativos do professor e os fatores que os desencadeiam e/ou condicionam, constituem o objeto de análise dos investigadores que procuram, também, estabelecer e caracterizar as estratégias de desenvolvimento profissional. Assim, promover o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões, constitui o propósito global subjacente à expressão formação contínua, o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem (Pacheco & Flores, 1999; Day, 2003; 2007).

Tendo em vista uma preparação inicial e contínua cada vez mais eficiente e diversificada, propomos um estudo que procurasse *articular a formação contínua dos professores do ensino secundário, no contexto da revisão curricular em Cabo Verde, nos seus processos, modelos e práticas, com as necessidades de formação*, centrando-nos na análise dos resultados da experimentação dos novos programas levados a cabo no âmbito da revisão curricular, visando compreender as reais dificuldades, expectativas, desejos sentidos e manifestados pelos professores nas situações de trabalho (Tejedor, 1990, cit. Garcia, 1999), sendo formulados estes objetivos específicos:

1. Analisar os pressupostos subjacentes aos conceitos de inovação, mudanças e reformas curriculares, caracterizando-os nos seus processos decorridos das últimas décadas;
2. Analisar um quadro teórico-conceitual sobre modelos de formação contínua no contexto do desenvolvimento profissional docente, fundamentado no modelo de análise de necessidades;
3. Caracterizar as mudanças curriculares em Cabo Verde no contexto da reforma do sistema educativo dos anos 90 e sua articulação com alterações no processo de desenvolvimento curricular e do subsistema de formação dos professores do ensino secundário, tendo em conta os princípios normativos através dos quais tem orientado a condução de programas de formação;
4. Analisar as práticas curriculares dos professores em função dos princípios da revisão curricular propostos para o ensino secundário em Cabo Verde, bem como propor um modelo de formação contínua para os professores;

5. Caracterizar as necessidades de formação contínua, a partir das representações dos professores, responsáveis do Ministério da educação e formadores ao nível do ensino superior, em Cabo Verde no contexto do processo de revisão do currículo do ensino secundário.
6. Estudar as áreas de intervenção prioritária para a formação contínua de professores em Cabo Verde em função das competências definidas pela revisão curricular e das práticas de organização e gestão da formação;

Ao formularmos estes objetivos importa ressaltar que é nossa pretensão, neste estudo, orientar a revisão de literatura para as reformas curriculares, as tendências mundiais recentes, debruçando-nos, também, sobre as problemáticas inerentes à análise de necessidades de formação no quadro dessas tendências. Partimos do conceito de necessidades de formação como o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores no desenvolvimento do processo pedagógico (Tejedor, 1990, cit. Garcia, 1999; Rodrigues, 1999, Rodrigues & Esteves, 1993; Vieira, 2005), sem desvalorizar a importância que os aspetos defeituosos (Montero, 1990) possam ter no processo de desenvolvimento profissional (Day, 1992; Hargreaves, 2003), conjugando as carências dos professores em relação às novas funções que lhe são exigidas e os seus desejos de um maior/melhor aperfeiçoamento profissional.

Convém, no entanto, dizer que de uma forma objetiva e absoluta não poderemos diagnosticar todas as necessidades de formação. Isto porque, muitas vezes, estas não são equacionadas de forma explícita pelos diferentes agentes sociais (Estrela, A. e outros, 1991). Será necessário que na análise de necessidades se conjuguem várias perspetivas e interesses.

No nosso estudo procurámos enquadrar abordagens de necessidades pelo ângulo das representações: as que se inserem no contexto institucional/normativo; as necessidades referentes às situações pedagógicas e as necessidades referentes às situações socioprofissionais (Estrela, 1994; Esteves, 2002; Rodrigues, 2006), conjugando, também, com os pressupostos teóricos de dois dos três modos de necessidades identificadas por Barbier e Lesne (1986): 1) a partir das exigências do sistema educativo (análise da legislação e inferência das necessidades) e 2) a partir da expressão das necessidades do sujeito, ou seja, a exploração de percepção que os membros de uma dada comunidade têm das suas necessidades (Rodrigues, 1999), recorrendo à abordagem informantes-chave, sugerido por D'Hainaut (1979).

Consideramos que a pesquisa sobre as necessidades de formação contínua sentidas e manifestadas pelos professores do ensino secundário em Cabo Verde, no contexto de revisão

curricular, poderá levar à construção de um quadro de referências diversas, possibilitando a reflexão sobre a situação atual e ajudando à conceptualização e/ou consciencialização das situações desejadas para o exercício continuado da docência, e para uma análise de necessidades de formação contínua como diligência à intervenção no plano de formação.

A realização deste estudo pode contribuir tanto para a melhoria dos modelos e programas de formação inicial, como para a edificação de um programa de formação contínua mais consistente que confira aos professores novas competências e conhecimentos profissionais, necessários à concretização dos novos programas, metodologias e técnicas de partilha do saber, previstos na revisão curricular, alargando a profissionalidade ao desempenho de funções mais amplas, no âmbito da atividade docente.

Espera-se que os resultados deste estudo venham a representar um contributo válido e pertinente para a melhoria do sistema educativo, sobretudo nas questões do currículo e da formação de professores, para além de poderem vir a representar um quadro teórico para construção de um referencial de competências (Figari, 1996), a ser utilizado como instrumento para a formação inicial e contínua.

IV. Estrutura do trabalho

Após esta introdução na qual procurámos explicitar a pertinência do tema escolhido, quer no que tange às questões pessoais, quer no que diz respeito à investigação propriamente dita, uma vez que se procura compreender o contexto de uma situação pouco tratada em Cabo Verde, são agora sucintamente tratadas as questões da estruturação do presente trabalho.

O trabalho que ora se apresenta subdivide-se em duas grandes partes: a primeira, refere-se ao quadro teórico, sustentada pela revisão de literatura de especialidade; a segunda, reporta-se à componente empírica do estudo, ou seja, aos dados da situação prática que se quer investigar. O enquadramento teórico foi desenvolvido nos dois primeiros capítulos. Sendo no Capítulo I centrámos, basicamente, na tentativa de definição de alguns conceitos de inovação, mudança e reformas curriculares nas suas funções, limites e categorias a eles associados, analisando as diferenças e as semelhanças entre as suas características e os pressupostos, procurando enquadrar na perspetiva do estudo. Neste Capítulo discutimos, igualmente, os processos das reformas curriculares das últimas décadas, enfatizando as tendências de globalização nos planos económicos, sociais, políticos, culturais e educacionais e alguns desafios nas mudanças dos conteúdos curriculares, nos sistemas de avaliação das aprendizagens e no

processo de desenvolvimento profissional de professores, dando algum enfoque ao contexto africano.

No Capítulo II concentrámos, basicamente, na problemática de modelos, métodos e das técnicas da análise de necessidades. Procurámos enquadrar a análise de necessidades de formação, enquanto abordagem investigativa e de formação profissional de professores, tendo em conta a especificidade da formação contínua. Sintetizámos a análise de necessidades enquadrada nos modelos de formação contínua de professores.

No Capítulo III fizemos um estado da arte que abarca todas as reformas curriculares, efetuadas em Cabo Verde, ao longo do séc. XX e início deste, centrando-nos, de forma particular, sobre a reforma do sistema educativo dos anos 90 e a sua articulação com as alterações no processo de desenvolvimento curricular, propondo a sua caracterização em cinco grandes períodos que enformam as políticas curriculares caboverdianas. Procedemos, também, a uma caracterização da organização curricular e funcionamento do sistema educativo nos diversos subsistemas de ensino (pré-escolar, básico e secundário). Caracterizámos, também, o sistema de formação dos professores do ensino secundário, em Cabo Verde, tendo em conta os princípios normativos que o tem regido, a exigência do desempenho da profissão, a organização do curso e a instituição de formação.

No Capítulo IV enquadrámos, metodologicamente, o estudo decorrente da problemática da investigação que anunciámos, os objetivos propostos, a metodologia do estudo seguida, bem como os processos, as técnicas e os instrumentos de recolha e de análise de dados que elegemos como eixos orientadores do trabalho e seus respetivos enquadramentos.

Nos Capítulos V descrevemos os resultados com vista à recolha de dados e de objetivos preconizados e VI, analisámos e interpretámos os dados empíricos, recolhidos em função do quadro teórico. Apresentámos as conclusões sobre os resultados obtidos, seguidas de algumas recomendações para a formação contínua de professores em Cabo Verde. Neste Capítulo, apresentámos a bibliografia consultada bem como outras fontes com que de uma forma ou de outra nos apoiámos para fundamentarmos e enquadrarmos as nossas posições ao longo deste estudo. Seguidamente propusemos apresentar um conjunto de anexos que resultaram deste estudo, considerando terem as informações relevantes.

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO I: REFORMAS CURRICULARES – CONCEITOS, TENDÊNCIAS E DESAFIOS

“As redes de conhecimento são as estruturas educativas do futuro”
Singh (1992)

Neste resumo do capítulo propomos discutir alguns conceitos de inovação, mudança e reformas curriculares nas suas funções, limites e categorias a eles associados, analisando as diferenças e as semelhanças entre as suas características e os pressupostos, a partir de algumas referências teóricas produzidas nestas áreas, procurando enquadrar as perspectivas de análise no contexto do estudo. Num segundo momento analisamos processos das reformas curriculares das últimas décadas, enfatizando as tendências de globalização nos planos económicos, sociais, políticos, culturais e educacionais. Num terceiro momento, analisamos alguns desafios nas mudanças dos conteúdos curriculares, nos sistemas de avaliação das aprendizagens e no processo de desenvolvimento profissional de professores, procurando dar enfoque, aos países africanos, especificamente na região da África Subsaariana (ASS), de que Cabo Verde faz parte em termos geográficos e de agendas geopolíticas.

1. Inovações, mudanças e reformas curriculares: Tentativas de definição de alguns conceitos, funções e limites

Ao discutir alguns dos conceitos em uso no campo educativo, como os de inovação, mudança e reforma, alguns estudiosos (Escudero Muñoz & González González, 1984; Correia, 1989; Cardoso, 1992; Estebaranz, 1994; Afonso, 1998; Hargreaves, 1998; Canário, 1994; Popkewitz, 1994; Garcia, 1994; Pacheco, 1995; Bonami & Garant, 1996; Messina, 2001; Fullan, 2003; Morgado, 2010) consideram que há uma grande pluralidade de aceções na literatura, sugerindo que a sua explicação possa ser dada, em parte, como resultado das diversas perspectivas teóricas, das variáveis de contexto e das orientações ideológicas e culturais dos diferentes autores a que estão vinculados.

1.1. Inovações curriculares

O conceito de inovação nem sempre é utilizado da melhor forma, sendo empregado como sinónimo de “*mudança ou de renovação ou de reforma*” (Cardoso, 1992, p.85). Contudo, são realidades diferentes. Para esta autora, a inovação supõe uma rutura com a situação atual, trazendo uma mudança com “*um carácter intencional, deliberada e conscientemente assumida, (...) inovar faz supor trazer à realidade educativa «algo efetivamente novo»*,” em que há modificação na estrutura, ou seja, na sua essência. Esta autora atribui as seguintes características à inovação: a) traz algo de novo; b) mudança intencional e evidente; c) exige um esforço deliberado e conscientemente adotado; d) persistência da parte dos atores; e) melhoramento da educação; f) sujeito à avaliação; g) reflexiva – “*investigação ação*”-. Entende, ainda, que a inovação pode ser definida como um conjunto de esforços isolados, tendendo a melhorar ou mudar certos aspetos do processo educativo, significando uma rutura com as práticas anteriores.

No contexto de escolarização, a “*inovação educativa*” pode ser também considerada uma palavra com um universo semântico em que entram os termos como: mudança educativa, reforma educativa, inovação educativa, movimento de renovação etc. Segundo Bolívar (2003, p.50) todas estas designações têm implícito o conceito de novidade “*nos modos de agir e pensar, em relação às potenciais pessoas afetadas pela mudança, e de uma certa alteração qualitativa dos estados previamente existentes*”.

A temática inovação passou a ser estudada a partir dos anos de 1960 e, a partir dos anos de 1980, foi adotada como bandeira por grupos que definem as políticas no campo da educação. A inovação educacional é, atualmente, uma estratégia que parte do centro, portanto, um mecanismo mais de regulação social do que pedagógica (Messina, 2001). Também acuta como um mecanismo de recentralização e de homogeneização. Ao transformar-se numa das estratégias preferenciais das reformas, a inovação foi ela mesma reformada (Costa, 2008). Daí decorre que o primeiro ponto a problematizar é o lugar onde se situa a inovação e para quê (e para quem) foi pensada.

Huberman (1973, p.6) define o conceito de inovação como “*uma mudança deliberada, voluntária e planificada*”. Na perspetiva de Patrício (1988, p.6), a inovação resulta, assim, da “*produção intencional e num certo sentido, consciente da novidade por um produtor humano, individual e coletivo*”). González e Escudero (1997, cit. por Boliver, 2003, p.54) definem inovação como “*série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos por meio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas vigentes*”. No entanto, pode-se identificar dois componentes que distinguem a inovação: i) a alteração de sentido a respeito da prática corrente e ii) o carácter intencional, sistemático e planeado, em oposição às mudanças espontâneas.

A definição que nos parece também ser de referência surge-nos de um estudo realizado por Cortesão (1988, p. 12), em que define inovação como sendo “*uma atividade educativa, intencional e organizada com origem no Centro ou na Periferia do Sistema Educativo que visa uma renovação, uma certa mudança na educação*”. Nesse âmbito, a noção de atividade educativa é relativa às atividades de gestão e atividade pedagógica, e o facto de ser intencional pressupõe um “*carácter consciente, elaborado e exercido segundo métodos precisos, enquanto o seu carácter de originalidade é relativo a um dado momento e a um determinado local*” (*ibidem*, p.12).

Em termos processuais, Tedesco (1997) considera que as inovações têm sido esforços responsivos, referidos a pontos gerados nos níveis centrais dos sistemas de ensino. Esses pontos não só regulamentam como homogeneizam a inovação. Nesse sentido, Fullan (2000) refere que os professores confrontam-se com uma quantidade inumerável de propostas inovadoras como correlativo que cria essa situação. Além disso, refere que ao mesmo tempo que a escola está bombardeada por inovações, o novo não tem lugar.

Devido à complexidade que caracteriza a inovação educativa, é difícil, e pouco desejável, determinar parâmetros muito precisos sobre a natureza do processo inovador (Lopes & Macedo, 2002). De um modo geral, La Torre (1994, p. 61) considera que um processo de inovação, deve atender a alguns critérios como:

“a origem pode ser interna ou externa às escolas, desde que o conhecimento/entendimento, os valores, atitudes, e estratégias sejam partilhadas pelos agentes inovadores; os critérios de atuação visem a solução de problemas e a melhoria da ação educativa; as estratégias de inovação devem favorecer a clarificação progressiva dos problemas, a gestão da mudança e a busca de soluções; se obedeça a questões fundamentais como o que se quer mudar, porquê, para quê e de que forma; se obedeça a um projeto concebido, concretizado e avaliado pelos agentes inovadores em função do contexto; existam diferentes pontos de vista, que sejam discutidos e negociados numa cultura colaborativa.”

É, também, neste sentido que uma perspectiva integradora permite uma melhor compreensão de como sucede um processo de inovação e porquê, e de acordo com o que Garcia (1994, p.479) propõe, um “*triângulo interativo da inovação*”, do qual constam alguns elementos considerados fundamentais para o desenvolvimento de uma inovação. O sistema educativo e as escolas, estruturados em novas relações, e envolvidos em parcerias, enformam esta perspectiva e permitem a assunção de uma nova profissionalidade docente, favorecedora da inovação curricular: Profissionalidade docente - Sistema educativo - Escola – Colaboração Universidades/escolas.



Fig. 1 - Conexões facilitadoras da inovação curricular (Adaptado de Garcia, 1994)

Nesta aceção, a inovação curricular ocupa um lugar central, ao contrário de uma perspectiva tradicional em que o sistema educativo tem estado sempre ostensivamente no centro, interpondo-se entre a inovação curricular e a escola. Vários fatores têm contribuído para a mudança, ainda que lenta, do enfoque inovador técnico-científico para um enfoque integrador que contemple a dimensão inovadora da escola, o reconhecimento da capacidade dos/as

professores em gerirem e inovarem curricularmente (Lopes & Macedo, 2002). Este processo é tanto mais profundo e consistente se existirem, como base de apoio, parcerias com o ensino superior e/ou um sistema de assessoria por parte da administração que fortaleça as dinâmicas necessárias a esse processo.

Garcia (1994) defende uma estreita colaboração entre a universidade e as escolas secundárias, facilitadora de um desenvolvimento pessoal e profissional fundamentado em práticas de investigação-ação e em função dos problemas concretos que cada contexto sugere. É nesta linha de pensamento que Canário (1992) entende que o caminho da inovação passa pelo papel que cada professor/a desempenha ao nível do projeto educativo, pensando e agindo global, à escala de estabelecimento de ensino, de forma a favorecer a produção de mudanças com significado organizacional.

Inovar é, por conseguinte, uma necessidade e um imperativo, mas a condução do seu processo terá de ser mais participativo e flexível, dando relevância às estratégias de inovação que permitam a organização transformar-se numa "*organização aprendente*" (Marquardt, 1996, p.21). É necessário, pois, que todos os professores se sintam membros dessa organização que está em constante aprendizagem (Barroso, 1996). É também nesta linha que surge o conceito e a proposta de uma "*assessoria externa*", na figura do/a "*amigo/a crítico/a*" (Leite, 2002, 2003) cujo papel estabelece a função de apoiar e ajudar a escolas a refletirem sobre estes processos e/ou decisões (Leite, 2000, p.5).

É a ideia de inovação curricular que atravessa esta conceção de inovação assessorada e, de alguma forma, semelhante à conceção de "*escola curricularmente inteligente*", defendida por Leite (2000, pp. 3-4) e, entendida como uma instituição que, num quadro de autonomia, depende, em menor grau, das diretrizes exteriores, privilegiando processos de gestão caracterizados por tomadas de decisão coletivas (Leite, 2006), promovendo práticas inovadoras onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afetiva e social e que, ao mesmo tempo, estrutura a aprendizagem em processos de comunicação real (Afonso, 2009).

Enfatiza-se, atualmente, que a inovação é algo aberta, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere. A inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais. Como corolário dessas premissas, tem-se reafirmado a ideia de que a inovação é antes um processo que um acontecimento. A partir desses princípios, a inovação foi definida como processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual se habita e de transformar-se a si

própria (Fullan, 2000). Diversos autores (Correia, 1989; Nóvoa, 1991; Canário, 1991, Cardoso, 1992, Pacheco, 1996; 2003) referem que inovar consiste, antes de mais, numa disposição permanente em direção à inovação ou de inovar a inovação. Ao mesmo tempo, os teóricos da inovação se interessam pela apropriação por parte dos atores, pela continuidade dos esforços inovadores e pelo papel integrador que corresponde a um significado partilhado sobre a inovação. Dessa maneira, a inovação pode cumprir uma função projetiva (Messina, 2001).

Correia (1989, p. 26) chama atenção para o caráter “*sedutor e enganador da palavra inovação*,” sendo que a sua utilização e significado possam ter funções e sentidos diferentes. Assim, e porque normalmente se associa a esta palavra o 'desejo de mudança' e o 'desenvolvimento da criatividade', poder-se-á induzir de tal forma que sempre que há inovação há mudança e sempre que há mudança há inovação. No entanto, a caracterização de um processo de mudança como um processo inovador exige, de facto, uma referência explícita ao tipo de rutura que ele produz com as práticas antigas, aos atores que são responsáveis pela produção da mudança, ao grau de decisão de que cada um deles dispõe no processo de produção e condução da mudança e, evidentemente, uma referência detalhada à amplitude da mudança, quer esta seja encarada numa dimensão intensiva ou numa dimensão extensiva.

Na perspetiva crítica (Pacheco, 1996; McLaren, Peter e Giroux, 1997; 2000; 2001a; Pinar, 2007) inovar pressupõe admitir que a mudança seja um processo gradual de transformação construído na base de expectativas e realidades por diversos protagonistas, que se interligam por uma rede de regulações, conflitos e consensos, e que jamais a mudança se concretize pelo efeito dos normativos. A este propósito, Nóvoa (1991, p.8) afirma que “*a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma ação persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador*”. A inovação é uma atividade do ser humano, está integrada num projeto de ação coletiva e por isso é fundamental a participação de cada sujeito, de forma ativa, crítica e reflexiva, integrada num processo de colaboração colegial, verdadeira e empreendedora.

Para autores como Correia (1989); Nóvoa (1991); Canário (1991) e Cardoso (1992) duas conceções de inovação, subjacente a qualquer movimento de mudança, podem ser identificadas: a *inovação instituída* e a *inovação instituinte*. O primeiro processo obedece, em traços gerais, ao quadro da normatividade, geralmente instituído por normativos legais, o

segundo processo enquadra-se na conceção de inovação caracterizado como um processo "espontâneo", no sentido de que é orientado para a resolução de problemas identificados localmente, e negociado entre o grupo inovador e as tutelas de que dependem. Existem sempre ajustes que se fazem, implicando uma certa (re) apropriação da mudança proposta (quando se trata de inovação proposta exteriormente).

Por outro lado, esse tipo de inovação concede margens de autonomia e de liberdade de atuação aos agentes inovadores, o que pressupõe uma capacitação individual e coletiva (Leite, 2006), na qual deixa de fazer sentido "*a separação entre prático e investigador*" (Canário, 1991, pp. 208-209), ao mesmo tempo que "*favorece uma nova cultura profissional dos professores*". Falar de um processo de aprendizagem de qualidade e motivador tem de estar, cada vez mais, ligado à existência de uma cultura escolar inovadora e que, por esse motivo, qualquer estudo sobre inovação deve centrar-se no contexto onde ela ocorre e, fundamentalmente, nos âmbitos em que se produz.

Os autores como Pacheco; Pareskeva; Silva (1998) identificam inovação com a melhoria qualitativa dos processos de aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos. Para esses autores, a inovação liga-se diretamente à prática curricular, ocorrendo na própria escola, enquanto processo concreto de mudanças qualitativas, implicando os seus atores mais diretos, os professores e alunos. A investigação, a autonomia e a qualidade surgem como ideias associadas aos processos e práticas de inovação curricular.

No *Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos* (Eurydice, 2008), inovação na educação é sinónimo de inovação pedagógica, acentuando a tendência para a sua ligação à alteração das práticas, incluindo as dimensões organizacional, curricular e pedagógica, e subordinando-se ao direito de mudar (Pacheco, 2006). Porém, a inovação por si só não representa uma intenção de mudança, nem todas as alterações se traduzem em inovação, revelando-se, nesse caso, uma adaptação. Torna-se evidente, a necessidade da opção pelas "*medidas centradas na escola que valorizem as dinâmicas específicas de cada contexto educativo*". Canário (1987, p. 22) defende que, "*para que os estabelecimentos de ensino possam ser instituições inovadoras é condição necessária que o sistema escolar tolere e promova o pluralismo, a diversidade. É necessário que as escolas tenham autonomia, e apoio externo para criar e gerir experiências próprias na procura de soluções para problemas específicos*". Neste sentido, a inovação pressupõe a autonomia (individual e coletiva) dos professores, pondo ênfase nos processos e nas práticas e

não num controlo burocrático, através de um modo coercivo de imposição de mudança, como ainda acontece nas escolas básicas e secundárias cabo-verdianas.

1.2. Mudanças curriculares

Quando se pensa em termos de mudança, surge, de forma instantânea, a relação entre promessas e expectativas. A mudança implica passar ou transitar de uma situação, estado ou condição para outro. A mudança é uma viagem, uma passagem, uma virada que é tão animadora quanto ameaçante. Mudar implica desnaturalizar ou distanciarmo-nos do *habitus* que nos constitui, que é tão estruturante quanto estruturado, separarmo-nos desses modos de sentir, pensar e agir (Bourdieu, 2001). Mudar altera a regra, o regime ou o modo como organizamos as nossas vidas. Algumas vezes, parece que se pode escolher a mudança. Para autores como Zizek (2008), mesmo em situações absolutamente voluntárias, a escolha não tem lugar no momento presente; é a história (a nossa história) que a elege. Na maioria dos casos, a mudança acontece e se impõe aos indivíduos (Messina, 2001).

Por mudança em educação entende-se, normalmente, uma modificação de algo, uma transformação de um aspecto da realidade ligada à melhoria de um sistema ou de uma escola. Estebarãnz (1994) salienta o seu caráter genérico e amplo que implica uma variação das ideias, das pessoas e das instituições, podendo revestir diferentes graus de amplitude de acordo com as suas dimensões.

Ao examinar alguns autores anglo-saxões contemporâneos que deram contributos sobre o tema (Elmore, 1996; Stoll e Fink, 1996; Hargreaves, 1999; Fullan, 2000), infere-se que as referências à mudança são, antes de mais nada, sobre o seu planeamento. A mudança relaciona-se com a sua própria gestão, com o modo de controlar os seus efeitos com vista à melhoria da educação. É natural que se apresentem modelos para compreender e regularizar a mudança, propostas analíticas que a decompõem, diferenciam etapas e identificam variáveis e atores principais. Entretanto, os mesmos autores destacam que têm sido procuradas receitas em vez de novos caminhos.

Os autores referenciados enfatizam que a mudança não se limita a uma alteração a pouca escala, mas a uma ocorrência em larga escala (Stoer, 1986; Canário, 1992; Fullan, 2000; Elmore, 1996) e, mais ainda, reportam-se ao respeito de melhoria (*improvement*) em larga escala (Elmore, 1996). Este autor realça que, por exemplo, a patologia da educação americana reside no facto de que a mudança ocorre em algumas classes isoladas ou em grupos de

professores sem envolver o conjunto do sistema educacional. Entretanto, mesmo quando esses autores conceptualizam a mudança em larga escala, eles consideram que o seu êxito depende mais da cultura da escola do que do sistema educacional (Messina, 2001). Daí o empreendimento de uma relação direta entre cultura colaborativa e mudança educacional.

Para todos eles, os conceitos sobre a mudança levam a uma proposta de mudança na escola e de promoção do profissionalismo coletivo dos docentes. Neste sentido, perguntar-se-á pela institucionalização da mudança e pela diferença entre a mudança superficial e a mudança profunda. Perguntar-se-á, ainda, pela mudança como um processo no tempo, que implica tantas ações de apropriação como de resistência por parte dos atores. A pergunta central é como articular a dimensão individual com a social, as mudanças na escola e nos sistemas educacionais (Fernandes, 2009). Porém, pode explicar-se a mudança pela cultura da escola ou toda a mudança depende dela, e qual seria então o papel que cabe ao sistema educativo? Por acaso não se requerem mudanças no sistema educacional no seu conjunto para garantir mudanças na escola? Sem dúvida, existe uma relação entre cultura da escola e mudança.

Apoiamo-nos na concepção de González e Muñoz (1987), para os quais mudança educativa é um conceito bastante vasto que abarca conceitos como reforma e inovação. Para estes autores, o conceito de reforma refere-se a mudanças mais estruturais, enquanto o de inovação é referente a mudanças mais internas e qualitativas no sistema educativo. Há consciência de que, num sistema tão amplo, burocrático e hierarquizado, o alcance das mudanças prescritas incidem nas estruturas e na extensão, em vez de agirem na profundidade desse sistema. Daí que estes autores utilizem o conceito de inovação educativa para se referirem a “*dinâmicas explícitas que pretendem alterar as ideias, concepções, metas, conteúdos e práticas escolares, numa direção renovadora da existente*” (*ibidem*, p. 16).

Ao procuramos relacionar mudança educativa com o conceito de inovação, entendida como novidade, aceita-se um conceito de inovação como o que é proposto por Félix-Ângulo (1994a, p. 358), que pressupõe três aspetos essenciais: “*a criação de algo previamente desconhecido, a percepção do criado como algo novo e a assimilação desse algo como novidade*”. Em educação, a segunda e a terceira aceção são as mais enunciadas e aparecem quase sempre juntas, ou seja, a ideia de inovação como uma novidade, surge associada à ideia de inserção ou de absorção de algo diferente: “*Inovação é um conceito ou atitude nova; uma nova ferramenta ou uma peça de tecnologia, junto com novas habilidades e uma nova forma de organizar o trabalho, ou um novo modo ou estilo de viver e fazer, introduzido a um indivíduo,*

grupo, instituição ou cultura que não o tenha incorporado funcionalmente antes" (Bhola, 1982, cit. por Félix-Ângulo, 1994, p.358).

Para Fullan (1993), existem três fatores que se interligam, ao pôr em prática determinada mudança: primeiro, nos novos recursos instrutivos ou materiais curriculares (conteúdos, recursos e materiais...); segundo, nas novas práticas ou ações por parte dos atores envolvidos, onde possam constar estratégias de ensino, mudanças organizativas no contexto escolar ou nas funções dos vários intervenientes, e terceiro, na mudança nas convicções e princípios, o que implica um conhecimento e uma interiorização dos pressupostos do que é inovar. Baseados nestas conceções, Garcia (1994, p. 450) entende a inovação "*como mudança interna na escola, que adecta as ideias, as práticas e estratégias que se utilizam, a própria direção da mudança, as funções dos indivíduos que participam nestas práticas*".

Este conceito de inovação assenta na ideia do/a professor/a entendido como um agente de mudança, empenhado/a em renovar a sua ação que não pode, ser pensado em termos individuais, mas sim sustentada em termos de uma equipa guiada por uma visão comum e que reforça a ligação ao meio envolvente através da criação de parcerias. Essa mudança consiste, pois, em "*alterar as práticas vigentes, introduzindo outras novas e revistas, que implicarão novos materiais, ensino e convicções*" (Fullan, 1993, p.55), cuja finalidade é a da qualidade das aprendizagens.

Messina (2001) refere que nas Ciências Sociais, qualquer reflexão sobre a mudança se associa à ordem e à regulação. Mudar significa alterar as regras do jogo, aprender novos códigos culturais, desnaturalizar ou refletir sobre os padrões habituais. Uma definição como esta adquire um sentido mais preciso, quando Cortesão (1988, p. 13) precisa que a mudança se relaciona com "*a ideia de renovação de valores, normas educativas e sociais*", ou seja, com o significado conceptual da própria inovação. Sem dúvida, os autores nos lembram que toda a mudança começa em cada um de nós.

Para Bourdieu e Passeron (1975) os momentos de crise e mudança aceleram a rutura inevitável com o *habitus*. Nos tempos atuais de crise económica e exclusão crescente, diversos setores da população deixaram de ser trabalhadores para transformarem-se em desocupados ou em pessoas fora das regras de mercado (Barroso, 2005). Por isso, é lugar-comum falar do medo ou da resistência à mudança. Resistência ou direito de criar a mudança que queremos e no tempo possível para cada comunidade.

Os estudiosos do tema em questão referem-se à mudança, associando-a ao conflito, ordem ou regulação. Para Goodson (1999), a principal preocupação está em questionar de onde emerge o conceito de mudança – se de forças progressistas ou conservadoras, – procurando, na análise dos discursos e das práticas sociais, entender as circunstâncias históricas que sustentam as propostas de mudança. Referenciando a tese de Foucault (1979), a sociedade tem a estrutura do panóptico ou de um controle centralizado, onnipresente através de todas as instituições. Nas sociedades modernas, as mudanças são de várias ordens.

A teoria da reprodução social de Bourdieu e Passeron (1975) considera que a educação simplesmente reproduz a distribuição desigual das oportunidades que ocorrem no sistema social. A crítica corrente relacionada à teoria da reprodução defende a possibilidade de uma relativa autonomia da educação e a possibilidade de transformar o seu próprio campo de conhecimento e de poder (Apple, 2002). Das Ciências Sociais também emerge um discurso psicossocial que está interessado em gerar condições para a mudança e que procura maneiras de promover mudanças, tendo em vista a autonomia e a consolidação da autoconfiança ao nível individual e grupal (Cardoso, 1992).

Na perspetiva funcionalista da mudança, do modelo weberiano, esta tem lugar ao nível do sistema social e depois se reflete e se manifesta em outras ordens institucionais, como no sector da educação. Consequentemente, a educação não define metas mas as recebe do sistema social, sendo a mudança um especto constante e sempre presente no ser humano, a maior parte dos construtivistas considera que o mundo existe ao longo de uma dimensão temporal pontuada por mudanças, sendo estas encaradas como uma reconstrução dos acontecimentos (Neimeyer & Neimeyer, 1993, cit. por Simões, 1996).

A caracterização da mudança social como o elemento peculiar da sociedade moderna e como eixo da modernização é o contexto no qual se insere qualquer alusão à necessidade e pertinência da mudança educacional (Demailly, 1992). Como corolário, o tema da mudança dos sistemas educacionais recai na mudança na escola e na criação de condições para alcançar escolas eficazes (Stoll & Fink, 1996; Fullan & Hargreaves, 1999; Leite, 2006). Além disso, os autores referenciados estabelecem diferenças entre mudança imposta e mudança voluntária e entre a dimensão subjetiva e a dimensão objetiva da mudança. Nóvoa e Popkewitz (1992) consideram que a mudança imposta produz ambivalência e dificuldade para partilhar o sentido da ação, e o pressuposto é que o sentido da mudança deve ser partilhado pelo grupo que está a participar no processo (Pacheco, 2003, Leite, 2006).

A mudança continua a ocupar o centro na discussão educacional, e na educação é concebida como parte de um processo social de mudança acelerada.

1.3. Reformas curriculares

Popkewitz (1994, pp. 25- 26), fazendo uma retrospectiva histórica acerca do vocábulo reforma, lembra que a ele se podem associar diferentes conceitos. Definida como parte integrante das relações sociais da escolarização, a “*reforma pode considerar-se como um lugar estratégico no qual se realiza a modernização das instituições*”. Entretanto, no atinente às reformas educacionais, as inovações têm sido mudanças desde cima, mecanismos de ajuste mais que de satisfação das demandas dos atores. As tentativas de ajustes dessas reformas sugerem para definições, de âmbito nacional, conteúdos e práticas pedagógicas pertinentes ao denominado “*ajuste estrutural*”.

O entendimento do conceito de reforma deve se situar para além dos limites da esfera do campo oficial, incorporando o movimento de produção e difusão de textos curriculares e das práticas institucionais em que as reformas se dirigem ou mesmo são produzidas (Dias & López, 2006). Perante essas considerações, concordamos com o convite feito por Candau (1999, p. 32) para a “*desmistificação do caráter de novidade e de avanço*” que investem os discursos das reformas.

Diferentes perspectivas críticas se têm vindo a assumir a polissemia do termo reforma, sugerindo por exemplo, que a ele esteja subjacente a noção de mudança quer ao nível curricular, quer ao nível das modalidades de avaliação, e que em virtude de ser uma estratégia que se processa de maneira exógena, de fora para dentro, pode provocar resistências dos principais atores envolvidos nesse processo (Pérez Gómez, 2001), assim como atitudes de ceticismo (Alves & Canário, 2004) e de “*sobrecarga entre os professores e diretores das escolas que são responsáveis pela sua implementação*” (Hargreaves, 1998, p. 4).

Numa abordagem sociológica, Popkewitz (1997) assinala que os discursos contemporâneos raramente distinguem os significados de reforma e mudança. Porém, no âmbito geral, a reforma educacional não transmite meramente informações às novas práticas, definida como parte das relações sociais da escolarização, mas sim considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições. Neste sentido, o termo faz referência às alterações de fundo nas estruturas e processos da prática pedagógica (Zabalza, 1987), o que faz entender que uma vez ocorrida uma reforma educacional, um mundo melhor surgirá como

resultado de novos programas, novas tecnologias e novas organizações que aumentam a eficiência, a economia e a efetividade (Messina, 2001; Pacheco, 2002). Nesta perspetiva, a mudança é vista como introdução de algum programa ou tecnologia dentro de uma escola ou sala de aula, evidenciada pelo uso e ou sentimento de satisfação das pessoas.

Carlos García (1991), a propósito do contexto de reformas na Espanha, principalmente, e das diferentes expectativas educacionais em torno da educação, aponta que as diversas demandas coincidem com uma reivindicação: *más de la escuela!* Mais escola para reduzir desigualdades; mais escola para um ajuste eficiente entre o mercado e os “*outputs*” do sistema educativo.

Constata-se, no entanto, que, para alguns autores, abordar a questão da reforma educacional implica levar em consideração uma diversidade de iniciativas que visam alterações no alcance e da natureza da educação, passando por mudanças nos conteúdos curriculares e nas formas de seleção, orientação e creditação (Ribeiro, 1998; Weiler, 1989), tipificando uma “*reforma global*” em que os objetivos importantes devem ser atingidos, concomitantemente e de modo coerente, enquanto, para outros, numa aceção pragmática, as reformas são projetos mais circunscritos que têm em vista renovar, melhorar ou redirecionar as instituições educativas sem preocupação de promover mudanças radicais (Soltis, 1990, cit. por Afonso, 1998 p.79).

As reformas produzem, assim, mudanças formais, geradas por políticas governamentais, planificadas ao nível central e exteriores à escola, enquanto a “*inovação*” suscita uma mudança de carácter singular e qualitativa das práticas educativas, que costumam ser originadas ao nível micro (escolas, grupos, movimentos). Para Goodson (1999), pode-se distinguir “reforma” e “inovação” pelo seu grau de amplitude e profundidade de mudança.

Há autores que ampliam essas discussões, e, a este propósito, o que se observa, então, na literatura sobre as políticas educacionais é que estas discussões reaparecem na década de 1990, no que diz respeito aos conceitos e funções das reformas. Entre esses autores podemos recorrer a Carnoy e Levin (1985) por apontarem uma diversidade de conceitos e de formas distintas de implementação destas políticas. Os mesmos autores afirmam que as reformas educacionais podem ser agrupadas em quatro tipos: *microtécnicas*, referindo-se àquelas mudanças técnicas relativamente pequenas no processo educacional, que não requerem modificações organizacionais das instituições escolares e que podem ser instauradas no sistema educacional sem maior impacto; em reformas *macrotécnica*, por sua vez, implica um conjunto de alterações mais abrangente, que adecta a organização e o conteúdo do ensino; as reformas

micropolíticas acarretam mudanças na forma de tomada de decisão por parte das instituições escolares, em relação ao currículo, aos recursos humanos e à alocação de recursos financeiros; e finalmente, as reformas *macropolíticas* que implicam importantes mudanças no governo e nos mecanismos de controlo da educação.

Ao analisarmos o conceito da reforma curricular é importante reconhecer, nos mais diversos sectores envolvidos na discussão da área de políticas públicas, a centralidade na discussão sobre o contexto no qual ela se materializa, ou ao seu carácter contingente. Essa centralidade não deve, contudo, ao focar o contexto presente, desconsiderar a presença de movimentos de reforma educacional em vários períodos da história da educação, como aponta Candau (1999). Beane cit. por Gesser (1997, p. 19) refere que a mudança ou reforma não é algo desconectado do nosso passado. A necessidade de uma reforma do currículo ou mudança não acontece num vazio. Pelo contrário, é “*o resultado do contexto de movimentos maiores e além da educação*”. Esse aspeto também é apontado por Ball (2006, p. 21) como um aristocracismo das pesquisas em política. Ball critica quando pesquisadores tomam como “*ponto zero da história da educação*” ações definidoras de políticas educacionais, não levando em conta, nas suas análises, o que chama de “*sentido de continuidades significantes*” (*idem ibidem*), refletindo essas investigações sobre as reformas como processos instantâneos e não relacionais.

Recentemente, os estudos das políticas educativas têm vindo a questionar o que poderá motivar o aparecimento de reformas cíclicas nos sistemas educativos, ora procurando clarificar significados, finalidades e ações concretizáveis num determinado tempo e espaço para responder aos desafios das mudanças e das inovações para que, habitualmente, as reformas apelam, ora, sublinhando aspetos conservadores ligados ao processo de transformação social e às relações de poder que definem o espaço público (Mclaren; Pinar e Giroux, 2002; Lopes & Macedo, 2002). Tratar de políticas e ou de reformas educacionais implica considerar várias iniciativas que visam alterações ao alcance da natureza de educação, passando por mudanças nos currículos, conteúdos, desenvolvimento do processo educativo e formas de avaliação (Pacheco, 1991; Nóvoa & Popkewitz, 1992).

Afonso (1998) refere que diferentes estudos sobre os processos de reformas educacionais têm revelado uma enorme distância entre a formulação de objetivos que presidem as reformas educativas, definidas, em geral, pela administração central, e a sua concretização efetiva. Desses estudos decorrem, normalmente, interrogações sérias sobre as formas como se

processam as mudanças no campo educativo, ou, de outro modo, sobre a continuidade e a rutura nas políticas de educação (Vilar, 1993).

Correia (1994) defende que às “*reformas*” podem-lhes ser atribuídos três modelos: *Modelo de Reforma Sócio Crítico*, que apresenta variáveis que decorrem das inovações, situações conflituais e os contextos sociais. As dificuldades revelam-se no controlo, na avaliação, na generalização e em influenciar o macro sistema. *Modelo Técnico Científico*, que requer um processo racional sequencial, a mudança vista como um problema técnico científico e concretiza-se do centro para a periferia (González e Munõz, 1987), e *Modelo Tipo Industrial*, que é um processo concebido por especialistas, experimentados e posteriormente generalizados a todo o sistema.

As reformas podem também ser interpretadas como respostas pragmáticas às tendências de crise na educação pública (Barroso, 2005), envolvendo um discurso e gerando um conjunto de ações cujo objetivo principal é fazer a gestão dessa mesma crise (Popkewitz, 1997). Não indo, porém, às causas mais profundas da crise educacional, as reformas transformam-se, com alguma frequência, numa espécie de círculo vicioso. Podem ter alguns efeitos positivos e acabam por gerar contradições e dilemas que afetam a sua própria eficácia, gerando uma procura sistemática de novas soluções. Barroso (1996) chama a atenção para a relação entre o modo de funcionamento das instituições escolares e o (in) sucesso das reformas, assinalando que as estratégias de implementação das reformas, muitas vezes, não só desperdiçam um instrumento essencial para a dinamização da mudança, como também criam um campo fértil ao aparecimento de efeitos contraditórios com os próprios objetivos da reforma.

Nalguns estudos (Giddens, 2007; Ritzer, 2007; Pacheco, 2010) assinalam-se que as reformas educacionais são também entendidas como tentativas de resolução dos dilemas que o Estado hodierno enfrenta devido a uma crescente e acentuada “*crise fiscal*” (Afonso, 1998. p. 85) que, na tentativa de perenizar, contribui para clarificar os problemas normais do Estado (Giddens e outros, 1990, 1996), face às exigências contraditórias decorrentes dos processos de “*acumulação e de legitimação*” (Afonso, 2001; 2003; Stoer & Magalhães, 2005). Nestas circunstâncias, as políticas de reforma tendem a gerar, sistematicamente, novas expectativas e necessidades nem sempre realizadas, revelando, assim, a capacidade limitada do Estado que governa no sistema capitalista, para levar adiante mudanças efetivas (Weiler, 1983 cit. por Afonso, 1998).

A compreensão da escolarização como fenômeno histórico implica, todavia, perguntar quando, como e porquê a instituição escolar começou a criar as bases para a estrutura que hoje possui, em relação tanto à lógica do currículo, à formação e ao papel do professor, quanto à organização espaciotemporal das atividades pedagógicas (Ribeiro, 1998). Acreditamos que reflexões dessa natureza podem ajudar-nos a discutir com mais profundidade os significados das diferentes reformas antes de aceitá-las como um progresso em si mesmo, como pode fazer crer a ideia de *reforma*. Muitas vezes, as reformas surgem mais para adaptar a escola às mudanças e interesses que emergem na sociedade, particularmente do mercado, do que para transformá-la. Essas mudanças acabam por influenciar o campo da educação, acarretando, no plano do discurso e da prática e novas formas do processo de aprendizagem. Neste sentido, grande parte dos contributos desses autores concentra-se na mudança na escola, diferenciando etapas do processo, fatores decisivos, condições facilitadoras e obstáculos.

Terminado este conjunto de concepções, em que nos propusemos analisar alguns contornos dos conceitos de inovação, mudanças e reformas curriculares entroncados nas políticas educacionais, e os desafios que elas transportam para a educação e para as nossas escolas, bem como a forma como os sistemas educativos tem interpretado (ou não) a essa polissemia de conceitos, quanto à concepção de escola e às opções curriculares que ela pressupõe no entendimento de um processo inovador, propomos, agora, abordar os processos, as tendências e os desafios das reformas curriculares nos sistemas de avaliação educacional e nos processos de desenvolvimento profissional dos professores, no ponto que se segue.

2. Processos das reformas curriculares – Algumas tendências

As mudanças sociais, económicas, culturais, tecnológicas e políticas, da última década do século XX, vieram confrontar os sistemas educativos com a necessidade de responder, de forma diferenciada, à diversidade de públicos, à expansão da escolaridade e à pressão social para um aumento da sua eficácia (Pereira & Pacheco, 2006). Essas mudanças ocorridas em campos tão diversos como as ciências, as artes, as tecnologias, abalaram muitas das certezas do paradigma moderno de ciência, que se construiu sobre o conceito de racionalidade, com o intuito de dominar a natureza, subjugá-la ao homem, negando o pensamento dominante até o renascimento. Toffler (1970) designa estas mudanças ao nível global, por vagas que ocorrem, rapidamente, estimulando novos cenários onde os sujeitos são compelidos a reagir, estando presente o “*choque do futuro.*”

A nível mundial, fatores como o desenvolvimento e globalização das tecnologias de informação, aceleração das descobertas científicas e técnicas transformaram a natureza do saber e do próprio trabalho, permitindo uma troca de conhecimento mais alargada (Pacheco, Morgado & Moreira, 2007), alterando conceções e visões de espaço e tempo em virtude desse alcance ‘*veloz e distante*’ dessa informação e conhecimento. É neste quadro global que se situam as mudanças nas políticas curriculares ocorridas em muitos países caracterizadas, no essencial, por uma gestão da ação curricular e educativa centrada nas escolas, mais autónoma (Barroso, 1996), mais estratégica e mais adequada aos contextos (Pacheco, 1991; 1996; 2010; Ambrósio, 1999; Roldão, 1999; 2005).

As reformas do último quartel do século XX foram caracterizadas como expansionistas, pois, considerou-se que tiveram em conta um suposto crescimento da economia, em articulação com as propostas de reforma educacional, a análise do impacto e a viabilidade económico-financeira implementadas nessas épocas (Mattos & Perez, 2008). Já na década de 1980, surgiu uma demanda crescente de redução dos gastos públicos associados à crise da dívida externa, com a agravante da do petróleo, e às conceções neoliberais com excesso de confiança na qualidade autorreguladora do mercado e propostas de redução do Estado, em particular, das administrações centrais (Azevedo, 2000; Afonso, 2001; Jameson, 2001). Há de se considerar, também, que a mudança significativa nas políticas educacionais na década de 1990, em relação às décadas anteriores, consistia em assumir que seriam necessários maiores recursos financeiros para obter-se uma educação eficiente (Kellner, 2004). Os objetivos relacionados à qualidade, à equidade e à eficiência significam uma nova maneira de posicionar-se frente à

questão educacional, implicando, por um lado, a sua valorização e, por outro, a uma nova configuração da oferta (Canário, 1992).

Assistiu-se a um reforço da consciência dos responsáveis governamentais, em todos os países do mundo, nas duas últimas décadas do século XX e o início deste século, XXI, quanto aos processos estratégicos de promover a educação e a qualificação dos seus cidadãos, qualquer que seja a sua idade, em ordem a criar condições seguras para o desenvolvimento económico e social. Este aumento de prioridade da educação e formação encontra reflexo em processos provenientes de organismos transnacionais, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a Comissão Económica para América Latina e Caribe (CEPAL), os Países da Ásia do Leste (ALP), os Planos Nacionais de Ação de Educação para Todos (PNA-EPT), os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM) e as inúmeras Agências Internacionais destinadas a promover o desenvolvimento, bem como em declarações proferidas por responsáveis nacionais ou das grandes organizações regionais, nomeadamente, União Europeia (UE), o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA), o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a Associação de Nações do Sudeste Asiático (ANSA), etc. No caso de Cabo Verde, por exemplo, a educação e a qualificação profissional têm sido, consistentemente, afirmadas nos Programas dos Governos e nas Grandes Opções do Plano (GOP) (1982-1985; 1997- 2000; 2002-2005), tidas como as grandes prioridades estratégicas do país definidas nos Planos Nacional de Desenvolvimento (PND).

De facto, nos sistemas de organizações internacionais de natureza intergovernamental, tanto no plano das Nações Unidas - para além da própria ONU, foram criadas organizações especializadas como a UNESCO, nos campos da educação, ciência e cultura, ou no campo financeiro e da ajuda ao desenvolvimento, como o FMI e o Banco Mundial, ou no plano da cooperação económica num determinado espaço geográfico - como a OCDE, estão a dar um forte impulso à internacionalização das problemáticas educacionais.

Esses processos da transnacionalização no campo das políticas educativas e, em particular, curriculares, resultado da perda relativa de protagonismo dos Estados nacionais em matéria de decisão educativa e da afirmação de novas abordagens de regulação transnacional (Afonso, 2001; 2009), passaram a definir-se numa lógica regulada (Maroy, 2006 cit. por Teodoro, 2011), sobretudo, por duas dinâmicas distintas: primeira, "*os movimentos globais e os projetos supranacionais*"; segunda, "*os contextos nacionais concretos, com características e configurações históricas, sociais e culturais muito próprias*" (Morgado, 2009b, pp. 43-44). Neste

sentido, vários autores (Afonso, 2009, 2001; Pacheco, 2009, 2010; Morgado, 2010; Teodoro, 2011) asseguram que a tendência dos processos e práticas de educação e formação estão cada vez mais integrados em agendas globalmente estruturadas (Dale, 2004; Teodoro, 2003; 2010; Pacheco, 2010, 2011), cujo eixo de interferência se situa no quadro comum das políticas transnacionais, contribuindo, deste modo, para que as orientações educativas se sujeitem a um processo de decisão supranacional, deixando-se para os Estados decisões que em nada alteram (...) “*critérios amplamente consensualizados*” (Pacheco, 2009, cit. por Morgado, 2010, p. 256).

Já nos princípios dos anos de 1990, a maior parte dos países da OCDE teve como objetivo melhorar a qualidade e relevância ao processo de aprendizagem escolar e de formação, já que a crise da dívida pública nos anos de 1980 fez deslocar os termos do desenvolvimento de uma questão, predominantemente, nacional para uma questão, progressivamente, global. Começaram, então, por melhorar a educação primária e, depois, em meados dessa década, prosseguiram na aplicação de reformas estruturais importantes ao nível do ensino secundário para se ajustarem às necessidades socioeconómicas e à demanda do mercado de emprego em mudança, elevando os níveis de resultados e reduzindo a distância entre diferentes grupos (Bregman & Simonnet, 2004; Briseid & Caillods, 2004). Um primeiro passo importante para a melhoria do currículo foi o desenvolvimento de uma visão de conjunto das mudanças e das reformas curriculares enquanto componentes da política educativa de cada país. Esta visão não foi somente rever, no dizer de Olson (2005, p.317), “*a forma como iremos estudar os processos educativos,*” mas deve, também, envolver “*uma nova conceção das noções fundamentais de competência, de saber e de virtude*”. Parece-nos essencial não negligenciar este primeiro passo prévio porque representa o fundamento sobre o qual as estratégias mais relevantes de concretização foram construídas. No entanto, as políticas curriculares deixam de constituir um subsistema das políticas educativas para se tornar num elemento central das políticas de educação e formação.

As estratégias para maior expansão das oportunidades educativas sucederam-se de modo distinto, em termos geográficos (Azevedo, 2000). A transformação de um sistema de elite para um sistema de massas do ensino secundário ocorreu na primeira metade do século XX nos EUA; nos anos de 1970 e 1980 na Europa; (Fino, 2000; Goldin, 2001, 2003; Briseid & Caillods, 2004) e, nos anos de 1990, na Ásia de Leste (Kim, 2002). A transformação está, atualmente, em curso na América Latina e também foi iniciada em vários países africanos (SEIA, 2007).

A racionalidade económica se torna cada vez mais omnipresente e legitimadora de políticas, processos e práticas de educação e formação homogêneas, e conseqüentemente de propostas curriculares estandardizadas em resultados. O aumento da competitividade económica e o fomento das ações tendentes à justiça social (Forrester, 1997; Santos, 2002; Pacheco, 2010) exigiram os países a adaptar, rapidamente, os seus sistemas educativos ao desenvolvimento de qualificações de acordo com o quadro de referentes internacionalmente definidos. Os jovens têm o direito de serem desafiados para poderem alcançar o seu pleno potencial (Nwaboku, 1996; SEIA, 2007). Isto é verdade tanto para os que se deparam com barreiras significativas à aprendizagem como para os naturalmente bem-sucedidos (Monk, 1999). São, frequentemente, necessárias alterações rápidas no conhecimento e nas qualificações para determinados empregos ou para carreiras de sucesso. A força de trabalho precisa de ser motivada de modo a empenhar-se na aprendizagem contínua ao longo da vida (Demailly, 1992; Delors, 1996; Pacheco, 2011) destinada a produzir o número suficiente de pessoas com um nível médio e superior de qualificações.

Nos países de economias emergentes, os governos e o setor privado acentuam a importância de facilitar aos jovens e às escolas secundárias conhecimentos, capacidades, atitudes e competências que lhes permitam ser bem-sucedidos em economias de mercado, e enfatizam, cada vez mais, a capacidade de aquisição de novos conhecimentos e competências, e a disponibilidade de tomar iniciativas e de contribuir para a inovação em produtos e processos (Lewin, 2000). Será importante, por isso, que se combinem, nos planos curriculares, o local de saberes e de competências, integrando os problemas das pessoas e das comunidades como problemas das escolas, para cuja resolução a educação escolar possa contribuir no seu esforço de interrogação, de interligação, de recorrência e de sedimentação científica, no seu método e nas suas didáticas (Silva, 1995; Popkewitz, 1997).

Nas sociedades em processo acelerado de mudança, e que têm na sua base sistemas educacionais que lhes sejam compatíveis o discurso presente nas reformas educacionais e, em particular, curriculares, o currículo passa a estar mais vinculado ao mercado de trabalho, cada vez mais instável e competitivo, formulando propostas curriculares que produzam sujeitos com novas habilidades e capacidade flexíveis para se adaptarem às novas exigências do mundo do trabalho (Apple, 2002; Pacheco, 2000b; 2002; 2010). Nesse contexto, as reformas surgem de forma intensa e as políticas curriculares são definidas e direcionadas para a educação básica e

para a formação de professores. As políticas curriculares direcionam-se, assim, para a formação de professores e educadores, pois partilha-se uma visão claramente de educação.

As mudanças paradigmáticas que os textos provenientes do *Relatório para a UNESCO sobre a Educação para o Século XXI* (Delors, 1996) apontam para as alterações educativas necessárias, visando acompanhar a evolução da sociedade. Essas mudanças terão de superar as tensões entre o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o espiritual e o material, as soluções a curto e a longo prazo, a competição e a igualdade de oportunidade, o desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem. Desse modo, as políticas curriculares passam a ser pensadas de modo a reforçar esse quadro global.

As reformas passam, assim, a ser implementadas com objetivos determinados pelos organismos multilaterais, que têm como finalidade o crescimento económico e, para isso, traçam estratégias para alinhar a escola à empresa e, sendo assim, os conteúdos nela administrados também se adequam às exigências do mercado vigente (Afonso, 2001; Dalarosa, 2003; Pacheco, 2002a; 2000b; Fragoso, 2006; Ortiz, 2006a, Silva, 2007; Pacheco, 2010) e os processos de ensino (...) funcionalmente ligados às necessidades da economia (Ball, 1990, cit. por Estêvão, 1998). Visualiza-se, então, que as reformas educacionais do final da década de 1980 passaram a exigir maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, (Giddens, 2007) na perspectiva de que eles se adaptassem, com facilidade, às exigências do mercado. Nesse sentido, as reformas educacionais adotaram os mesmos princípios impostos pela globalização (Afonso, 2001; 2003; Ball, 2001; Barroso, 2005; Pacheco & Pereira, 2009; Pacheco, 2011).

A literatura especializada (Ambrosio, 1999; Roldão, 1999, 2003; Pacheco, 2001; 2002; Morgado & Pacheco, 2007) destaca que a globalização económica, social, política e cultural exige sistemas de organização curriculares flexíveis e abertos às mudanças. Os textos produzidos pela reforma difundem, de um modo geral, um discurso na defesa de políticas que deem conta das exigências apontadas pelo sistema de globalização e de um mundo em permanente mutação (Dias Sobrinho, 2002; Lopes, 2004a; Morgado, Morreira & Pacheco, 2007; Pacheco, 2007; Ritzer, 2007), atribuindo à educação um papel de responsabilidade, assegurando as condições para que crianças e jovens se adaptem às configurações contextuais que se lhes apresentam.

Em grande parte, as reformas inserem-se no quadro de crise estrutural do sistema capitalista, marcadas por processos de globalização que acarretam consequências para os mais

diversos campos, seja o económico, o político, o tecnológico, o cultural e o social (Pacheco, 2000b; 2001; Jameson, 2001). Esse discurso, por certo, como já foi avaliado por Burbules e Torres (2004), acarreta consequências, para o processo de aprendizagem, que precisam de ser compreendidas pelos que se dedicam às análises das políticas públicas educacionais. Essas consequências originaram enormes transformações, não apenas nos planos económicos, social, político e cultural, como também no plano educacional (Santos, 2002; Lingard, 2004; Pacheco & Pereira, 2009).

No plano económico a problemática das reformas curriculares tem vindo a ganhar especial relevância no seio das organizações internacionais, que alertam para a necessidade de construção de um novo modelo de formação que potencie, em ambiente de liberdade, a autoconstrução de cada indivíduo (Giddens, 2007), através do desenvolvimento das suas capacidades e aptidões, de forma a assumir o papel de ator no processo de desenvolvimento das sociedades (Lopes, 2004b, 2006b; Macedo, 2006a; Pacheco, 2010). Concordamos com Jameson (2001) sobre a necessidade de análises, com o propósito de entender o mundo contemporâneo e os efeitos da globalização como a tensão que marca as tendências global e local (Jameson, 2001; Barroso, 1996). Essa tensão não resulta, exclusivamente, das instituições escolares, nem das características do sistema de ensino, resulta, também, e, em grande parte, da sociedade como um todo (Dale, 2001).

Nesse ponto de vista, vêm se impondo como uma das ideologias que circulam, com frequência, a fragmentação, a desregulamentação, a autorreferência e a singularidade no mundo contemporâneo e nos sistemas económicos neoliberais que apregoam a produtividade, a eficiência, a qualidade e a competitividade (Afonso, 2001; 2003; Pacheco, 2001b; 2002; Le Boterf, 1997; Charlot, 2007; Spring, 2007; Santos, 2002; 2008), que, para Bauman (2000, p. 132), se diferenciam, entretanto, das outras ideologias, pela *“ausência de questionamento, a sua submissão ao que é visto como a lógica implacável e irreversível da realidade social,”* importando efeitos que precisam de ser considerados e recontextualizados em diversos setores.

Dave Hill (2003, p. 28) entende que a reestruturação mundial dos sistemas educativos faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal. Sendo o princípio fundamental do capitalismo a maximização do lucro privado, as políticas neoliberais resultaram, segundo afirma, *“numa perda de equidade e da justiça económica e social; numa perda de democracia e da responsabilidade democrática; numa perda de pensamento crítico dentro de uma cultura de desempenho”*. Neste contexto, é construído um consenso transnacional sobre as reformas

curriculares necessárias de forma a cumprir as necessidades de eficiência das empresas. Objetivo esse que Hill considera ter vindo a ser “*disseminado através de organizações transnacionais, dominadas pelas elites políticas e económicas*” (2003, p.34), o que McMichael (1996, p. 176) chamou de “*projeto de globalização*” e que orientara o mundo até à década de 1980, e que se confrontou com um aumento do volume de trocas comerciais, acompanhado de uma maior mobilidade de dinheiro. Estas transformações requeriam “*novas formas de regulação para lá do Estado-Nação*”.

Uma das formas desta regulação perspetiva o conhecimento como um recurso económico e, concomitantemente, exigem novos critérios para a qualificação dos cidadãos, regulados pelas lógicas de economia de mercado (Freire, 1990; Pacheco, 2000b; Pacheco, 2002) e definidos na base de uma conceção técnica da formação, que a sintaxe relativa à “*pedagogia por competências*” (Pacheco, 2010, p.13) resgata como indicativo central nas estruturas curriculares.

Nessas perspetivas, é enfatizado o carácter de coerção dos organismos como a OCDE, o BM, o FMI, a UNESCO e o PNUD na definição das políticas públicas “*como instrumentos diretos dos Estados hegemónicos e dos interesses económicos globais,*” (Melo, 2004, p. 170-1), impondo os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controlo social, ou que induzem a adoção de medidas ditas modernizadoras, levando a assumir função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas (Afonso, 2001), deixando, assim, instituições e sujeitos locais ausentes, ou, mesmo, com papel reduzido nas análises sobre os processos de produção dessas políticas (Morrow & Torres, 1997; Pacheco, 2000b; Charlot, 2007). Destaca-se, ainda, o predomínio, em grande parte, das análises, do foco teórico na economia ou na economia política, incapacitado, de certo modo, “*de responder ao conjunto de questões teóricas e empíricas que interessam à análise da política*” (Costa, 1995, p.156), não se encontrando respostas somente nas análises económicas, mas também nas argumentações que auxiliem a compreensão dos processos de reformas curriculares. Lopes (2004b, p. 117) é de opinião que a educação não deve estar submetida aos critérios económicos e ao mercado, pois desse modo “*a educação e o conhecimento importam apenas quando podem gerar vantagens económicas*”.

Considerando ainda o quadro mais amplo dessas análises sobre o contexto em que as reformas se inserem, apontamos para o relevo dado ao papel desses organismos na produção das reformas. Essas agências têm sido destacadas em grande parte da literatura (Candau,

1999; Afonso, 2001; Teodoro, 2003; Lingard, 2004; Lopes, 2004c; Morrow & Torres, 2004; Beech, 2005; Pacheco & Pereira, 2007; Morgado, 2010; Pacheco, 2010, 2011) que trata das reformas nos países em desenvolvimento e explora a ação dos mesmos nos mais variados setores (economia, educação, trabalho, previdência social etc.) e a abrangência (regional, global) (Mattos, 2004). Em muitos países, particularmente em África, têm tido grandes influências na formulação e difusão das reformas.

A era pós-desenvolvimentista, com que McMichael (1996) apelida a época contemporânea, nos leva a reformular o nosso pensamento em torno do modelo de reorganização curricular, que melhor responde às exigências atuais. Na opinião de Morin (2002, p. 21), a reforma do ensino deverá conduzir à reforma do pensamento e a reforma do pensamento à reforma do ensino, ou seja, parafraseando Montaigne, *“mais vale uma cabeça bem-feita do que bem cheia.”* Mais do que acumular saberes, temos de saber colocar e tratar os problemas, relegando os saberes e dando-lhes sentido. Trata-se de tentar construir um novo projeto de uma economia global com uma gestão global, onde todos os países são envolvidos (Morrow & Torres, 1997).

Em síntese, são novas formas transnacionais de concentração, oligopolização e acumulação primitiva e de expropriação societária, num processo liderado pelas corporações estratégicas e seus megaconglomerados, mas realizado por governos nacionais sob o mandato de reformas de mercado (Dreifuss, 1998).

Nos planos socioculturais e políticos, as organizações internacionais são o meio privilegiado de difusão dessa CEMC, pois as mesmas refletem a influência de um sistema global e, assim, institucionalizam ideologias, estruturas e práticas mundiais ao nível do Estado-Nação, contribuindo para uma convergência de políticas curriculares (Dias Sobrinho & Lopes, 2006; cf. Ramirez, 1992; Ramirez & Ventresca, 1992; Meyer, Ramirez e Soysal, 1992). Neste processo de internacionalização, o conteúdo efetivo da mensagem veiculada pelas organizações internacionais baseia-se *“em modelos, categorias e guiões através dos quais o mundo é universalizado e, a um dado nível, unificado”* (Dale, 2001, p. 159).

É possível afirmar que a maioria das propostas educacionais, adotadas pelos Estados emergentes, incluía conceitos de acesso, referindo-se ao direito de ingresso ao sistema educacional; de qualidade, visando melhores resultados no desempenho escolar, trabalho produtivo e atitudes sociais; de eficiência em relação ao melhor uso dos recursos e busca de novas opções financeiras, e de equidade relacionada à atenção prioritária aos grupos excluídos.

Esses elementos constituíram-se como a base de acordos e recomendações internacionais sobre prioridades e estratégias políticas para modernizar a educação e o ensino (Beech, 2005).

Essas orientações são reproduzidas em recomendações políticas de diversas agências internacionais de cooperação, influenciando, fortemente, na definição das políticas e programas, produzindo pontos de referência sobre os formuladores das políticas sociais e, em especial, os desafios educacionais para o novo milênio (Ball, 2001; Pinar, 2004, Pacheco, 2010). Nesse contexto, os objetivos e os conteúdos curriculares formulados refletem tendências em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas neoliberais e conservadores (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (gestão, integração e descentralização) (Torres, 1995; Morrow & Torres, 1997; Pérez Gómez, 2001; Barroso, 2005 Pacheco, 2010).

No plano educacional, Dale (2001, p. 134) afirma que há uma “*agenda globalmente estruturada para a educação*” (AGEE) que tem no seu cerne os grandes projetos estatísticos internacionais produzidos no seio das organizações multilaterais, e, muito em particular, o projeto INES (Indicador dos Sistemas Educativos) do *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) da OCDE. Este autor parte do pressuposto que a globalização afeta as políticas e as práticas sociais nacionais. Referindo-se à abordagem de John Meyer, designada por “*cultura educacional mundial comum*” – CEMC – o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares explicam-se mais através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade, do que através de fatores nacionais distintos. A este aspeto, muitos autores (Santos, B. 1993, 2001; Santos, M. 2001; Morrow & Torres, 1997; Afonso, 1998; Pacheco & Pereira, 2007) questionam o lugar da “*governança global,*” em que as ações dos Estados são moldadas pelas grandes organizações internacionais.

Emerge uma outra consequência diretamente ligada ao processo de globalização. Prende-se com o problema da reorganização do currículo, fundamental para os dias de hoje. Assiste-se, por exemplo, na União Europeia (UE) a uma clara tendência para um processo de aprendizagem centrado nas competências e para uma ação baseada nos resultados da aprendizagem. Para tal contribuiu, para o efeito, o *quadro europeu de competências essenciais*, que, nalguns países, foi um elemento crucial na reforma das políticas educativas. As reformas ao nível do secundário, continuam a centrar-se na renovação dos currículos, juntamente com várias reformas estruturais e de gestão (OCDE, 2005).

As áreas temáticas tradicionais, caso de língua materna, das línguas estrangeiras, de matemática e das ciências, são abordadas numa perspectiva interdisciplinar, dando maior enfoque ao desenvolvimento de competências e atitudes positivas, concomitantemente à aquisição de conhecimentos e à orientação crescente para as aplicações práticas (Le Boterf, 1997; Rogiers, 2004; Perrenoud, 2004). As competências essenciais, de caráter transversal, estão a merecer maior relevo nos programas, sendo mencionadas de forma mais explícita por vários países que criam estratégias ou planos de ação para aumentar os níveis das aptidões de base, em particular nos domínios da leitura, da matemática e das ciências.

Pôs-se a tónica no ensino de disciplinas cruciais para o perfil de saída desejado para os diplomados, incluindo a Matemática, as ciências e uma língua internacional. Estes garantem, igualmente, que os estudantes adquiram capacidades de análise e de resolução de problemas (Roegiers & De Ketele, 2004) e, mais importante ainda, que possuam motivação e aptidão para continuar a aprender e a adquirir mais competências (Toffler, 1994; Demailly, 1992; Delors 1996). Além dos aspetos académicos, tais planos e programas têm de reconhecer a importância da preparação dos alunos para uma vida saudável e a uma participação ativa em sociedades (Pacheco, 2000, 200b), cada vez mais democráticas e em rápida mudança a nível planetária.

A formação vocacional deve ser orientada para o trabalho, para o ensino secundário de segundo nível, e ministrada em instituições especializadas e não em escolas secundárias gerais (SEIA, 2007). Deste modo, o currículo procura estar ligado aos perfis de saída desejados para os diplomados tanto na formação técnica como na formação geral (Black & Atkin, 1996). Reconhece-se que o currículo de formação técnica já não pode ser concebido para responder às necessidades de um pequeno grupo de estudantes, que deseja continuar a estudar na via formal, mas que tem de preparar um grupo muito maior, tanto para o trabalho como para o ensino e a formação ao longo da vida (Delors, 1996; Demailly, 1992; Teodoro, 2011). É a distinção entre o currículo de banda estreita e currículo de banda larga.

Parece-nos ser consensual que a grande mudança do início da década de 2000 se diz respeito ao processo de globalização, pois, vários estudos (Santos, 1993, 2001; Ball, 1998, 2001; Burbules & Torres, 2004; Candau, 1999; Kellner, 2004; Lingard, 2004; Lopes, 2004b; Melo, 2004; Morrow & Torres, 2004; Macedo, 2006c; Pacheco & Moreira, 2006; Pacheco & Pereira, 2007; Pacheco, 2010) enfatizam que as reformas têm sido relacionadas aos sistemas de globalização, mas o próprio conceito de globalização é utilizado de diferentes formas, assumindo uma posição de conceito contestado (Ball, 1998; Featherstone, Albrow e King, 1990;

Giddens, 1990; Friedman, 1994; Santos, 2002) devido à polissemia de sentidos que o mesmo agrega, existindo, no entanto, muitas e relativamente discordantes perspetivas em confronto (Afonso, 2001).

A mudança paradigmática, preconizada pelas organizações trans-e-supranacionais, que consiste na passagem do ensino à aprendizagem (Pacheco, 2009), faz parte dos referentes das políticas de educação e formação que configuram o sistema educativo mundial, instituindo um “*sistema de mundo globalizado*” (Lipovetsky & Serroy, 2010 cit. por Pacheco, 2011, p. 4), amplamente responsável pelas decisões político-administrativas que introduzem a homogeneização curricular, no âmbito de um processo de legitimação das políticas nacionais, pelas agendas globais (Teodoro & Estrela, 2010).

As tendências convergem, de facto, para uma agenda globalmente estruturada, desenvolvendo-se um conjunto de estratégias que, ao mesmo tempo, devem promover mudanças nos sistemas de educação e formação, originando, por isso, as duas lógicas – “*a lógica do Estado e a lógica de mercado*” (Pacheco, 2002, p.35). Verifica-se, pois, uma tendência para a homogeneização nas políticas de educação e formação nas práticas de organização curricular, que, definido ao nível macro, não está em consonância com as decisões tomadas aos níveis meso e micro (Afonso, 2010).

Acredita-se que a existência de tais referenciais educativas comuns, definidas no contexto da globalização supranacional e das relações de interdependência, que se estabelecem entre os diferentes países, fará prevalecer e problematizar os imperativos de laivos mais globalizantes à custa da relativa fraqueza das territorialidades nacionais, regionais e locais, intensificando, ainda mais, a crise que se vem instalando nos sistemas de educação e formação nacionais do Estado-providência (Afonso, 2001; Morgado, 2010; Pacheco, 2011), sendo que não somente ao nível dos discursos, das instituições e das práticas da Modernidade Ocidental que necessitam de ser problematizados, mas os próprios pressupostos metodológicos e os instrumentos que os geram (Dale, 2008). É deste modo que Pacheco (2002) defende que qualquer proposta de referencialização das políticas curriculares deva ser entendida na perspetiva de que o currículo se relaciona com determinadas práticas e interesses sociais e que são definidas e aceites, hoje, a um nível global.

Pode-se afirmar, no entanto, neste último decénio, estabeleceu-se uma relação direta entre mudanças na educação e sociedade globalizada, cenário que se espera que a Educação prepare as novas gerações para atuarem num quadro de economias modernas e competitivas

globais, sob a égide de novas formas de atuação e diversas e profundas mudanças nos papéis do Estado, sobretudo a passagem de um “*Estado-regulador*” (Gomes Canotilho, 2000 cit. por Afonso, 2001, p. 24) para um “*Estado-articulador/coordenador*” que precisa ser inventado (Santos, 1998).

No domínio curricular a ênfase é posta na aplicação do conhecimento e na aprendizagem de competências intercurriculares (UE, 2002), mais do que na reprodução de conhecimentos. Isto exige a promoção das competências chave - conhecimentos, capacidades, atitudes e valores – em particular: uso da língua, símbolos e texto interativamente com conhecimentos, informação e tecnologia, trabalhar em grupo, trabalhar em equipa e gerir e resolver conflitos, agir autonomamente, com consciência do quadro geral, prosseguindo planos de vida e projetos pessoais e consciencialização para os direitos, interesses, limites e necessidades (OCDE, 2005; SEIA, 2007).

A tendência é, de facto, de cada Estado seguir propostas curriculares que obedeçam a referenciais bem definidas (Pacheco, 2002), quer pela implantação de critérios uniformes de organização curricular a diversos níveis de regulação política, quer ainda pela definição de resultados de aprendizagem (*learning outcomes*) (UE, 2002), de competências gerais e estratégicas comuns, sendo previsível que os seus efeitos nas políticas nacionais tendam para a homogeneidade e uniformização em detrimento da diversidade e identidade (Pacheco & Pereira, 2006). Neste sentido, Anderson-Levitt (2008 cit. por Teodoro, 2010, p. 5) nota que embora “*o currículo difere quando é realizado nas salas de aula,*” exista uma vaga comum no currículo a nível mundial, que “*o tem tornado mais global*” (Willinsky, 2003, p. 99).

Se, por um lado, a globalização é um referente para as políticas de homogeneização do currículo, particularmente ao nível do currículo prescrito (modelo de racionalidades técnicas no *rationale* de Tyler), por outro, contribui para a diversidade das práticas de educação e formação. Em suma, a tendência prevalecente recorre a “*ideologias globais e a modelos transnacionais gerais de educação [e formação], no seio das quais são veiculadas correntes e perspectivas de reforma que atravessam o mundo inteiro e que afetam, desde logo, os países mais subdesenvolvidos*” (Azevedo, 2007, p. 57 cit. por Pacheco, 2010), sobretudo com a emergência da política neoliberal segundo lógica da hegemonia mercadológica que apela a diminuição da forma de intervenção no campo da ação do Estado, estimulando, assim, à emergência de referenciais políticos neoliberais (Barroso, 2005) pautados na lógica de quase mercado.

As reformas na avaliação educacional podem constituir um complemento essencial. São significativas as suas implicações para a educação e formação. Há evidências empíricas crescentes de que a avaliação contribui, de forma incontestável, para uma aprendizagem eficaz e uma maior motivação (Lemos, 1993; Fernandes, 2006; Pacheco, 2011). Assim, os sistemas educativos dos países em desenvolvimento têm pela frente alguns desafios (Ritzer, 2007; Spring, 2007), tais como: acesso, equidade, qualidade, eficiência, participação da cidadania e integração na vida social, redução da distância entre reforma educativa e reforma das estruturas económicas, sobretudo quando adjetivado de *desenvolvimento sustentável*, que acaba por trazer, novamente, para primeiro plano a teoria neoclássica do capital humano (Teodoro, 2009).

2.1. Nos sistemas de avaliação e exame escolar

Nas últimas décadas do Século XX, a política educacional voltou a centrar-se nos princípios democráticos da qualidade equidade e acesso. Na avaliação educacional, permaneceram fortes as orientações anteriores, ou seja, a obrigação de a educação agir em termos das metas económicas, da formação profissional, segundo as exigências do mercado e da competitividade internacional (Pacheco, 2011). Continuam a ser aplicados os testes ao nível nacional, tal como são seguidos os indicadores internacionais (OCDE, 2005). Das reformas educacionais, iniciadas na década de 1980, constam palavras de ordem como gestão eficiente, privatização, excelência, produtividade, seletividade, interesses e a satisfação do consumidor, enfim, um conjunto de expressões que identificam a educação com a cultura de empresa (Estêvão, 1998; Pacheco, 2000b). Essa configuração exigida determina um tipo de avaliação que deve funcionar “*como o seu organizador e instrumento de legitimação*” (Dias, 2000a, p. 145), sendo certo que os seus “*procedimentos constituem hoje um dos mais importantes meios de controlo da educação*” (Afonso, 2001, p. 27).

Neste sentido, constatou-se que em diferentes países, embora com pesos diferenciados, ocorre uma “*renovação do interesse pela avaliação,*” centrando-se em três razões fundamentais: “*necessidade que os países têm de dispor de uma mão-de-obra qualificada; necessidade de melhorar a qualidade da educação e da formação para uma melhor utilização dos recursos, numa perspetiva sustentada; nova partilha de responsabilidades entre as autoridades centrais e locais na gestão das escolas*” (Afonso, 1998, p. 93). Ou seja, as políticas avaliativas só podem ser adequadamente compreendidas se forem, também, referenciadas ao contexto mundial,

ultrapassando, assim, algumas limitações inerentes às perspectivas tradicionais que circunscrevem a análise das reformas às fronteiras do Estado-nação (Afonso, 2001, 2009).

No entanto, começaram, a ressurgir, a partir dos anos de 1990, com maior intensidade, referências na literatura especializada novas modalidades de avaliação baseadas nas perspectivas construtivistas (Guba & Lincoln, 1994; Stake, 2006; Fernandes, 2006). A avaliação do desempenho (*performance assessment*) e os portfólios são exemplo disso, - sendo muito utilizados por professores ingleses e norte-americanos para prosseguir os objetivos de aprendizagens (Archbald & Newmann, 1992), – que retomam muitas críticas produzidas com referência às formas tradicionais de avaliação, e que são considerados intrinsecamente superiores aos testes estandardizados. Apesar de terem uma longa tradição no sistema educativo, sobretudo no dos Estados Unidos da América, os testes estandardizados têm sido bastante criticados. Essas críticas não são originais, a novidade reside nas novas formas de avaliação recentemente propostas, que, contrariamente aos testes padronizados, os conhecidos “*testes de competências mínimas,*” têm a intensão de pôr o foco nos processos cognitivos mais complexos (análise, síntese, produção e avaliação) e de contribuir para a redução das desigualdades educacionais. Embora a avaliação das competências mínimas/essenciais/transversais e a avaliação no contexto interdisciplinar se afigurem particularmente difíceis, há experiências dos países que optaram por metodologias complementares, como “*avaliações inter pares, carteiras de conhecimentos, planos de aprendizagem individual e/ou de avaliação escolar e avaliação com base em trabalhos de projeto*” (UE, 2002).

As grandes consequências da globalização para os sistemas de avaliação prendem-se com a utilização de testes estandardizados (Stake, 2006), a crescente dependência das agências governamentais em relação à recolha e análise de dados sobre o desempenho das escolas, a intensificação dos esforços para ligar a educação às necessidades industriais e a alteração nas expectativas em relação à avaliação educacional (Afonso, 2009; Pacheco, 2011).

Esses esforços para a promoção da eficácia da escola requerem, desse modo, a avaliação externa do desempenho do conjunto das escolas dos sistemas de ensino não apenas como fonte de informação para o planeamento da provisão de recursos financeiros e assistência técnica, mas também como estratégia para induzir, em cada estabelecimento escolar, a responsabilidade pelos resultados (*accountability*) (Fernandes, 2005; UE, 2002; Afonso, 2009; Pacheco, 2011).

A importância da avaliação externa de resultados de aprendizagem, como força indutora e estimuladora da eficácia (Dias Sobrinho, 2003), permite acrescentar às características das

escolas eficazes — liderança, ambiente voltado para a aprendizagem, expectativas de desempenho bem-sucedido, recursos didáticos e pedagógicos, planejamento e organização curricular, "boa prática" de sala de aula, equipa coesa e consenso de objetivos (Zabalza, 2001) — um elemento quase sempre ausente, atualmente, nas escolas caboverdianas: *a responsabilidade pelos processos de aprendizagem de seus alunos*.

A avaliação externa de resultados de aprendizagem e das instituições escolares pode ser considerada de importância estratégica. Os objetivos e importância da avaliação de resultados para tomar decisões de política educacional, bem como os problemas que a organização de sistemas nacionais de avaliação colocam à gestão educacional já têm sido objecto de vários trabalhos (Tedesco, 1992; CEPAL/UNESCO, 1992; Mello, 1994). Importa destacar que a avaliação de resultados se insere nos modelos de reorganização e gestão dos sistemas de ensino voltados para a qualidade, numa fase em que a cobertura quantitativa está universalizada ou em vias de atingir essa fase em outros. A avaliação externa deve conduzir à publicação e publicitação dos resultados das escolas, na sua multidimensionalidade, pois tal é socialmente devido à comunidade e porque este pode ser um dos modos mais eficazes de divulgação dos seus próprios projetos e dos seus resultados (CNE, 2006; Brandalise, 2007).

Vários países estão a evoluir para a monitorização do desempenho ao nível da escola, usando como indicadores de processo as taxas de repetição e abandono e os resultados dos exames. Adicionalmente, a descentralização das responsabilidades de gestão escolar, os esforços no sentido de maior transparência na atribuição de recursos e as tentativas de dar mais "voz" aos pais e comunidades na gestão das escolas (Lima & Afonso, 2002) levaram ao desenvolvimento de "fichas de avaliação das escolas" que fornecem informação ao nível da escola e dos atores locais. A natureza destas fichas de avaliação pode variar consideravelmente (SEIA, 2007). Nos EUA, por exemplo, as fichas de avaliação estão a ser usadas para monitorizar a "*evolução anual adequada*" das escolas, reforçar os padrões de desempenho da aprendizagem e promover a responsabilização pública das escolas sob o signo "*No Child Left Behind Act*". As fichas de avaliação têm sido, de facto, uma ferramenta eficaz para racionalizar os recursos, pois fornecem informação sobre os recursos em todas as escolas nas áreas dos governos locais e dos Estados. Essa informação poderá ser usada para assegurar a transparência na gestão do sistema e criar responsabilização entre a escola e a comunidade e entre os governos locais e centrais. As fichas de avaliação de escola fornecem uma medida base para comparar os objetivos e *standards* dos sistemas (Cameron e outros., 2006).

Atualmente, a maior parte dos países recorre a “*critérios mínimos*” e avaliações centralizadas para avaliar a aquisição de “*competências essenciais*” (UE, 2002) numa base comparável, pelo menos, na educação via geral. A utilização de indicadores de educação como instrumentos de avaliação dos sistemas educativos dos Estados-Nação conduz à formação de uma racionalização global, bem como de um imperativo de comparabilidade e um novo consenso sobre políticas educativas (Dale, 2004; Afonso, 2009; Pacheco, 2011; Morgado, 2010; Teodoro, 2003, 2011). Essas tendências de processos de *transnacionalização* das políticas educativas nacionais, dos quais brotam novos modos de governação, reforçam, por isso, a conceção tecnocrática da educação (Pacheco, 2009) que sonham atores e interesses, em presença, nos contextos educativos, quer do processo de conceção, quer do processo de avaliação das políticas (Morrow & Torres, 1997; Pacheco, 2000b; Charlot, 2007).

Assim, os complexos e sofisticados sistemas de avaliação desenvolvidos na última década por organizações transnacionais, como a OCDE, a União Europeia, o Banco Mundial ou a UNESCO, têm sido associados às estratégias de padronização e regulação transnacional dos sistemas educativos, impondo, globalmente, uma agenda educativa tecnocrática e neoliberal (Afonso, 1999; 2009; Teodoro, 2001; 2003; Guerra, 2003; Dale, 2004; Pacheco, 2011). Para estes autores, um dos pilares do processo tem sido o controlo prescritivo e extensivo dos «resultados educativos» (ou do «sucesso»), implicando a imposição de uma definição restrita deste conceito e de um modo único de aferição, o que não deixa de condicionar as práticas pedagógicas e organizacionais das escolas.

Dessa forma, afigura-se as organizações que têm promovido estudos internacionais de avaliação educacional. O projeto PISA, por exemplo, lançado pela OCDE, desde 1997, quais resultados permitem monitorizar, regularmente, os sistemas educativos em termos de desempenho dos alunos, no contexto de um enquadramento conceptual internacionalmente aceite. Desde o ano de 1992, começou a publicar, anualmente, *Education at a Glance* onde, em cada número, se faz uma comparação internacional. Nesses *olhares*, para além dos tradicionais indicadores, sejam as diferentes taxas de escolarização, os vários índices de acesso à educação, as despesas com a educação, as qualificações do pessoal docente, figura um conjunto de novos indicadores que têm profundas consequências, *a montante*, na formulação das políticas de educação no plano nacional. Nesses projetos estatísticos, a *escolha dos indicadores* constitui a questão determinante na fixação de uma agenda global para a educação, com um enorme

impacto nas políticas de educação dos países centrais, mas igualmente dos países situados na semiperiferia dos espaços centrais (Pacheco, 2011; Teodoro, 2011).

Para além de PISA, pode referir-se, ainda, outras organizações internacionais que promovem estudos comparados neste domínio. São os casos de *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) e de *International of Educational Achievement* (IEA). Apesar das suas diferenças na conceção e desenvolvimento dos estudos, “*quer a IEA quer a OCDE/PISA visam comparar as aprendizagens adquiridas pelos alunos em diferentes países*” (Fernandes, 2005, p. 129). Nestes estudos comparativos participam dezenas de países, o que são indicativo da influência global que os resultados destas organizações⁵ exercem sobre as políticas nacionais. Pois, para além de fornecerem informação comparativa relevante para os países, contribuem para traçar as prioridades apresentadas, dado constituírem uma verdadeira *agenda global* (Dale, 2001; Teodoro, 2011) para as próximas reformas e revisões curriculares em curso nos sistemas de educação dos diferentes países, como é o caso de Cabo Verde.

A reforma na avaliação requer “*uma transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controlo pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas*” (Afonso, 2001, p. 24). Nesse processo global de reforma, a avaliação das escolas deve ser muito cuidada, uma avaliação simultaneamente externa e interna, em que elementos de heteroavaliação se interliguem com processos de autoavaliação numa dinâmica de autonomia participativa (Morgado, 2000). Uma e outra requerem a construção de referenciais curriculares (Figari, 1996, Pacheco, 2002) e a devida formação dos agentes da administração e das escolas (Lima & Barroso, 1996).

O desenvolvimento profissional, a formação de professores e o apoio, a existência de um suplemento adequado de materiais pedagógicos e as oportunidades de aplicação prática são cruciais para uma implementação bem-sucedida do currículo.

⁵ O PISA tem como objetivo medir as capacidades que os jovens de 15 anos têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real e se espera do mesmo o fornecimento aos “*fazedores de políticas*” de informação útil que contribua para o sucesso educativo, enfatizando-se a eficiência e a equidade. Em 2006, estiveram envolvidos 57 países, 27 dos quais não-membros da organização. TIMSS é um projeto de investigação patrocinado pela Associação Internacional da Avaliação de Aproveitamento Educacional (IEA). O TIMSS procura ter mais em conta os contextos em que o ensino se desenvolve nos diferentes países e, por isso, foi estudado um conjunto de variáveis relacionadas com as escolas, os professores e os alunos. A IEA, uma organização não governamental, foi fundada em 1958, faz dois tipos de comparações: num caso, compara os efeitos da educação a que as crianças e os jovens têm no acesso nos diferentes países; no outro, analisa até que ponto, em cada um dos países, o currículo proposto, para um dado nível de escolaridade, é efectivamente posto em prática nas escolas e é realmente apreendido pelos alunos. (Cf. Fernandes, 2005, pp. 116 - 133).

2.2. Nos processos de desenvolvimento profissional dos professores

As transformações que ocorreram nas sociedades, essencialmente no processo de trabalho, a partir da inserção de novas tecnologias e do esgotamento do modelo do fordismo, tornaram imprescindível a formação de um novo tipo de trabalhador. Um trabalhador mais flexível, eficiente e polivalente. No cenário do modelo do fordismo, a escola formou o trabalhador para um processo de trabalho cujo paradigma consistiu na dicotomia entre a conceção do trabalho e a realização mecânica das tarefas, baseada na lógica do “*eficientismo social*” (Tyler, 1949; Braverman, 1987; Harvey, 1999; Pacheco, 2000b). Isso ocasionou o não atendimento às demandas de uma nova fase do capitalismo. Inúmeras foram as consequências desse modelo de escola: o fracasso escolar, a fraca preparação dos indivíduos ao concluírem os cursos profissionais, a dicotomia entre conteúdos e as novas demandas emergentes na sociedade, entre outras (Fragoso, 2006; Ortiz, 2006a; Silva, 2007; Pacheco, 2010).

As reformas na formação dos professores são cada vez mais reconhecidas, em todo o mundo, como instrumentos indispensáveis para facultar aos jovens e adolescentes competências e capacidades fundamentais que lhes permitam tornar-se cidadãos produtivos (Le Boterf, 1997), capazes de viverem uma vida saudável e de contribuir para o desenvolvimento nas suas comunidades (OCDE, 2004; Roldão, 2005; Goodson, 2008b). Os professores, a nível mundial, estão a passar por uma transição sem precedentes no seu papel e no seu estatuto, e as exigências que se lhes colocam são cada vez mais multifacetadas (Delors, 1996). Quanto maior a flexibilidade e a escolha à disposição dos estudantes, mais se espera dos professores que sejam flexíveis na sua resposta às necessidades e expectativas face à mudança dos estudantes (Roldão, 1999). As condições sociais e económicas, em rápida mudança, representam desafios adicionais. Muitos professores não dispõem de formação ou experiência desejável para fazer face a estas mudanças no papel que desempenham (Rodrigues, 1999; Rodrigues & Esteves, 1993; Silva, 2000; Vieira, 2006).

Nesta perspetiva, o papel do professor passa a ser redimensionado com características diversificadas: competência, profissionalismo e empenho, acrescidas de qualidades humanas como autoridade, empatia, paciência, devoção e humildade (Apple, 1997). A formação inicial deve se pautar no estreitamento de laços entre as universidades e os institutos de formação. Já a formação contínua ocorre através de programas e ações de formação contínuos, na perspetiva de que os professores sintam necessidade de participar, utilizando-se sistemas de tecnologias de comunicação adequados (Silva, 2001).

De facto, a profissão de professor encontra-se, constantemente, perante novos desafios, enfrentando novas pressões (Estrela, 2001; Esteve, 2000) e está em permanente rutura (Carlgren, 1999), sendo uma atividade cada vez mais controlada (Pacheco, 1996; Gimeno, 1995). As mudanças na natureza da profissão docente têm gerado, ultimamente, conceitos ligados aos aspetos morais e emocionais (Nias, 2001): “*emotions at the heart of teaching*” (Hargreaves, 1998, p. 835), com um carácter contínuo, definido como um ‘*long continuum*’, como defendem Marcelo (1999), Develay (1996) e Perrenoud (1994), e uma tarefa para toda a vida – ‘*a lifelong enterprise*’ (Vonk & Chras, 1987).

São vários os autores que afirmam a necessidade de ser repensada a formação de professores (Flores, 2002, Estrela, 2001, Marcelo, 1999, Pacheco & Flores, 1999, Perrenoud, 1994), já que se torna cada vez mais evidente que a maior parte da formação, necessária para se ser professor, não pode ser adquirida durante a formação inicial (Afonso, 1994; Estrela & Estrela, 2001), seja porque tal formação só é possível a partir da ação e dos problemas nela encontrados, seja pela própria duração da formação inicial, ou porque muitas das necessidades só surgirão muito depois de iniciadas as atividades docentes (Rodrigues & Esteves, 1993; Campos, 1995; Vieira, 2006).

A ideia prevalecente de que «*qualquer pessoa pode ser professor*» acarreta problemas em relação à própria docência, uma vez que chegam às instituições de ensino professores cada vez menos preparados (Beech, 2005; Buchberger, 2000; Campos, 1995) sem muito domínio do que e como vão criar ambientes de tirocínio, gerando nos alunos um menor interesse no que se refere à aprendizagem escolar. As reformas são muitas vezes difíceis, mas uma estratégia de inação perante inscrições crescentes resulta quase, inevitavelmente, no recrutamento de um grande número de professores sem formação ou subqualificados.

Outra questão que merece destaque refere-se à massificação do ensino no mundo globalizado. Os professores de todos os países vêm sofrendo pressões das instituições educacionais, tanto pública como privadamente, com o objetivo de “*aumentar o número de alunos em sala de aula*” (Dubet & Duru-Bellat, 2000, p. 108). A massificação da educação não deveria comprometer a qualidade dos processos de criação e de partilha dos conhecimentos. Mas, assiste-se, hoje em dia, a este problema em muitos países, sobretudo os de economia emergentes. Uma das consequências da massificação escolar é a dificuldade para se conseguir professores habilitados, especialmente na área das ciências exatas e das tecnologias.

Muitos programas escolares contemplam já as competências para aprender a aprender (Tofler, 1990; Banco Mundial, 2004; Unesco, 2006), mas as escolas e os professores devem receber mais apoio a fim de as integrarem de forma mais sistemática nos processos de aprendizagem e promoverem o espírito de aprendizagem em toda a escola (UE, 2002). Os métodos inovadores, como os planos de aprendizagem personalizados e a aprendizagem indutiva (Lewin, 2000), podem revelar-se particularmente úteis para quem teve anteriores experiências escolares negativas ou marcadas pelo insucesso.

As situações nacionais diferem nitidamente, e os países terão de definir um enquadramento político nacional que faculte uma política sustentável para a formação dos professores e que crie, ao mesmo tempo, um ambiente conducente a um ensino de qualidade aceitável (Apple, 1997). Em muitos casos, isto tem originado políticas que incluem diferenciação salarial entre diferentes níveis de professores, incentivos e oportunidades para o desenvolvimento profissional e um recrutamento descentralizado que responda às necessidades locais e a prioridades, num pacote orçamental claramente definido.

Estes princípios globalizadores vêm definindo, de facto, agendas educacionais que impõem reformas curriculares, quer nos sistemas de educação, quer nos sistemas de formação de professores, orientadas para a competitividade (Afonso, 2009; Pacheco, 2001b; 2010; 2011), com reflexos significativos nos modelos de formação e de aprendizagem. No entanto, a lógica que se verifica é a da criação de *standards* de formação baseados em competências profissionais, capazes de melhorar a qualidade da formação em função de um sistema uniformizado, voltada para os *outcomes* (UE, 2002). Este modelo de formação de professores, que inscreve como pontos fundamentais *standards*, referentes às competências profissionais e à qualidade da formação, e formas concretas, faz-se na base de uma agenda, significativamente, politizada pelas ideias produtivistas, em que se torna fundamental formar o professor na base de competências técnicas ligadas a saber-fazer didático, com a inerente desvalorização do conhecimento pedagógico geral, social e cultural (Pacheco, 2010).

Afonso (2009), Morgado (2010) e Pacheco (2010) vêm afirmando que está em curso uma lógica de formação para competências instrucionais, ou seja, pela ênfase que se está a conceder às competências mais técnicas, práticas e de resultados imediatos. É neste âmbito que Sachs (2007) associou a formação de professores à identidade empresarial, considerando ser uma identidade que se poderá caracterizar como sendo individualista, competitiva, controladora e reguladora, definida, externamente, e orientada para *standards* (Pacheco, 2013).

Deste modo, a formação de professores segue agendas globalizadas e politizadas, que conduzem mais à uniformização que à diversidade de modelos, agendas de profissionalização técnica, com os mesmos critérios para a organização dos cursos, e agendas que estabelecem princípios curriculares nacionais. É por este carácter mediador destas agendas que a formação de professores se faz, reproduzindo procedimentos idênticos, que não são distinguíveis de país para país, bem como componentes de formação que se aproximam do saber-fazer profissional, como se a profissão de professor fosse passível de se tornar, naquilo que Pacheco (2010, p.140) considera, “*numa verdadeira engenharia didática, aparentemente neutra, despolitizada e despersonalizada*”.

Tais lógicas têm sido conduzidas para atuais discursos sobre educação e formação, através de consecutivos apelos a um *neoprofissionalíssimo* (Afonso, 2009, p. 10), estribado nas ideias de eficácia e eficiência dos professores, de autoformação, de construção da autonomia profissional, de prestação de contas, mas que apenas tem como alvo a revalorização do didatismo, a tecnicização do ensino, a eficácia e a eficiência da docência numa lógica de produção de resultados mensuráveis (Afonso, 2009; Pacheco, 2010). Para Afonso (2009), tudo leva a crer que estas situações fazem parte de uma estratégia que visa “*acentuar a subordinação hierárquica e tecno burocrática dos professores, a descomplexificação da formação ao contrário daquela que lhe é devida como trabalhadores, e a desvalorização do seu estatuto social*” (Morgado, 2010, p. 258).

Recentemente, muitos países da Europa têm vindo a introduzir reformas que recorrem explicitamente ao *quadro de competências essenciais* como referência. Se bem que houve alguns progressos na adaptação dos programas escolares, há ainda muito a fazer em termos de apoio ao desenvolvimento das competências dos professores, atualização dos métodos de avaliação e introdução de novas formas de organização da aprendizagem num ambiente escolar inovador. Um dos principais desafios consiste em assegurar que as metodologias inovadoras sejam propiciadas a todos os educandos e formandos (UE, 2002), embora haja críticas acirradas e esse modelo, advindas de uma filosofia racionalista-pragmatista, de uma abordagem funcionalista-condutivista, considerando que pode levar o indivíduo a ter, na educação, uma simples adaptação às exigências económicas, desconsiderando, assim, o homem/mulher enquanto seres sociais, seres de relação.

Nestas tendências, que segundo Pinar (2007) intersectam todos os países, estão inscritas ideias que apoiam a desvalorização da formação académica, o reforço das competências

instrucionais (Pacheco, 2010) e a simplificação da prática pedagógica (Afonso, 2009), retomando a ideia de que o professor se forma pelo saber-fazer profissional (Le Boterf, 1997). Ademais, veicula, simultaneamente, uma preocupação, essencialmente, economicista: o paradigma da formação por competências orientadas para a inserção no mundo do trabalho parece sobrepor-se a uma formação geral e humanista (Formosinho e outros, 2009) ampliadora de perspectivas e horizontes (García & Ruiz, 2006). Torna-se, pois, preocupante esta subordinação do processo de formação ao mercado de trabalho, num quadro em que a hegemonia do sector económico se reflete no sector político e cultural através dos processos e práticas de formação, com efeitos observáveis na inserção das terminologias chave tais como *produtividade, qualidade, competência, eficiência, aprendizagem ao longo da vida, economia do conhecimento e performatividade* (Pacheco, 2009; 2010; 2013), cujo predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil tende a sobrevalorizar indicadores e resultados académicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos, deixando entender uma clara tendência de mercantilizar o ensino e a formação em detrimento do valor da escola pública (Freire, 2000; Afonso, 2001; Lopes, 2002; Barroso, 2005).

Face ao conjunto dos principais desafios das instituições que se posicionaram e exigiram dos países, e em particular dos países africanos, políticas e reformas educacionais, a partir do princípio de que a educação é centro do desenvolvimento económico e social, alguns eixos se destacam: gestão, equidade e qualidade, formação de docentes e financiamento (Teferra & Altback, 2003). Estes, presentes nas políticas e programas educacionais evidenciam as tendências dos objetivos relacionados à reorganização institucional e descentralização da gestão, o fortalecimento da autonomia das instituições escolares (Lima e Afonso, 2002), a melhoria de qualidade e equidade, as reformas curriculares, a ampliação da jornada de trabalho, a formação e aperfeiçoamento de docentes, entre outros princípios globalizantes que, na década de 1990, foram adotados por muitos países da sub-região africana, (Benno & O'connell, 2006), entre eles o Cabo Verde.

As pressões para a participação numa economia global, cada vez mais competitiva, alteraram, em toda a parte, as expectativas quanto aos desafios das reformas curriculares na avaliação escolar e nos programas de formação profissional dos professores em África. Estes aspetos vão ser objeto de análise nos pontos que se seguem.

3. Os desafios das reformas curriculares no contexto africano

Se é verdade que a escolarização ao nível da escola primária constitui o objetivo fundamental das políticas educativas dos países africanos da região subsariana⁶, não é tão certo que quando falamos da “*Educação Para Todos (EpT)*” [expressão tão vulgarizada em todo o mundo - uma manifestação bem saliente do sistema educativo mundial (Azevedo, 2000)] - estejamos a referir apenas da escola primária mas também da escola secundária. O ensino pós-primário, que engloba o nível etário 12-14/15 anos, e que compreende todas as formas de escolarização oferecidas à população adolescente que sai da escola primária ou da educação da infância (3-11 anos).

Estes países da África começaram a reformular os sistemas de formação, centrando-se na qualidade e pertinência dos resultados da aprendizagem, e em muito deles o currículo do ensino secundário não foi revisto durante décadas e continua a refletir as tradições elitistas da escolaridade académica, inadequada para uma sociedade e um mercado de trabalho que mudaram dramaticamente e imprópria para as exigências de sistemas de massa (Dubet & Duru-Bellat, 2000; Fino, 2000; Lewin, 2000; Perrenoud, 2001b; Gaspar, 2004; Formosinho e outros, 2009). Praticam-se pedagogias obsoletas, adotam-se requisitos de exames de seleção muito exigentes e preparam-se muito pouco os estudantes para a vida de trabalho e a cidadania em sociedade com estruturas sociais e económicas em rápida evolução (Lewin, 2005; Ottevanger & Van den Akker, 2006). As ciências e tecnologias são, frequentemente, ensinadas em condições onde uma *instrução* eficaz é quase impossível (Ottevanger e outros, 2004).

Mesmo assim, muitos destes países registam avanços em muitos aspetos, principalmente em relação ao acesso à educação e políticas concernentes às diferenças. As políticas e reformas foram reorientadas com o objetivo de gerar resultados mais significativos, como reduzir a repetência e a evasão escolar, flexibilizando a oferta para facilitar a permanência de jovens e adultos, incluindo a alfabetização (OCDE, 2004). Isso significa dizer que o desempenho dos estudantes, em todos os níveis de escolaridade, ainda é um desafio, pois deve constituir um projeto para a melhoria da educação.

⁶ África do Sul, Angola, Benin, Botswana, Burquina Faso, Burundi, Cabo Verde, Camarões, Chade, Comores, Congo, Costa do Marfim, Djibouti, Eritreia, Etiópia, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné Equatorial, Guiné-Bissau, Lesoto, Libéria, Madagáscar, Malawi, Mali, Maurícia, Moçambique, Namíbia, Níger, Nigéria, Quênia, República Centro-Africana, República Democrática do Congo, Ruanda, São Tomé e Príncipe, Senegal, Serra Leoa, Seychelles, Somália, Suazilândia, Sudão, Tanzânia, Togo, Uganda, Zâmbia e Zimbábue.

As alterações dos planos curriculares ao nível do Ensino Secundário Geral e Profissional estão a atrair muita atenção nessas regiões, pois aumentam as matrículas no ensino primário e a procura por parte da comunidade educativa (Buchberger, 2000; Burbeles & Torres, 2004). As empresas privadas e as economias de conhecimento emergentes, nas quais muitos países da região da ASS se empenham em participar, também deixam claro que a simples conclusão do ensino primário já não chega para se conseguir uma força de trabalho qualificada e competitiva (Boubacar, 2006). Como os governos dos países africanos são forçados a considerar reformas no ensino preparatório e secundário e na formação profissional, a procura crescente pela comunidade educativa de mais e melhor ensino básico e pós-básico está a mobilizar também a atenção dos responsáveis políticos (Cooksey, 2001).

A renovação do currículo de modo a refletir o novo contexto de desenvolvimento educacional, económico e social constitui um vetor essencial da transformação do ensino secundário, nessa sub-região, onde requer, também, um sistema com elevados padrões de aprendizagem. A definição clara das competências de saída (Rogiers, 2004), que assinala os resultados mínimos de aprendizagem que se espera que os alunos adquiram antes de transitarem de um nível educacional para o seguinte ou saírem do sistema (Rogiers & De Ketele, 2004), é central no processo de renovação curricular e de reestruturação do sistema. Consoante as estruturas curriculares, os pontos de saída para o mundo de trabalho, na ASS, podem variar consideravelmente (Van den Akker & Ottevanger, 2006) e as competências de saída traduzem-se diretamente em *perfis de diplomados*.

Os programas públicos formais para o ensino técnico e vocacional, em África, ao nível secundário terão focalizados, essencialmente, a formação pré-emprego mas, particularmente, terá sido lentos a responder às necessidades em mudança do mercado de trabalho (Pacheco & Pereira, 2009). A imobilidade económica dos anos de 1980 terá destruído programas que serviam, principalmente, o sector público. É frequente que os planos de programas e os planos institucionais tenham mudado pouco desde que foram estabelecidos nos anos de 1970, após as independências políticas (SEIA, 2007).

Preparar alunos do ensino secundário para continuarem a estudar ou frequentar formações técnicas poderá ser importante. Implica que a alteração curricular seja um elemento essencial da transição de um sistema de elite para um sistema que seja inclusivo, no dizer de Ribeiro (1998) e forneça acesso alargado (Pacheco, 2010; Hargreaves & Fink, 2007), adaptando os conteúdos aos requisitos de educação e formação posteriores, do trabalho e da sociedade

para o século XXI. As capacidades de comunicação numa ou duas línguas internacionais, as capacidades de resolução de problemas, experiência de trabalho em equipa e competências básicas em matemática, ciências e TIC devem estar em primeiro lugar nos mercados laborais das economias em desenvolvimento, particularmente da ASS, como acontece nas economias dos países da OCDE (Black & Atkin, 1996).

Além da melhoria do desempenho académico dos alunos, alguns países dessa sub-região (por exemplo, o Botswana e o Senegal) admitem, igualmente, a necessidade de introduzir mais orientação, aconselhamento e educação para a cidadania como parte integrante de um currículo secundário, de modo a influenciar, positivamente, os avanços da sociedade, equilibrando, desta forma a lacuna gerada pela desintegração das estruturas tradicionais. A organização curricular adapta-se, assim, ao mundo do trabalho e a pressão política é para reforçar a posição e o domínio de competências técnicas, bem como de um saber-fazer.

Assistimos, nos anos de 1980/90, a uma sucessão de declarações de intenções, da parte de responsáveis da educação, sobre a importância da formação moral e cívica dos públicos escolares (Oliveira, 1991). Surgem recomendações de organismos internacionais, consagram-se suportes legais no âmbito dos sistemas educativos e multiplicam-se os programas de ação que, um pouco por todo o lado, visam promover a educação para a cidadania nas escolas (Pacheco, 2000). As estratégias de reestruturação da educação, ensaiadas nessas décadas, procuram respostas satisfatórias aos desafios e transformações de ordem política económica, cultural e social.

Com efeito, nos sistemas educativos africanos, os modelos de abordagem da educação para a cidadania, revelam algum avanço no processo de explicitação das intenções em domínios como a “*educação para os valores, o desenvolvimento do raciocínio moral e das atitudes democráticas*” (Forrester, 1997; Oliveira, 1991). O desenvolvimento destes domínios atravessa uma formação empenhada no exercício de uma cidadania responsável.

Preparar as novas gerações africanas para uma intervenção mais ativa, mais crítica e responsável na sociedade civil implica ajudá-las a viver uma cidadania no espaço escolar (Pacheco, 2000), tarefa que não pode dispensar uma estratégia global de educação para a cidadania (Teodoro, 2003). A educação moral e cívica deve integralizar-se por meio da reflexão. A formação do juízo moral dos alunos e o desenvolvimento da sua autonomia moral têm de estar presentes nas diferentes matérias, mas possivelmente também, deve existir um tempo curricular específico (Ribeiro, 1998) de formação numa matéria específica.

Em consequência, o currículo baseado, também, em valores e para a cidadania deve ter a sua concretização no próprio funcionamento do centro educacional (Pacheco, 2000), ou seja, deve impregnar e transformar o significado e a ação educacional global das escolas, onde a participação, o respeito mútuo, a tolerância e a solidariedade com os mais débeis, a responsabilidade e a exigência aos alunos dos seus deveres sejam um guia que oriente a tomada de decisões e as iniciativas das escolas africanas (SEIA, 2007).

Um outro objetivo introduzido no currículo do ensino secundário de tais laivos foi a aquisição de conhecimentos e competências básicas na utilização das TIC. No primeiro nível do secundário – Ensino Secundário Júnior (ESJ), em países com 9 ou 10 anos de ensino básico, a tónica costuma ser posta na literacia informática, incluindo a utilização de *software* comum (Lewin, 2005; Lauglo & Maclean, 2005). O segundo nível, do secundário, centra-se nos princípios da informática e na utilização de aplicações mais avançadas para a investigação e a resolução de problemas. Os currículos relacionados com as TIC terão de adaptar-se às tecnologias e necessidades do mercado de trabalho em rápida mudança. Na maior parte dos casos, isto requer uma revisão regular (a espaços de 3-4 anos) do conteúdo (e das consequentes necessidades de formação dos professores) realizada por especialistas locais e internacionais (Greany & Kellaghan, 2006).

Em muitos países africanos muitos estudantes têm um acesso limitado a computadores, o currículo é, muitas vezes, concebido sem ter em conta as realidades a nível da escola (Pacheco 2001a, 2006; Varela 2006; 2012) e poucas escolas possuem professores aptos a ensinar eficazmente as TIC. A utilização das TIC's raras vezes é integrada no ensino de outras disciplinas (Ribeiro, 1998; Lewin, 2005). No entanto, a preparação para o mundo do trabalho, cada vez mais dependente da utilização das TIC's, torna imperativo que se ofereça aos estudantes oportunidades de adquirir competências básicas nestas tecnologias. Os conteúdos curriculares precisam, de facto, ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar os seus problemas mais urgentes como no combate à pobreza, aumento da produtividade, melhoria das condições de vida e proteção ao meio ambiente (Greany & Kellaghan, 2006), permitindo que assumam o seu papel, por direito, na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento da sua herança cultural (Candau, 1999; 2000; Lopes, 2004).

Em quase todos os países desta região, nos casos em que foram tentadas reformas do currículo, estas tiveram, frequentemente, um sucesso limitado. As reformas empreendidas

foram, quase sempre, sem uma avaliação adequada das implicações na procura de professores competentes ou no custo de pô-las em prática (Azevedo, 2000; Lauglo & Maclean, 2005). A sobrecarga do currículo teve como resultado uma cobertura superficial ou parcial. A falta de recursos (materiais didáticos, manuais escolares, professores qualificados, etc.) frustrou as tentativas ambiciosas de reforma curricular. As tentativas para introduzir e promover matérias vocacionais (ou “práticas”) falharam, grandemente, na África (como aliás, de outro modo, em outros continentes) e pode dizer-se, generalizadamente, criticada.

Essas críticas incidiam sobre o modelo escolar, dual e não-formal de ensino técnico-profissional, predominante até aos anos de 1990. Este processo é, ainda, alimentado com a crença generalizada no importante papel da educação — e, em particular, do ensino profissional — no desenvolvimento económico era um dos motores do investimento em educação escolar. A produção de qualificações escolares era facilmente tomada como sinónimo de satisfação das necessidades dos empregos. Aqui se situava a base do reconhecimento da superioridade do ensino profissional sobre o ensino geral. Outrossim, enraizava, também, a conceção de que o desenvolvimento do ensino geral tinha contribuído para a progressão de problemas sociais como o êxodo rural, o imobilismo da agricultura ou o desemprego crescente de diplomados.

Cada vez mais se espera que as escolas forneçam serviços e atividades centrados nos interesses educativos, sociais, pessoais e de carreira (Ribeiro, 1998, Gaspar & Roldão, 2007) — neste último caso em particular, apoiando os alunos na orientação profissional, na escolha de disciplinas e de exames e na gestão de grupos de capacidades mais amplas (Le Boterf, 1997).

Azevedo e Abreu (2007, p. 10) analisaram o ensino profissionalizante em Moçambique e referem que o falhanço do currículo profissionalizante tem como referente a evolução da educação técnica nos países em desenvolvimento, contextos onde se prolongam os modelos dos países desenvolvidos e a herança das potências coloniais. Nesta perspetiva, o ensino profissional *“corre sempre o risco de ser visto como uma extensão ilegítima do conceito de ‘educação’ e as escolas profissionais correm risco idêntico”* (Lillis e outros., 1983, p. 92).

Os riscos de qualidade são também preocupantes em África. Os níveis de aprendizagem são baixos, a repetição e o abandono são altos. Os sistemas de ensino secundário, na maior parte dos países, estão mal preparados para os grandes aumentos de inscrições previstos. A estrutura e a organização da distribuição do serviço no ensino secundário são, com frequência, dispendiosas e mal geridas (Mingat, 2004; Lewin, 2006). O currículo é tipicamente sobrecarregado e profundamente ligado aos requisitos de entrada na universidade (Bergman &

Bryner, 2003), poucos preparam, eficazmente, os estudantes para o ensino superior, com particular deficiência em Matemáticas e Ciências e, frequentemente, uma proficiência insuficiente na língua de instrução⁷ (Monk, 1999).

A reforma do ensino, e em particular a reforma do ensino secundário, é um processo complexo e multifacetado que, muitas vezes, não consegue produzir os resultados prometidos (Popkewitz, 1997). As experiências acumulam-se e as lições estão a ser aprendidas à medida que os países – na África e noutras regiões – enfrentam os desafios do desenvolvimento. A experiência dos países da Ásia de Leste sugere uma estratégia de desenvolvimento do ensino que evolua com a economia nacional e auxilie os jovens a adotar valores e atitudes que os ajudem a atuar como cidadãos responsáveis e trabalhadores produtivos (Forrester, 1998; Pacheco, 2000; Macedo, 2006 a; Lopes e Macedo, 2002). Isto implica que terão que ocorrer, regularmente, mudanças nas prioridades das políticas de ensino e na organização curricular, em resposta às prioridades de desenvolvimento nacional em constante evolução (Banco Mundial, 2005). Mas as mudanças da economia e sociedade podem acontecer rapidamente – como aconteceu na Ásia de Leste.

Em “*O Milagre da Ásia de Leste*,” por exemplo, o Banco Mundial (1993a) identifica elevado crescimento económico, transições demográficas iniciais e distribuições de rendimentos mais igualitárias como fatores que permitiram esta extraordinária mudança, enquanto prevalecem duas componentes das políticas de ensino, i) o compromisso orçamental global em relação ao ensino e ii) a afetação de recursos ao ensino secundário. Essas componentes foram o principal fator determinante do sucesso da Ásia de Leste. A Singapura, a Coreia e, mais recentemente, o Vietname, por exemplo, “*renovaram*” o currículo quase imediatamente a seguir à independência para ajudar a escola a servir as metas económicas e de construção nacional dominantes, apostando em ensino de eletrónica, indústria de alta tecnologia e conhecimento. Contrariamente, em muitos países africanos, considera-se hoje – 40, 50 anos depois da independência – que o conteúdo curricular ainda reflete, em demasia, o seu legado colonial e não está adaptado às suas realidades nacionais (Pacheco, 2001; SEIA, 2007; Varela, 2006).

Como consequência, a maioria das reformas baseia-se em análises locais ou na experiência internacional, sobretudo de países industrializados, economias tradicionais ou países

⁷ Na Tanzânia, por exemplo, a geração mais velha de pessoal e administradores da Universidade de Dar-es-Salaam (UDSM) partilha a crença de que os padrões académicos dos que deixam a escola e dos estudantes universitários caíram com regularidade no decorrer dos anos. Os estudantes, pensam eles, têm falta, em particular, do domínio do inglês escrito e falado. Os professores secundários reportam que, embora o inglês seja a língua oficial de ensino, se sentem frequentemente obrigados a recorrer ao Kiswahili para conseguir estabelecer interações significativas com os seus alunos (Cooksey e outros, 2001; Teferra e Altbach, 2003. cf. SEIA, 2007).

em vias de desenvolvimento na Ásia e América Latina. Poucas reformas se fundamentem em análises da experiência africana. Assim, o currículo é, frequentemente, mal direcionado e relacionado com as necessidades nacionais de desenvolvimento social e económico e os estudantes ficam inadequadamente preparados para uma sociedade cada vez mais dinâmica.

Uma flexibilidade curricular (Ambrósio, 1999; Roldão, 1999; 2003) fez-se sentir no contexto africano, onde as opções e a escolha se tornaram cada vez mais importantes. Nem todas as escolas conseguiram oferecer todas as opções, especialmente as escolas mais pequenas apenas puderam oferecer um currículo nuclear com poucas opções. Mesmo nas escolas maiores, que oferecem um grande número de opções escolhidas por apenas alguns alunos, isso pode ser muito dispendioso e, muitas vezes, oferece pouco valor acrescentado à experiência de ensino (SEIA, 2007). A formação vocacional pode ser disponibilizada a tempo parcial. A duração da formação técnica varia, dependendo da especialização. Os prestadores privados que disponibilizam formação teriam de estar ubíquas em muitas cidades africanas (Banco Mundial, 2001).

As reformas do conteúdo dos programas e da forma como o processo de ensino é organizado, gerido e financiado são essenciais para superar estes desafios. As árvores de decisão e as listas de opções políticas para enfrentar os desafios financeiros e de gestão foram desenvolvidas por vários autores (Banco Mundial, 2005; Lewin & Caillods, 2001). Estas preocupações, de acordo com o Relatório SEIA (2007, p. 138), deverão levar estes países a pensar em:

- “Incluir o ensino secundário, no todo ou em parte, num programa de ensino básico de 9 a 10 anos;
- Reforçar as ligações ao mundo de trabalho e a sua preparação por intermédio de módulos vocacionais nas escolas secundárias de segundo nível ou formação profissional em instituições específicas;
- Melhorar o ensino da Matemática e das Ciências, estabelecendo um currículo integrado, melhorando as qualificações dos professores, assegurando um fornecimento adequado de materiais pedagógicos e fornecendo, assim, incentivos aos estudantes para selecionarem feiras de matemática e ciências no ensino secundário via técnica e vocacional;
- Incorporar as TIC no plano curricular e melhorar a qualidade do ensino, estabelecendo ligações com prestadores de formação e de apoio técnico não-governamentais e privados;
- Reformar os sistemas de exame e de avaliação em apoio da reforma curricular e implementá-los, avançando para exames baseados nos currículos, para avaliações nacionais regulares da aprendizagem dos estudantes e participação em avaliações internacionais e regionais para fins de comparação;
- A formação de professores em técnicas de avaliação na sala de aula constituirá, provavelmente, uma das maneiras mais eficazes de melhorar a aprendizagem dos estudantes”.

Tratar-se-á de uma agenda regional, cuja implementação exigirá uma articulação sistémica e seletiva. Este processo de alteração curricular só pode ser bem-sucedido se for, explicitamente,

concebido para garantir as ligações entre as diferentes componentes do sistema (Ribeiro, 1998). O Ensino Secundário deverá estar articulado com o ensino primário e ser concebido como parte integrante de um programa de ensino básico contínuo (Roegiers & De Ketele, 2004; Gaspar & Roldão, 2007). O currículo do Ensino Secundário terá de enfatizar as capacidades de continuar a aprender e a adquirir competências, de acordo com as agendas hoje globalizadas (Dale, 2004; Teodoro, 2003; 2010).

Atualmente, o currículo de países africanos visa, também, resultados de aprendizagem do tipo da compreensão, da aplicação de conhecimentos, das competências metodológicas e sociais, e da resolução de problemas (Le Boterf, 1997; OCDE, 2005b; Pacheco, 2003, 2010; Rogiers, 2004, Perrenoud, 2004), mas é preciso um processo de melhoramento e aprendizagem contínuo, que se infiltre no sistema.

Em síntese, a reforma curricular no ensino secundário, em África, decorre das preocupações como a pertinência local em sociedades em rápida mudança, das diferentes prioridades e aspirações de uma população estudantil muito maior, com uma composição social em mudança e da necessidade que têm as economias em crescimento de formar o pessoal indispensável para uma participação eficaz numa economia global impulsionada pela tecnologia. No entanto, na África o conteúdo curricular está, frequentemente, ultrapassado e mal adaptado às exigências do desenvolvimento económico e do progresso social do século XXI. A herança colonial é, ainda, muitas vezes claramente visível na estrutura e conteúdo do que é ensinado. Em muitos países da sub-região africana, a organização curricular e o sistema de avaliação mudaram, notoriamente, pouco ao longo de décadas.

3.1. Na avaliação escolar

A execução de novos planos curriculares exige novas formas de avaliação. Sem elas, as alterações curriculares têm poucas ou nenhuma hipóteses de chegar às salas de aula (Pacheco, 1993; 1995; Zabalza, 2003). A falta de alinhamento entre as intenções curriculares e a avaliação, bem como a qualidade da avaliação (Ribeiro, 1998) continuam a constituir um importante obstáculo à implementação eficaz do currículo nesses países (SEIA, 2007). O alinhamento entre o desenvolvimento curricular, por um lado, e a avaliação, por outro, requer, igualmente, um alinhamento ao nível organizacional (Roldão, 1999; Gaspar & Roldão, 2007). O seu êxito é determinado pelo modo como é implementado na sala de aula (Zabalza, 1987; 1992; 1999; 2003).

A conceção e implementação bem-sucedida da necessária reforma do secundário não podem acontecer sem uma boa informação. Em muitos países africanos, particularmente na sub-região africana, a recolha de informação no ensino secundário tem sido negligenciada (Ottevanger, 2004; Rea-Dickins & Germaine, 1998). As estatísticas nacionais devem fornecer informação sobre a disponibilidade das entradas (Banco Mundial, 2002a). Os inquéritos às famílias fornecem informação sobre o acesso ao ensino, a frequência escolar e as despesas com educação. As avaliações podem dar aos criadores de políticas e informação sobre o desempenho global do sistema e compará-las com os países vizinhos. Avaliações contínuas na sala de aula podem ajudar os professores a identificar a necessidade de aprendizagens complementares (Perrenoud, 1994). Estudos aleatórios de amostras são frequentemente muito úteis para reunir dados sobre o desempenho de programas particulares.

Na África do Sul, por exemplo, o *National Education Policy Act*, de 1996, estipula a monitorização e avaliação do sistema de ensino e, em 2001, aplicou-se a uma amostra de alunos uma prova que testa as capacidades quanto à numeracia, literacia e aptidões de vida; e em 2004, a Matemática, Ciências e literacia. Os «Relatórios Fundamentais de Qualidade no Estado» de Kano, na Nigéria, fornecem informação sobre entradas e processos e comparações com outras escolas. O sistema de autoavaliação das escolas na Namíbia salienta nas entradas, processos e resultados e inclui elementos de comparação com outras escolas. No Gana, as reuniões de *Avaliação de Desempenho das Escolas* usam dados de avaliação nacionais em matemática e inglês para identificar estratégias e definir alvos para melhorar o desempenho da escola. Na Guiné, *as folhas de avaliação* escolar fornecem uma base para reuniões de avaliação do desempenho da escola por professores, diretores e pais.

O projeto AGEPA (*Amélioration de la Gestion de l'Éducation en Afrique*), com apoio da França e vários outros países, terá ajudado diversos países africanos francófonos da sub-região a desenvolver e implementar instrumentos para este tipo de gestão baseada nos resultados para o ensino primário, usando os indicadores estatísticos de desempenho disponíveis. Talvez o mais importante seja a vontade política de sustentar o esforço, o que é especialmente importante quando consequências de alto impacto estão associadas aos resultados do relatório ou quando é necessária uma considerável criação de capacidades para assegurar a sustentabilidade.

No entanto, continua a haver desafios significativos. A capacidade de recolher dados aumentou drasticamente, mas a capacidade de analisar estes dados falha muitas vezes. Quando a informação esteja disponível, muitas vezes não é usada no processo político, especialmente

quando as conclusões são inconvenientes ou contradizem a sabedoria convencional (Lewin, 2005; Greany & Kellaghan, 2006; Bregman & Simonnet, 2004). Países como a África do Sul, que monitorizaram, de perto, a implementação de programas de reforma, empreenderam ações corretivas quando os resultados não eram os previstos, beneficiaram muito destes processos.

Em alguns países da sub-região subsariana afirma-se que é utilizada uma vasta gama de técnicas de avaliação para avaliar diferentes conhecimentos, competências e atributos dos estudantes do ensino secundário. No entanto, a realidade é vincadamente diferente. Em muitos desses países, se não mesmo em todos, as atuais práticas de avaliação limitam-se à recapitulação de factos memorizados (Lewin, 2005; Fernandes, 2005; SEIA, 2007). Predomina uma aprendizagem maquinal, concedendo-se pouca atenção ao desenvolvimento das capacidades de análise, de resolução de problemas ou de comunicação e de trabalho em equipa (Pacheco, 1998; 2002), ao invés de desenvolver competências e capacidades de nível mais elevado de inferência e exigindo, por sua vez, um afastamento das atuais práticas de avaliação.

O fator motivacional da classificação nacional de exames faz com que os professores se centrem, sobretudo, no sucesso nos exames em detrimento dos conhecimentos gerais e de compreensão (Osaki & Ndjabili, 2004). “*Os professores ensinam para os exames*” (SEIA, p.142) é uma frase geralmente utilizada em toda a África, particularmente da Subregião. Muitas vezes, a matéria que não é alvo de avaliação não é incluída no ensino e aprendizagem na sala de aula, em parte devido à “elevada exigência” que caracteriza os exames. A avaliação na sala de aula, que apenas exige que os estudantes reproduzam afirmações, factos e definições predominam estes últimos, inevitavelmente, a uma aprendizagem memorística, independentemente dos objetivos do currículo do ensino secundário (Pacheco, 2002; Fernandes 2005). Este é e tem sido um grave problema em quase todos os países africanos.

Reconhece-se, por outro lado, que é mais fácil dizê-lo do que fazê-lo, pois isso exige a resolução simultânea de várias questões: a escassez de materiais para o processo de aprendizagem, o conhecimento deficiente das disciplinas por parte dos professores, a definição do currículo e o estabelecimento de padrões específicos para as disciplinas, a adaptação de avaliação e uma melhor formação e apoio aos professores (Greaney & Kellaghan, 2006).

As avaliações na sala de aula são instrumentos fundamentais para os professores, pois ajudam os estudantes a melhorar o seu desempenho (Perrenoud, 1994; Pacheco, 1995; Fernandes, 2005). Os exames serão instrumentos de seleção inevitáveis enquanto o acesso aos níveis seguintes de ensino se mantiver limitado. Será importante que os países africanos

aperfeiçoem os exames, melhorando a sua validade e fiabilidade e, utilizando, ao mesmo tempo, o seu potencial para melhorar a aprendizagem dos alunos (Luckesi, 2005; Fernandes, 2009).

A atual discrepância entre a avaliação externa e o currículo do ensino secundário nesses países aponta para a falta de coordenação entre os organismos nacionais responsáveis pelas decisões curriculares (SEIA, 2007). Um exemplo particularmente notório é a Tanzânia, onde existem dois organismos autónomos responsáveis pelo desenvolvimento curricular e avaliação externa. Contudo, há trinta anos, esses dois organismos constituíam uma única instituição. Os fatores de organização e gestão (por exemplo, comunicação, cooperação, demarcação clara de responsabilidades) (Afonso, 2009) contribuem para a falta de alinhamento (Ribeiro, 1998). Outro fator para a divisão e a natureza estanque de todos os organismos responsáveis por exames na África Subsaariana reside em saber até que ponto a fraude e a corrupção afetam os resultados dos exames. Na correção, a honestidade é um importante critério de qualidade, intimamente ligada às questões de equidade e qualidade (Pacheco, 1995; Cooksey, 2001; Fernandes, 2005).

Os sistemas de ensino dos países da África Subsaariana estão assombrados pela elevada exigência nos exames. O seu principal objetivo terá sido selecionar estudantes para o nível seguinte. Muitos ainda recorrem a padrões prevaletentes nos países industrializados, geralmente a antiga potência colonial. Muitas práticas de avaliação apelam a factos memorizados em vez de apelar à compreensão e demonstração de competências (Rogiers & De Ketele, 1994; Pacheco, 2004; 2010). As relações com os objetivos curriculares cruciais são muitas vezes débeis. Raras vezes se tem recorrido ao potencial que os exames têm para melhorar a instrução, através da análise sistemática dos itens e do fornecimento às escolas e aos alunos de *feedback* sobre os resultados (Pacheco, 1998; Fernandes, 2005).

Constituem um exemplo bastante extremo, referindo-se, comumente, em toda a ASS, experiências de conhecimento prévio e generalizado do conteúdo dos exames e outras fraudes (Greaney & Kellaghan, 2006). Por conseguinte, embora um melhor alinhamento entre o currículo e avaliações seja importante para uma melhor aprendizagem (Perrenoud, 1994; Ribeiro, 1998; Gaspar & Roldão, 2007), as exigências de exames administrados com honestidade, fiáveis e válidos requerem soluções que incluem um sistema educacional e um contexto mais vastos.

Poucos países da sub-região africana participam em avaliações internacionais ou realizam com regularidade avaliações nacionais sobre a aprendizagem. A avaliação na sala de aula, enquanto meio de identificar os resultados de aprendizagem dos estudantes e de direcionar a instrução de recuperação, ou não se realiza ou é deficiente (SEIA, 2007). Existem organismos

regionais como o PASEC (Programe d'Analyse des Systems Educatif) e o SAQMEC (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality) que fazem comparações dos resultados das aprendizagens entre esses países. Os instrumentos de avaliação são de natureza técnica e estão a seguir os padrões internacionais e os resultados de tais testes que permitam comparações internacionais, pouco ou nada servem para a melhoria de qualidade da aprendizagem. Nestas avaliações internacionais e nacionais a lógica de avaliação é para a gestão de controlo de um sistema de ensino secundário centrado nos resultados de aprendizagem dos estudantes, e constitui a sua principal prioridade.

A reorganização dos sistemas de avaliação na sub-região africana e a implementação de novos instrumentos constituem uma tarefa multifacetada complexa que, de acordo com SEIA (2007, p. 137), poderá incluir:

- “Definição dos padrões apropriados do desempenho da aprendizagem enquanto parte integrante de novos currículos de todos os ciclos e atribuição de responsabilidades claras pela garantia de qualidade, estabelecimento de padrões e monitorização do desempenho;
- Distinção entre os padrões mínimos e aceitáveis e a necessidade de responder às exigências de ingresso no ensino superior;
- Inclusões de novas formas de avaliação de competências que não são medidas nas atuais práticas de avaliação e nos exames comuns;
- Melhoria da qualidade técnica dos itens constantes dos enunciados dos exames: precisão da resposta correta, clareza de linguagem e de expressão, níveis adequados de exigências cognitivas;
- É importante selecionar itens que meçam o desempenho da aprendizagem e não a competência linguística;
- Reforço e acompanhamento do processo de preparação dos enunciados, concretamente a seleção, formação e acompanhamento dos examinadores e moderadores;
- Recolha de dados estatísticos sobre tendências do desempenho na aprendizagem ao longo do tempo, bem como níveis de implementação curricular e de aprendizagem como base para intervenções corretivas;
- Aplicação de tecnologias modernas, incluindo TIC, nas avaliações e exames;
- Distinção de níveis de competências cognitivas para todas as disciplinas, com base num banco de itens de testes;
- Utilização de avaliações de trabalho durante as aulas não apenas para fornecer feedback sobre o ensino e a aprendizagem mas também para as notas de fim do ano e de exames;
- Inclusão, tanto quanto possível, de avaliações baseadas em práticas laboratoriais para as disciplinas de Ciências”.

Esta panóplia de itens evidencia o controlo e a standardização curricular, nesta sub-região africana pelas influências desses organismos regionais. Um dos erros mais frequentes na concretização das reformas ou das inovações curriculares é o de conceber as estratégias de avaliação só no fim do processo, em vez de as introduzir e de as desenvolver durante todo o percurso do processo (Perrenoud, 1994; Meignant, 1999; Figari, 1996). Será, assim, importante

assegurar uma forte ligação entre a visão de mudança curricular e as estratégias de “*monitoring feedback*” e a avaliação, com o objetivo de assegurar que as mudanças possam dar frutos ao longo de todo o processo de mudança. Qualquer mudança curricular deve ser encarada como um processo gradual de elaboração, de concretização e de avaliação das transformações produzidas para que possa ser respeitada a coerência do processo no seu conjunto (Perrenoud, 1994; Ribeiro, 1998).

Da análise de Cameron e outros (2006) conclui-se que a avaliação de desempenho e os dados de comparações entre escolas são aspetos de forte motivação para mobilizar as comunidades e as coordenações de gestão escolar participarem no trabalho e gestão das suas escolas (Canário, 1991; Lima & Barroso, 1996). Ao mesmo tempo, existem limitações na viabilidade e sustentabilidade das fichas de avaliação das escolas no que toca à capacidade do sistema de informação do ensino de produzir informação precisa e atempada que seja compreendida pelos destinatários e forneça informação comparativa útil e a capacidade dos destinatários usarem eficazmente essa informação (SEIA, 2007).

Vários outros desafios se tornam aparentes (Boubucar, 2006; Benno & O’Connell, 1999; 2006): em primeiro lugar, os sistemas escolares estão cada vez mais a transformar-se num *sistema de escolas* em que a responsabilidade de melhoria do desempenho está a passar dos gestores de nível central para os de nível local e vice-versa. Mas, não faz sentido pedir às escolas que implementem reformas, cada vez mais complexas, quando a capacidade de mudança ao nível da escola é limitada e os professores não estão familiarizados com os novos métodos de ensino que se pedem para implementar, como sucede em Cabo Verde. Não existem soluções rápidas para os problemas das escolas secundárias; em segundo lugar, as reformas, que procuram mudar a prática do ensino e melhorar o sucesso escolar, têm que ser concebidas como processos e não como eventos. Não são operações que possam ser mandatadas a partir dos serviços centrais (CRSE, 1986); em terceiro lugar, a discussão pública de opções políticas e a transparência na tomada de decisões, bem como a ampla comunicação de desafios e realizações, são ingredientes chave de estratégias de implementação eficazes (Greaney & Kellaghan, 2006; Afonso, 2009).

Muitas das reformas no ensino secundário foram controversas e muitas vezes ameaçaram interesses velados ou desafiaram formas estabelecidas de prestação de serviço e a prática de ensino. As consultas com os atores e a informação aberta e honesta ao público podem ajudar a construir aceitação e apoio público para as mudanças pretendidas.

Em síntese, um currículo pertinente, harmonioso e bem concebido constitui um primeiro passo essencial, embora o impacto seja determinado, em última análise, pelo que acontece nas escolas e nas salas de aula. O desenvolvimento profissional dos e dos responsáveis dos estabelecimentos de ensino é fundamental, porque é a eles a quem compete criar um ambiente no qual alunos e professores possam tirar partido das escolas enquanto comunidades de aprendizagem. Professores competentes, apoiados por diretores e administradores eficazes, e alunos que tenham acesso a um suplemento básico de manuais e de outros materiais pedagógicos são aspetos essenciais para garantir que estes adquiram os *conhecimentos poderosos* e competências especificados no currículo. No entanto, em todos os países da África Subsaariana torna-se impreterível a reforma na formação em exercício para os responsáveis escolares, sobretudo os professores.

3.2. Na formação de professores

Na sub-região africana, a formação de professores é, por norma, concebida em termos de três fases: *inicial, de indução e de carreira* (SEIA, 2007). Dada a necessidade urgente de “produzir” mais professores, muitos países africanos deram mais ênfase à fase inicial, deixando por desenvolver as outras duas (Banco Mundial, 2006). Ao mesmo tempo, a fase inicial é, frequentemente, demasiado teórica e afastada da realidade das escolas. Se essas três fases forem vistas como fazendo parte de um processo contínuo de desenvolvimento profissional (Day, 1999; 2007; Estrela, 1996; 2001; Formosinho e outros, 2009), há a possibilidade de transferir uma parte do conteúdo para as fases mais avançadas, em que poderá revelar-se mais pertinente para os professores e ter maior impacto na prática (Lewin, 2000). Então, a formação inicial de professores poderia tornar-se mais curta e centrar-se nas competências práticas necessárias à realidade da sala de aula.

A proposta para um perfil geral de competências e a definição de padrões de qualidade para a formação inicial de professores, particularmente do ensino secundário, são medidas que convergem na definição de padrões e critérios (Pacheco, 2010), de modo que essa formação, seja superior e, administrativamente, acreditada ou validada e reconhecida. Desse perfil deve constar, também, diversas dimensões: profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; de desenvolvimento profissional ao longo da vida, a que corresponde uma série de competências profissionais (Formosinho & Machado, 2009).

A eficácia do apoio dado pela indução é crucial para o êxito deste tipo de modelo. A experiência do professor durante os primeiros anos de ensino é crucial para o desenvolvimento e aplicação dos conhecimentos e competências adquiridos durante a formação inicial e para a formação de atitudes positivas em relação ao ensino como profissão (Neves, 2000). A indução costuma envolver um fornecimento estruturado de apoio ao professor recém-qualificado. Esse apoio pode ser dado por uma instituição de formação de professores ou, de uma maneira mais realista, pelo diretor ou professores mais antigos da escola. Com o apoio constante de um mentor experiente (Garcia, 1999), é mais provável que os novos professores ultrapassem mais depressa as preocupações pessoais e com a gestão da turma e se centrem na aprendizagem dos seus alunos.

O Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) é o terceiro elemento de uma estratégia eficaz de formação de professores. Como se referiu, o DPC tem sido frequentemente concebido como uma série de eventos de curta duração, em vez de um processo contínuo de desenvolvimento profissional (Kyriacou, 1987). Com efeito, todos os professores deviam ter oportunidades de desenvolvimento profissional e participar nelas (Demilly, 1992; Day, 1992, 1999; Devaly, 1996; Hargreaves, 1998; 2003; Estrela, M^a. Teresa, 2001), o que se impõe aos Ministérios da Educação a obrigação de proporcionar as oportunidades de formação e aos professores a obrigação de as aproveitarem (Kucera e Stauffer, 2003).

Sachs (2007) identifica três propósitos para o DPC que se interligam: a extensão, o crescimento e a renovação. A extensão ocorre pela introdução de novo conhecimento ou competências no repertório dos professores. O crescimento acontece através do desenvolvimento de maiores níveis de especialização (*expertise*) e a renovação é conseguida pela transformação e mudança do conhecimento e da prática.

Dado o grande número de professores subqualificados no ensino secundário, na sub-região africana, a concessão de oportunidades de desenvolvimento profissional para atualização das suas competências deveria ser uma prioridade, sobretudo em domínios como a Matemática, as Ciências e as Tecnologias onde, muitas vezes, a escassez é particularmente grave e o domínio das disciplinas por parte dos professores é insuficiente (Coolahan, 2002). Trata-se de competências que são essenciais em ordem a desenvolver capacidades de inovação e a oferecer vias para a integração do saber de alunos (Rogiers, 2004). Revela-se importante, neste contexto, abrir as escolas às atividades que ultrapassem o âmbito escolar e envolvam empregadores, organizações de juventude, agentes culturais e a sociedade civil (Canário, 1991a).

O modelo de formação a distância e os programas de ensino abertos são mecanismos de disponibilização cada vez mais importantes, providenciando caminhos alternativos para a aprendizagem e certificação de alunos e professores. Mais importante ainda: a evolução acelerada da ciência e da tecnologia e as novas aplicações das TIC's precisam de refletir-se no currículo. Serão necessárias alterações no conteúdo curricular e nas estratégias pedagógicas a fim de proporcionar oportunidades reais de aprender a uma proporção cada vez maior dos grupos etários.

Este modelo de formação constitui, pois, uma outra opção que tem atraído muito interesse devido à poupança nos custos e à possibilidade de atingir beneficiários geograficamente afastados, de que Cabo Verde procura adotar (Santos; Ferreira e Pereira, 2010). Tem-se vindo a afirmar a tendência para a promoção de redes (Stoer & Magalhães, 2003), o que Castells (1996) denomina de *sociedade em rede* ou grupos interescolar (Singh, 1992), em que o pessoal de um certo número de escolas trabalha em conjunto na elaboração de novos currículos ou metodologias (Coolahan, 2002). Apesar de poder ser mais lenta, é provável que esta abordagem venha a ter um impacto a longo prazo na metodologia e práticas, tanto para veteranos como para novatos (Stoll & Fink, 1996).

Esta abordagem é semelhante à tendência internacional para uma maior formação de professores nas escolas, motivada pelo desejo de melhorar as relações entre a formação e a prática na sala de aula como a sugerida pela rede europeia em educação EURYDICE no documento "A garantia de qualidade na formação de professores na Europa" e pela Comissão Europeia no "Relatório europeu sobre a qualidade do ensino básico e secundário," em Maio de 2000.

Torna-se necessário que o desenvolvimento profissional contínuo seja um processo reflexivo e investigativo, inspirado nas conceções profissionais propostas por Schön (1992) e Zeichner (1993), portador de conhecimento profissional específico, que Montero (2005, p. 218) identifica como "*conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem*", construído a partir da formação inicial e contínua e da "*análise da sua experiência prática*", num cenário de "*complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional*" constitui como possibilidades de construção de novos conhecimentos e de desenvolvimento profissional.

Estudos recentes referem que as reformas, enquanto estratégias de investigação e de desenvolvimento profissional, decorrente de introdução das inovações pedagógicas e reformas

curriculares, se têm recorrido ao processo de análise de necessidades de formação (Esteve e Rodrigues, 1993; Rodrigues 1999; Vieira, 2005). Maria Teresa Estrela e outros (1998; 1999) consideram que os estudos desenvolvidos no âmbito da análise de necessidades de formação contínua têm vindo a demonstrar a sua importância neste quadro.

CAPÍTULO II: MODELO DE ANÁLISE DE NECESSIDADES ARTICULADO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Neste Capítulo, propomos abordar, num primeiro ponto, os conceitos, as tipologias e os modelos de análise de necessidade. Analisamos, igualmente, os seus métodos e as suas técnicas e alguns processos de análise de necessidades. Analisamos o modelo de necessidades enquanto abordagem investigativa e modelo de formação. Num segundo ponto, propomos discutir a análise de necessidades de formação nas perspetivas de desenvolvimento e socialização profissional, clarificando os seus conceitos e processos e enquadrando-a nos modelos de formação contínua de professores.

1. Análise de Necessidades

1.1. Alguns conceitos e tipologias

O conceito de necessidades é, em geral, polissêmico e denso, como se pode constatar na revisão da literatura especializada. Tem uma longa tradição na literatura pedagógica e as suas referências remontam já há alguns séculos. Podemos encontrá-lo em Rousseau, Wallon, Claparède, Decroly, Dewey entre outros. Na linguagem corrente, apoiando-nos em Rodrigues e Esteves (1993, p. 12), usamo-lo para “*designar fenómenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência*”. Estas autoras também alertam para o facto de esta estar longe de se poder descrever com rigor e exatidão, considerando ser “*imprescindível explicitar, com rigor, os procedimentos usados e sobretudo, clarificar os valores, crenças e pressupostos subjacentes ao conceito de necessidade com que se opera*” (*ibid.* 35).

Rodrigues (1999) observa que na maior parte da legislação social, o conceito surge em contextos discursivos tão gerais que perde todo o valor operacional. O conceito de necessidade é marcado pela sua ambiguidade e polissemia na sua definição. Por um lado, remete-nos para a ideia do que tem de ser, daquilo que é imprescindível ou inevitável. Por outro, a palavra surge com um registo mais subjetivo, em que o sujeito não parece tão determinado pela necessidade. Neste caso, a necessidade não tem a existência senão no sujeito que a sente.

Alguns autores (Fok e outros, 2005) consideram que os conceitos de necessidade e de análise das necessidades são termos vazios, sem limites teóricos e que à custa da sua polissemia e do uso frequente, perderam sentido preciso, requerendo, por isso, ser sempre acompanhados de um adjetivo. Outros autores chegam mesmo a propor que nos desfaçamos do conceito de necessidade, dado que nunca designa uma classe definida de coisas. Fala-se de necessidades básicas, autênticas, sentidas, e normativas.

Uma necessidade é a ausência de algo imprescindível para um funcionamento satisfatório, diz Stake (2006). A necessidade é a diferença que se produz entre a forma em como deveríamos, poderíamos ou gostaríamos que fossem as coisas e a realidade (Garcia, 1990). Silva (2000) e Zabalza (2003) assinalam que o conceito de necessidade é um conceito polimorfo que adota distintas aceções conforme seja utilizado por educadores, sociólogos, economistas, trabalhadores sociais, etc. Citando Bradshaw (1972), distinguem vários tipos de necessidades:

necessidade normativa; sentida; expressa ou procura; comparativa e prospetiva, das quais passamos a destacar:

Necessidade normativa faz referência às carências que um sujeito ou grupo tem, se as considerarmos relativamente a um determinado *standard* ou padrão tipo. Esta necessidade encerra diferentes interpretações dos tipos de necessidades que referimos. A mais óbvia é esta necessidade. Necessidade e exigência fundem-se para constituir um marco de referência geral que deve orientar, obrigatoriamente, a ação educativa. É na característica de generalidade dessas necessidades normativas e nos seus pressupostos que reside o principal problema.

Necessidade sentida é a resposta à pergunta “Que necessitas?”; “Que desejarias ter?”. A necessidade *sentida* apresenta outra problemática particular. A manipulação social e cultural dos desejos é hoje tão forte que, com frequência, os sujeitos dirão que apenas desejam o que creem poder alcançar, ou então, aquilo que entendem ser bem visto desejar ou aquilo cujo proveito imediato conhecem por experiência.

Necessidade expressa ou **procura**: é a expressão objetiva da necessidade, tornando-se a procura como indicador da necessidade. A problemática da procura está intimamente ligada à questão anterior. Como pode estabelecer-se uma conexão correta entre a procura objetiva e necessidade social? Por outro lado, como poderão procurar certo tipo de atividades ou conhecimentos se, previamente, nada souberem a respeito? Não seria de aplicar, aqui, a ideia de que, para se gostar de algo, é preciso insistir, tentar repetidas vezes, mesmo que a princípio isso seja desagradável? Quer dizer, a “procura” deve estender-se para além do seu mero sentido económico.

Necessidade comparativa: baseia-se na justiça distributiva. Assim se convertem em necessidades todo o tipo de benefícios que um determinado grupo ou sector não possui enquanto outros grupos ou coletividades de características similares o possuem. Numa sociedade plural e democrática como a que desejamos, em que a educação adquire o sentido de um benefício social imprescindível, a todas as pessoas deve ser garantido, de forma igualitária, o seu acesso.

Necessidade prospetiva: aquela que com toda a probabilidade se manifestará no futuro. A necessidade prospetiva também afeta, em grande medida, a organização do esboço curricular. A educação, sobretudo a que se dirige aos jovens alunos, tem que ser necessariamente pensada em termos de futuro, incorporando aquele tipo de habilidades, recursos formativos e conhecimentos que permitam ao jovem ser cidadão do seu tempo.

D'Hainaut (1979), por seu turno, apresenta uma proposta de categorização das necessidades, prevendo cinco possibilidades fundamentais:

I) **Necessidades das pessoas vs. necessidades dos sistemas**, em que se recorre a diferentes formas de negociação, desde a imposição mais ou menos subtil do ponto de vista, à análise consciencializadora, quer das necessidades individuais percebidas, quer daquelas que não foram ainda percebidas pelo sujeito mas são necessárias aos sistemas. Importa referir que nem sempre há concordância entre as necessidades das pessoas ou grupo e as necessidades do sistema.

II) **Necessidades particulares vs. coletivas**: admite-se que as necessidades possam variar muito de sujeito para sujeito, de sistema para sistema, tornando-se peculiares desse sujeito ou desse sistema. Da mesma forma, podem descrever-se necessidades coletivas de grupos ou comunidades, quando se manifestem na totalidade ou na maioria dos seus membros.

III) **Necessidades conscientes vs. inconscientes**: quando uma necessidade é expressa conscientemente como tal por um sujeito, grupo ou sistema, ela traduz-se numa solicitação precisa, enquanto outras necessidades ou não são percebidas pelo sujeito ou, sendo percebidas, são-no de forma ambígua.

IV) **Necessidades atuais vs. necessidades potenciais**: as necessidades podem incidir no presente ou ser prospetivas. No caso da educação, as necessidades são frequentemente potenciais, podendo ser satisfeitas apenas a longo prazo.

V) **Necessidades segundo o sector em que se manifestam**: as necessidades podem diferenciar-se pelo campo em que emergem. D'Hainaut estruturou em seis *quadros de vida* os papéis globais que o indivíduo desempenha no decurso da sua vida: quadro de vida – privada ou familiar; social; política; cultural; profissional; ócio e desporto, estes manifestando-se de acordo com o quadro de vida onde se situa o indivíduo.

A análise de necessidade surge, inevitavelmente, ligada aos valores. Após a revisão da literatura, vários autores (Estrela e outros, 1999, Silva 2000, Richards, 2001) concluíram que o termo necessidade implica sempre, mais ou menos diretamente, algum problema de valor ou de referência, ou certas normas sociais em função das quais se mede as necessidades. As necessidades são *juízos de valor* (Mckillip, 1987), não são absolutas, são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças. Em suma, o conceito da necessidade está longe de se constituir como um conceito de contornos definidos, universalmente aceite. Pode, no entanto, ter uma conotação objetiva se implica algo que tem de

ser ou, por outro lado, ter uma compreensão subjetiva porque só existe num sujeito particular que a sente e a manifieste.

1.2. Alguns modelos de análise de necessidades

Relativamente aos modelos, não ainda há um modelo ou esquema conceptual para análise de necessidades que possa ser universalmente aceite, e há pouca evidência empírica quanto à supremacia de uma abordagem relativamente a outra (Estrela M^a T. e outros, 1998; 1999). Segundo refere Rodrigues (1999), pode a diversidade de modelos ser convertível a quatro grandes perspectivas, a saber: 1) *a avaliação direta de necessidades*, a partir de uma sondagem abrangente; 2) *a exploração de percepção* que os membros de uma dada comunidade têm das suas necessidades; 3) *a inferência das necessidades da observação direta dos resultados* de um dado serviço e 4) *a inferência a partir da associação das características* de uma dada situação com a persistência de um problema, cabendo ao analista confrontar-se com a seleção da abordagem mais conveniente para o seu caso, ponderando as suas finalidades, os constrangimentos e os recursos disponíveis.

Mckillip (1987) distingue três modelos de análise de necessidades, de acordo com a forma como se recolhe a informação para a identificação das necessidades: modelo de discrepâncias; modelo de marketing e modelo de tomada de decisão.

1.2.1. Modelo de discrepâncias

Este modelo é o mais usado na determinação e avaliação de necessidade e decorre em três fases (Rodrigues, 1999; Fok e outros, 2005; Leite, 2007; Jorge 2008): na primeira fase, os objetivos são determinados a partir das expectativas de desempenho. Corresponde, no entanto, à conceção de necessidade baseada nos valores com que são conferidos ao um grupo de especialistas para determinação e identificação das dimensões almejadas, isto é, são determinados em indicadores (*o que deve ser*); na segunda fase, avalia-se a situação existente, isto é, o estado atual (*o que é*). Nesta fase podem ser utilizados procedimentos e técnicas diversas na recolha de dados. Pode recorrer-se tanto às entrevistas, às amostras representativas, às informantes-chave e grupos estruturados, como à análise de indicadores estatísticos e aplicação de questionários. Pretende-se nesta fase caracterizar as condições existentes, recorrendo-se a algumas técnicas como a análise estatística e a utilização de questionários e de entrevistas.

Finalmente, na terceira fase, são identificadas as discrepâncias existentes entre o que se pretende (*os objetivos*) e o que se vive (*estado atual*), ou seja, a situação que existe e aquela que deveria existir, que se hierarquiza, posteriormente, de acordo com a respectiva amplitude, no sentido de inventariar os domínios das necessidades prioritárias. A identificação das discrepâncias, por ordem prioritária, existirá entre o estado dos resultados esperados e o estado atual. Em síntese, nesta fase contemplam-se as divergências entre o que deve ser e o que é. Dá-se ênfase a uma identificação de prioridades das discrepâncias e à sua hierarquização. Todas estas operações, identificação de objetivos, avaliação da situação existente, análise e hierarquização de necessidades, são efetuadas por grupo de especialistas.

Kaufman (1977) refere que a determinação de necessidades deve obedecer a três prioridades: primeiro, os dados devem ser representativos do mundo real, tal como eles existem na atualidade e como poderão ou deverão existir no futuro. Isto porque a discrepância não garante em si mesma a pertinência relativamente às necessidades reais dos indivíduos; segundo, nenhuma determinação de necessidade é definitiva e completa. Tanto que, qualquer que seja a sua numeração é sempre provisória e constantemente questionada a despectiva validade dos inventários realizados; terceiras, as distâncias devem ser enunciadas em termos de produtos ou comportamentos efetivos (fins) e não em termos de processos (meios).

Este modelo, na ótica de vários autores, (Silva, 2000; Vitaliano, 2002; Jorge, 2008) apresenta vantagens mas também manifesta algumas desvantagens. A sua vantagem prende-se do ponto de partida, porque parte da procura individual (centrando-se, no entanto, no indivíduo em formação) e permite a confluência de outros intervenientes no processo de formação. Neste sentido, prevê-se a negociação de pontos de vista de diferentes quadros de valores envolvidos.

Este é um modelo que facilita a tomada de decisões, uma vez que se baseia na análise de discrepâncias entre os objetivos que se desejam e a situação existente. Devido à sua forte dependência da perspectiva dos especialistas, tanto na fase de identificação como na de avaliação, tem sido criticado por ser gerador de pontos de vista elitista, o que não invalida as suas vantagens, uma vez que permite uma boa integração da informação e facilita a tomada de decisão. Estrela e outros (1998) criticam-lhe pendor tecnológico acentuado em detrimento de preocupações mais psicológicas e sociológicas, assemelhando a análise de necessidades a um processo de avaliação sumativa. Nesta perspectiva, a análise de necessidades fica reduzida a um mero processo mecânico.

Relativamente às suas desvantagens esses autores referem, entre outras, a dificuldade de aplicação em áreas não suscetíveis de medida; a aceitação de normas sem questionar o valor educativo dos mesmos; a tendência para privilegiar os resultados em detrimento dos meios; a minimização da operação (análise de necessidades) a um processo repetitivo de comparação entre as percepções ou observações mensuráveis e padrões ou critérios e, de descrição das lacunas resultantes dessa comparação.

Este modelo de Kaufman, é utilizado, preferencialmente, nos casos em que o que deve ser bem clarificado em normas e padrões. É esta a situação da organização da formação institucionalizada (inerente a um sistema educativo). Para uma maior fiabilidade de aplicação do modelo das discrepâncias, deve a determinação de necessidades respeitar alguns requisitos: os dados constituírem o mais possível uma caracterização do real, pelo que dever-se-á ter uma amostra bem representativa dos formandos, dos formadores, da entidade formadora e da sociedade; os resultados de uma determinação de necessidades são válidos num dado período (esta nunca é definitiva ou completa), devendo-se sempre procurar a sua atualização e a oportunidade de acrescentar novas variáveis.

1.2.2. Modelo de “Marketing”

Este modelo enfatiza bastante os valores dos consumidores. Alguns autores (Rodrigues, 1999; Estrela e outros, 1998, 1999; Silva 2000; Vieira, 2005; Fok e outros, 2005). Leite (2007) e Leitões (2009) entendem a análise de necessidade como um processo de *feedback* usado pelas organizações para conhecerem e para se adaptarem às necessidades das suas clientelas. Consiste, no entanto, na determinação das necessidades e preferências dos consumidores, tendo em consideração a sua posterior satisfação. Neste quadro, as necessidades são equivalentes às preferências (*needs are wants*). A análise de necessidade é, deste modo, um meio de sobrevivência e de crescimento das organizações, sendo os valores que lhes estão subjacentes, os das clientelas (Fok e outros, 2005). A necessidade define-se, neste modelo, no cruzamento dos desejos da população-alvo com as possibilidades reais de ir ao encontro desses desejos. No entanto, as soluções que se encontram são, no fundo, aquelas a que a organização é capaz de dar resposta, nomeadamente, em função dos custos que envolvem.

1.2.3. Modelo de 'Tomada de Decisão'

Proveniente da apropriação do MAUA (*Multiattribute Utility Analysis*) à pesquisa aplicada, este modelo privilegia os valores de quem decide. Ao contrário dos modelos antecedentes, este explicita os valores e o seu papel na análise de necessidades (Rodrigues e Esteves, 1993). Este modelo desenvolve-se em três fases: a fase de modelagem do problema; a fase da quantificação e a fase da análise (Mickllip, 1987). A primeira corresponde ao momento em que, quem toma a decisão tem, de acordo com as soluções possíveis para as necessidades identificadas (opções), de considerar os aspetos dessas soluções (atributos). A segunda corresponde à apreciação das necessidades de acordo com a utilidade e a importância dos atributos na ótica de quem decide. Finalmente, a fase de síntese, consiste no ordenamento das necessidades de acordo com a quantificação feita. Este modelo, para este autor, assenta em alguns pressupostos que resultam da pesquisa feita na área da tomada de decisão, a saber: a) quanto melhor refletirem as necessidades de informação e os valores dos potenciais destinatários, mais facilmente os resultados da pesquisa serão aplicados; b) quanto mais simplificada for a informação sobre a qual se decide, menor é o enviesamento dos juízos dos decisores; c) nenhum indicador, por si só, mede de forma perfeita um constructo; a medida de um constructo aumenta as possibilidades de correção quando resulta de indicadores múltiplos.

1.3. Análise de necessidades enquanto abordagem investigativa

Face à diversidade de definições que se tem vindo a constatar, pode-se remeter a análise de necessidades para dois registos fundamentais (Silva, 2000; Vieira, 2005; Da Rocha, 2011). Um primeiro, próximo da ideia de exigência, com explicação objetivista, postula a existência objetiva de necessidade. Outro, de compreensão subjetivista, definindo a necessidade como o sentimento daquela exigência, restringe a sua existência ao universo daquele ou daqueles que a sentem.

Para os que partilham o ponto de vista positivista da necessidade de formação aceita-se haver um objecto que pode designar de necessidade de formação, suscetível de ser conhecido objetivamente, mediante técnicas de recolha e de análise controladas por aquele que procura esse conhecimento (investigador), impondo-se, com algum determinismo, à formação. As dificuldades que envolvem a epistemologia e a metodologia na sua procura de objetividade são levados a negar, *in extremis*, no dizer de Rodrigues (1999), a pouca utilidade do conceito.

Porém, para aqueles que procuram realidades construídas num processo de interação investigador/investigado partem de um paradigma construtivista (Guba & Lincoln, 1994; Esteves, 2002; Fernandes, 2009) de necessidade de formação, definindo-a como um fenómeno subjetivo de carácter social, elaborado a partir de um sujeito particular. Esta abordagem é marcada pelos valores e crenças dos participantes, afirmando a sua dependência do sujeito e do seu contexto, bem como dos sujeitos e dos contextos da sua recolha, identificação e análise, o que não os isenta das dificuldades atinentes às condições epistemológicas e metodológicas. Nesta perspetiva, a necessidade constrói-se no próprio discurso, donde o objecto da análise é a representação das pessoas envolvidas, a expressão da necessidade, e o objetivo da mesma é reconstruir (compreender), com sujeito, o significado deste discurso na sua particularidade *hic et nunc*, como salienta Rodrigues (1999). O sujeito cognoscente e o objecto suscetível de ser conhecido se fundem num todo coerente, criando uma entidade singular mais interativa, em que os resultados da investigação são, essencialmente, a criação do processo de interação entre quem procura conhecer e o que é suscetível de ser conhecido.

A expressão de necessidades pode ser condicionada, também, pela situação criada, impedindo aos sujeitos exprimir autênticas necessidades. Por isso, torna-se necessário conceber a análise de necessidade como uma prática globalmente planeada, de modo que as decisões não sejam tomadas de forma linear e sequencial, nem de cima para baixo, mas de forma holística em que se torna pertinente considerar, concomitantemente, todos os vetores.

Em suma, não é possível constatar necessidades objetivas, ou seja, necessidades suscetíveis de serem conhecidas objetivamente, dependendo estas dos sujeitos, grupos ou sistemas que as percebam e do contexto onde emergem, dos agentes sociais que as recolhem e detetam (ou colaboram na sua deteção) e dos respetivos valores e objetivos de referência em causa, conforme vários autores fizeram notar. De facto, a análise de necessidades está longe de se poder descrever como exata e objetiva. É importante, pois, explicitar com rigor os procedimentos metodológicos usados, as técnicas utilizadas e, clarificar os valores, as crenças e pressupostos subjacentes ao conceito de necessidade com que se opera.

1.4. Abordagens de análise de necessidades de formação

No quadro de necessidades formativas, D'Hainaut (1979), procurando um equilíbrio entre as necessidades dos sujeitos, dos grupos e dos sistemas, apresenta um modelo de diagnóstico de necessidades educativas que se desenvolve em quatro fases: Na primeira, é feito um

diagnóstico das necessidades humanas, pesquisando necessidades consciencializadas, expressas, não expressas, inconscientes ou confusas. Na segunda, determinam-se os papéis e as funções que as pessoas querem assumir dentro do sistema e pela definição daquelas que o sistema exige para se manter em funcionamento. A terceira fase, corresponde à tomada de decisão sobre as necessidades e a procura, o que implica saber que necessidades e que procura devem ser satisfeitas, tendo em conta a negociação das mesmas entre os interessados e os decisores. Finalmente, a quarta fase consiste na especificação das exigências de formação, ou seja, na determinação do saber, do saber-fazer e do saber-ser, de acordo com a tomada de decisão sobre as necessidades e a sua procura.

Partindo da perspectiva de análise de necessidades segundo a ótica de quem expressa as necessidades D'Hainaut distingui, então, cinco abordagens diferentes:

i) *Abordagem pela procura de formação*: descreve os interesses e características das pessoas que desejam frequentar cursos ou outras atividades de formação, recolhendo a informação junto das instituições formadoras quanto aos requisitos que esta exige e quanto ao número de participantes inscritos. A sua desvantagem é a sua dependência relativamente ao conhecimento que a população em estudo tem dos serviços que podem satisfazer as suas necessidades, bem como a acessibilidade e a aceitação daqueles serviços.

ii) *Abordagem através dos profissionais da educação*: esta abordagem privilegia o ponto de vista dos especialistas, geralmente os planificadores, administradores, pessoal docente, que reúne para acordar os interesses e necessidades dos potenciais clientes. A sua maior desvantagem reside no perigo desta “elite” confiar demasiado nas suas perceções, que são condicionadas pelo contacto com aqueles que procuram o serviço educativo, ou seja, o ponto de vista daqueles que não frequentam a instituição pode não ser por eles conhecidos.

iii) *Abordagem pelos informantes-chave*: parte da informação recolhida entre pessoas que, numa comunidade, ocupam posições que lhes dão um saber específico sobre as suas necessidades. Estas pessoas podem ser selecionadas através de questionários, bem como da seleção pelos líderes de comunidade ou pelas instituições públicas. A sua desvantagem pode representar um perigo, pelo facto de depender apenas de informantes-chave escolhidos que pode não ser representativo.

iv) *Abordagem através de assembleias*: esta procura incluir uma mais alargada faixa de membros da comunidade na análise de necessidades. A informação é recolhida em encontros públicos para os quais se convida toda a população e onde a discussão é estimulada de acordo

com os objetivos previstos. Contudo, corre-se o risco de perder validade por questões de representatividade.

v) *Abordagem através de sondagens* (survey): é o único processo sistemático de recolha de dados, através de uma amostra, rigorosamente constituída, da população. Fornece informação mais válida e fiável sobre as necessidades de uma comunidade, embora exija um grande rigor na determinação da amostra e na elaboração dos instrumentos de recolha. A sua desvantagem situa-se, precisamente, na dificuldade em conceptualizar e conduzir a sondagem.

Ao contrário do autor anteriormente referenciado, Barbier e Lesne (1986) diferenciam maneiras sociais de fazer análise de necessidades e não modelos. Conceberam três conjuntos homogêneos a que chamaram *modos de determinação dos objetivos indutores de formação*, a partir da análise de variedade de práticas concretas de análise de necessidades. Os modos previstos são os que seguem: a) modo de determinação decorrente das *exigências de funcionamento das organizações*, realizado por especialistas; b) modo de determinação a partir da *expressão das expectativas dos indivíduos* ou *grupos* e c) modo de determinação segundo os *interesses sociais* nas instituições de trabalho.

1.5. Métodos e técnicas de análise de necessidades de formação

Referindo-se aos métodos de identificação de necessidades de formação, eles nunca são suficientes. Com efeito, apoiando-nos em Meignant (1999, p. 115), indicaremos algumas condições em que os métodos devem ser utilizados de forma a serem mais eficazes. Segundo refere, uma boa metodologia das necessidades deve ter quatro características principais, a saber:

- “deve permitir ter em conta entre os fatores indutores os que são pertinentes;
- deve permitir uma implicação dos atores envolvidos;
- deve ser adaptada ao seu objecto (tipo de objetivo de formação que se procura atingir);
- deve ser eficiente, isto é, permitir o melhor resultado possível com o mínimo custo”.

O autor considera que a análise de necessidade é resultante de um processo que associa os diferentes atores interessados e traduz um acordo entre eles sobre os efeitos a suprir, neste caso, por meio de formação. Esta definição tem a vantagem de pôr em evidência, por um lado, a dimensão social da necessidade, traduzindo um compromisso entre atores, e a dimensão operacional, por outro, em torno de um efeito a suprir que necessita de uma ação (neste caso,

de formação, mas poderia ser de outros tipos de ação, tais como o recrutamento, a mobilidade, etc.). O resultado chamar-se-á *necessidade de formação*.

A qualidade deste resultado dependerá, essencialmente, da otimização da organização em torno dos três grupos de fatores seguintes:

- i. “Os atores: quem são os atores pertinentes para trabalhar na análise de uma categoria particular de necessidade de formação;
- ii. As metodologias postas à disposição desses atores que, também elas, não são necessariamente as mesmas segundo os tipos de objetivos;
- iii. O desenrolar das operações no tempo” (p.110).

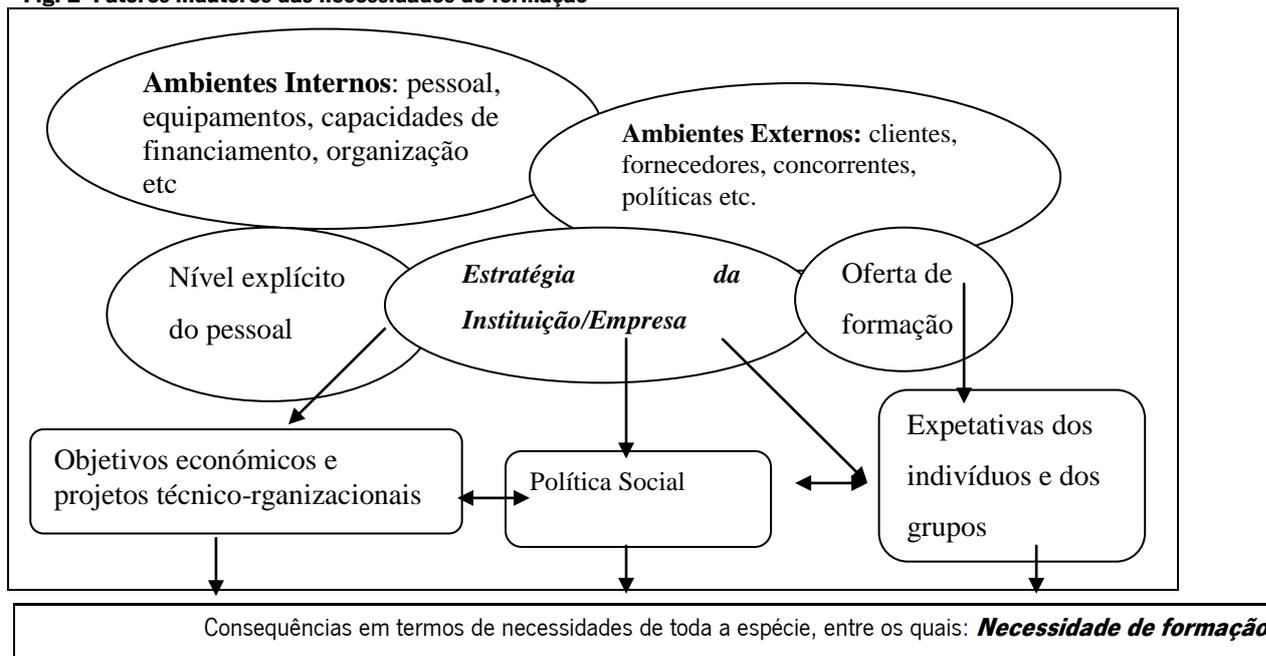
Nesta perspetiva, a necessidade de formação é na realidade induzida por fatores que emanam das suas origens distintas. A primeira tem origem no ambiente externo da instituição/empresa. As exigências dos clientes, as estratégias dos concorrentes, as novas técnicas ou os novos componentes que aparecem no mercado, os condicionalismos e as oportunidades políticas ou regulamentares etc., tudo isso gera necessidades de formação, porque cada vez mais as exigências dos clientes se tornam determinantes na análise de necessidades.

A segunda ordem, refere o autor, é a política social da instituição. A pertinência de uma política social aprecia-se pela sua capacidade de ajudar a instituição a adaptar-se às suas envolventes externas e internas, e de lhe permitir dispor a tempo, com efetivos suficientes, e permanentemente, das pessoas competentes e motivadas para efetuar o trabalho necessário, pondo-as em situação de valorizar os seus talentos com um nível elevado de desempenho e de qualidade.

A terceira ordem é a expressão das expetativas dos indivíduos. A expressão de necessidades através das organizações representativas do pessoal que vão opor aquilo a que se chamam as “verdadeiras necessidades” de que o plano de formação elaborado se propõe tratar. Também pode ser a procura de categorias. Essas categorias refletem as expetativas dos indivíduos e as suas estratégias próprias.

Finalmente, quarto, e último fator indutor de necessidade de formação, é a oferta de formação. A formação é um mercado onde milhares de organismos propõem os seus produtos adotando estratégias de marketing. A oferta dá uma forma à necessidade e, por vezes, substitui-se à sua expressão. As necessidades de formação são induzidas com ponderações variáveis por diferentes fatores indutores. Isso pode representar-se na Figura 2 que se segue:

Fig. 2- Fatores indutores das necessidades de formação



Adaptado de Meignant (1999, p. 113)

Meignant (1999) propõe três grandes categorias de métodos de identificação de necessidades que para comodidade da exposição se podem agrupar em: 1) os que são pertinentes para as necessidades que decorrem do fator indutor objetivos da empresa e projetos técnico-organizacionais, numa palavra *necessidades de competências da organização*; 2) os que são pertinentes para as necessidades que decorrem do fator indutor *expetativas dos indivíduos e dos grupos* e, 3) os que são pertinentes para acompanhar uma *mudança organizacional*.

Rodrigues (1999) citando Kubr & Prokopenko (1991) refere que a diferenciação entre as necessidades que relevam da formação e as que exigem outras formas de intervenção é muito delicada. A formação é uma estratégia, sendo essencial determinar e explicitar as suas finalidades de forma a evitar que lhes sejam atribuídas, implicitamente, outras, para as quais é, manifestamente, uma estratégia deficiente ou menos adequada.

Porém, ao contrário do processo de análise de necessidades centrado no funcionamento das organizações em que se procura assegurar a objetividade das informações recolhidas (Correia, 1999), o modo de produção de objetivos no processo de formação centrado nas expetativas dos indivíduos e do grupo, procura promover a expressão das subjetividades.

Em suma, pode verificar-se que na maior parte das vezes a análise de necessidades de formação dá lugar a práticas informais de recolha de informação ou pouco formalizadas, e as suas finalidades, frequentemente, não são evidenciadas pelos analistas, embora tudo leve a crer que o que se pretende é, em primeira instância, proceder de uma forma que se julga mais

racionalizada para conhecer um campo onde se irá intervir, seja no campo da elaboração de um plano de formação, seja no de uma ação de formação em concreto.

No atinente às técnicas de identificação de necessidades, Esteves (2002) apresenta uma tipologia para proceder a análise de necessidades de formação, distinguindo entre as que se centram no cliente e as que se centram noutros intervenientes. São técnicas muito conhecidas e passamos apenas a enumerá-las, dispensando, por agora, aprofundamentos: identificação e análise de problemas; análise de tarefas; comparações; estudo de casos; testes; questionários; entrevistas; observação; incidentes críticos; diários; materiais impressos; formação-ação etc.

Assinala-se, no entanto, uma grande variedade de formas de identificação das necessidades servidas por técnicas diversificadas, com destaque para os questionários concebidos para ter aplicação geral, geralmente apoiados por programas de computador para a análise rápida dos dados como o DION- *Diagnosing Individual and Organizational Needs* desenvolvido por Elliot-Kemp & Williams, (1979), ou o NDC - *Training and Development Needs Questionnaire*, (*Educational Research and Evaluation* (Schnackenberg e outros, 2001), paralelamente a outros questionários elaborados e aplicados num contexto específico.

De entre outras técnicas, apoiando em Lee (2002) e Lima (2007) pode destacar-se: a entrevista não-diretiva; o grupo diagnóstico; a técnica do brainstorming; a técnica de role-playing, etc. Em termos operacionais, a entrevista não-diretiva visa pôr em evidência o quadro preceptivo do sujeito. O grupo diagnóstico tem por finalidade primeira a evolução pessoal do participante sob o efeito da imagem de si enviada pelos outros. A técnica do *brainstorming* apoia-se na expressão livre e rápida do maior número de ideias a propósito de um tema, de um conceito ou de um objecto. Estimula-se que todos os elementos de um grupo forneçam o maior número de ideias, não devendo o grupo formular qualquer crítica, numa primeira fase; numa segunda fase, o grupo tenta fazer um reagrupamento das ideias de acordo com algumas das suas propriedades; numa terceira fase, realizada em pequenos grupos, os participantes procuram identificar as ideias mais originais e as combinatórias mais racionais no interior de cada categoria. A técnica *de role-playing* pode ajudar à tomada de consciência de uma situação - constrangimentos que sobre aqueles que desempenham papéis opostos aos que são desempenhados habitualmente por cada um dos participantes - e aos problemas afetivos e cognitivos que resultam destes constrangimentos.

Segundo Rodrigues (2006, pp. 148-193) o questionário, a entrevista, os incidentes críticos, os diários, os documentos (leis, textos e notas de campo) e a observação direta da ação

constituem técnicas fundamentais de recolha de dados numa investigação de determinação de necessidades de formação, sendo o mais frequente método, de caracterização das práticas de análise de necessidades, abrangendo os professores, a sondagem por questionário apoiada, ou não, pela entrevista ou pela técnica dos incidentes críticos. A opção por estes instrumentos para levar a cabo a análise de necessidades não é uma mera escolha técnica. Pois, a expressão de necessidades obedece a condições metodológicas mais gerais do que as que se referem ao instrumento ou instrumentos usados (Silva, 2000; Fok, e outros, 2005; Rodrigues, 2006; Jorge, 2008). Não se trata, como referem os autores, de ter um conjunto de instrumentos cujas características intrínsecas se mostrem ao investigador como pertinentes.

Em síntese, o estudo das análises de necessidades de formação não dispõe, ainda, de um conjunto de técnicas específicas, unanimemente aceites. As práticas mais conhecidas reportam aos procedimentos que outros domínios científicos desenvolveram, selecionando-as de acordo com os objetivos num dado contexto específico, nomeadamente, desde a observação naturalista aos registos e relatos, passando pela entrevista e pelo questionário, pelas abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), pelas práticas de escrita pessoal e coletiva.

2. Articulação da formação contínua nos modelos, processos e práticas com as necessidades de formação

2.1. Articulada nos modelos com as necessidades de formação

Propomos fazer, em seguida, uma síntese, enquadrando as perspetivas de formação contínua nos diferentes modelos de análise de necessidades de formação de professor, pese embora as dificuldades que alguns modelos apresentam nesse enquadramento.

De acordo com a conceção de necessidade como *discrepância ou lacunas* proposta por Kaufman (1973), Pennington (1985), Mckillip (1987), as necessidades são sentidas como áreas deficitárias, em que a formação contínua assenta no *paradigma da deficiência* (Éraut, 1985), no *paradigma comportamentalista* (Zeichner, 1983), no *modelo centrado nas aquisições* (Ferry, 1983), no *sistema pré-programado* (Correia, 1989) e na *forma escolar ou universitária* (Démilly, 1995) que sustenta a lógica de que um professor apresenta, conforme já referimos, lacunas de formação, devido à desatualização da formação inicial e à falta de competências práticas. A necessidade de formação apresenta-se como uma ação de preenchimento de saberes e de destrezas ou de resposta às necessidades reconhecidas como prioritárias na formação contínua. As necessidades, nesta perspetiva, correspondem a necessidades *normativas* (Zabalza, 2003) e são identificadas por especialistas.

A formação contínua que decorre do *paradigma do crescimento* (Éraut, 1985), do *paradigma personalista* (Zeichner, 1985), do *modelo centrado na “démarche”* (Ferry, 1985), do *sistema centrado na análise sociotécnica das condições de trabalho* (Correia, 1989) e da *forma interativa-reflexiva* (Démilly, 1995), considera que a formação inicial é apenas o início do processo formativo dos professores que se vai completando ao longo da vida. A formação contínua situa-se numa lógica de experiência pessoal e numa finalidade de desenvolvimento profissional. Desta forma, valoriza-se a experiência profissional e pessoal dos professores que assumem um papel determinante no seu processo formativo, e suprimem-se as lacunas, permitindo-lhes “crescer” profissional e pessoalmente. Neste sentido, as necessidades de formação são entendidas como *desejo* ou *preferência* (Silva, 2000) ao serem identificadas pelos formandos em conjunto com o formador, isto é, numa *perspetiva democrática* (Stufflebeam, 1985), correspondendo às *necessidades sentidas* (Zabalza, 2003) e às *necessidades percebidas* (Garcia, 1999).

Para o *paradigma da mudança* (Éraut, 1985) a formação é perspetivada como um processo de negociação e colaboração dentro de um espaço aberto, que é a escola, e em função

da necessidade de reorientar os saberes e competências do professor. As necessidades de formação de professores, tendo em vista a mudança introduzida pelas inovações do sistema educativo, perspetivam-se de acordo com este paradigma segundo o qual os sistemas educativos devem ser revistos de vez em quando, de acordo com a evolução da sociedade. As necessidades de formação, nesta ótica, parecem corresponder à perspetiva analítica apontada por Stufflebeam (1985). As necessidades são perspetivadas tendo em consideração o aperfeiçoamento e a adequação do sistema educativo às exigências da sociedade, parecendo equivaler às necessidades de desenvolvimento (Zabalza, 2003).

Finalmente, para enquadrar as conceções de necessidades de formação segundo o *paradigma de resolução de problemas* (Éraut, 1985), do *paradigma orientado para a pesquisa* (Zeichner, 1985), do *modelo centrado na análise* (Ferry, 1985), e da *forma contratual* (Démailly, 1995), parte-se do princípio de que a escola é um local onde emergem constantemente problemas que serão melhor solucionados quando devidamente diagnosticados pelos próprios professores. Levantam-se aqui, várias dificuldades, que advêm do próprio conceito inerente a estes modelos. As necessidades de formação, neste âmbito, podem decorrer de várias perspetivas, nomeadamente do próprio sistema educativo e podem confinar-se, ainda, a uma escola, a uma turma ou até a um professor. As dificuldades, frequentemente, residem na sua articulação.

Em síntese, com base nestes modelos de formação descritos, apoiando em Pacheco e Flores (1999, p.130) podemos concluir que em termos de finalidade da formação, tanto o *modelo baseado na compensação de deficiências*, como o assente na *resolução de problemas* visam o aperfeiçoamento do professor e a melhoria educativa na escola; - a diferença entre eles reside no facto de que a fonte justificativa da formação e a sua credibilidade é extrínseca ao professor ou à escola, no caso do modelo da deficiência, ao passo que, na outra perspetiva, ela deva ser interna; - em termos de finalidade da formação, os *modelos baseados no crescimento/desenvolvimento* (Zabalza, 1997; 2003) de novas potencialidades próprias e no processo de mudança visam a reorientação do professor e da escola; - a sua diferença assenta no carácter intrínseco (paradigma do crescimento) ou extrínseco (paradigma da mudança) da fonte estimuladora e propiciadora da formação.

2.2. Articulada nos processos e práticas de análise de necessidades de formação de professores

Os processos de análise das necessidades de formação do professor e da escola devem ser, pois, integrados num *sistema orientado para o desenvolvimento*, articulando a avaliação do desempenho docente, a revisão do currículo e as estratégias de formação contínua (Pacheco & Flores, 1999). Para além destes, alguns autores levantam alguns questionamentos em torno da noção de “negociação,” implícita na definição das ações de formação que se implementam. Amiguinho e outros (1994) afirmam que centrar a formação na escola pressupõe autonomia e responsabilidade dos professores na sua própria formação, na determinação das situações problemáticas e na conceção de estratégias formativas. Realçam a importância, em todo o processo, do envolvimento dos professores em práticas de cooperação e colaboração.

Leite (1997) defende que os professores devem ter a responsabilidade e o controle do processo de análise de necessidades, mas reconhece que, em outros contextos, não foram definidas estratégias para análise de necessidades focadas na escola e que esta requer muito tempo de preparação. Por isso, sublinha a necessidade de criar tempo e recursos para análise de necessidades no contexto das escolas: caso contrário, o impacto da formação será tão limitado como aqueles que, atualmente, afligem muitos sistemas. Neste sentido, Pacheco e Flores (1999, p. 10) defendem que “*os professores são atores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente fundamental que não se pode escamotear*”.

Um outro processo para identificar necessidades individuais referida na literatura (Rodrigues, 2006) no campo da formação contínua dos professores é a *observação direta do desempenho* em sala de aula. Mas, é de referir-se que práticas de observação no contexto real de trabalho são realizadas apenas no âmbito de projetos de supervisão ou de avaliação do desempenho docente recorrendo, eventualmente, à utilização de grelhas de observação sistemática (Estrela, 1994).

Outros processos de análise de necessidades levados a cabo a partir da consulta aos professores, através da expressão das suas necessidades, funcionam apenas a um nível muito restrito. Nos últimos decénios o uso de análise de necessidades de formação dos professores antes da programação das atividades de formação contínua registou algum aumento (Leite, 2007), mas, em grande parte dos casos, são feitas sob a forma de inventários gerais, incidindo nas inovações curriculares. Neste sentido, a análise de necessidades é feita pelos especialistas,

visando descobrir as modalidades de formação desejadas pelos professores e os conteúdos cuja abordagem lhes parece prioritária.

O processo de análise de necessidade de formação contínua de professores tem, no entanto, seguido duas perspectivas (Silva, 2003; Jorge, Vieira, 2005; 2006). De acordo com a primeira perspectiva é importante conhecer os interesses e os problemas dos professores para ajustar o programa, o formador e o formando – a formação centra-se nas necessidades entendidas como realidade teorizada. A análise de necessidades que se realiza no início da formação, nesta perspectiva, vai ao encontro de uma determinada política de formação: por um lado, ajuda a diminuir as resistências dos formandos em relação à formação e, por outro, procura adaptar os professores ao sistema.

Em relação à segunda perspectiva, o formador ajusta-se aos interesses, às expectativas e aos problemas dos professores – a formação centra-se na pessoa a formar, partindo do princípio que o formando é o sujeito da sua própria formação. Neste sentido, a identificação e análise de necessidades será um processo da responsabilidade dos professores, e o formador não será mais do que um moderador que ajuda à consciencialização dessas necessidades.

Estas duas formas de perspectivar a formação contínua de professores, que decorrem do processo de análise de necessidades às quais estão inerentes a negociação dos programas de formação a implementar, suscitam algumas dúvidas. Com efeito, segundo refere a autora citada, se analisarmos a primeira perspectiva parece que a negociação de necessidades é, essencialmente, um processo do formador e das instituições da formação, que assim legitimam a formação. Quando nos debruçarmos sobre a segunda, há que levar em consideração que o ajustamento do formador à formação desejada pode ser meramente aparente, porque o processo, em si, não anula as dificuldades que os professores têm de expressar necessidades, os responsáveis pela formação podem induzi-las àquelas que consideram mais pertinentes.

Oldroyd e Hall (1991) referem os princípios a que uma eficaz identificação de necessidades deve sujeitar-se. Antes de mais, implica pensar de forma integrada e sequencial nas necessidades – estabelecendo as pontes necessárias entre as necessidades do desenvolvimento da escola e as do desenvolvimento profissional do professor - resolvendo as tensões entre os interesses pessoais do professor e da comunidade educativa, reconhecendo a importância da experiência e do estágio no ciclo de desenvolvimento da carreira docente ao mesmo tempo que considera as preocupações do sistema ao nível nacional ou local.

Em suma, a perspetiva que consiste em defender que a formação contínua deve responder a necessidades dos professores não resolve o problema (Esteves, 1991) porque, em última análise, os processos possíveis para determinar essas necessidades são múltiplas quer quanto ao ponto de vista científico adotado quer quanto aos intérpretes privilegiados na expressão dessas necessidades.

A análise de necessidades enquanto prática formal decorrente da investigação surgiu nos finais dos anos 60. Com o seu reaparecimento no final da década de 1980 (Silva, 2000; Schnackenberg e outros, 2001; Vieira, 2006; Duarte, 2009) a análise de necessidades educativas, formalmente conduzida como tema teórico e como prática, tem vindo a afirmar-se como instrumento importante no quadro da planificação e da tomada de decisão na área educativa (Stemler e outros, 2006).

A análise de necessidades na formação de professores foi desenvolvida a par dos outros movimentos como sucede com a avaliação do desempenho. Moraes e Neto (2005) referem que as práticas de avaliação desenvolvidas no contexto dos movimentos para a certificação e acreditação de programas de formação de professores a partir dos anos oitenta contribuíram para a definição de referenciais do exercício profissional, donde as necessidades de formação são deduzidas.

No domínio da formação contínua dos professores, alguns estudos efetuados no campo de análise de necessidades na formação de adultos (Canário, 1994), revela que tal análise está, também, longe de ser uma atividade pouco complexa e socialmente neutra. Na formação contínua dos professores a análise de necessidades de formação implica a participação da direção da escola não apenas para criar condições de satisfação das necessidades detetadas mas também para tornar viável a expressão das necessidades, num clima de colaboração e de avaliação reguladora (Fernandes, 2006; Stake, 2006; Leite, 2007). E requer-se, também, encontrar alternativas aos instrumentos muito mecanicistas de identificação das necessidades e que, geralmente, visam mais uma economia de meios do que o aperfeiçoamento dos professores.

A formação contínua focada na escola implica a colaboração e responsabilização dos professores no processo de análise de necessidades, desde o planeamento à avaliação (Leite, 1997; Leite, 2007). Neste sentido, será preciso prever espaços para a realização da análise de necessidades e desenvolver procedimentos que, sem perder o rigor, possam organizar-se dentro dos limites temporais e materiais definidas pelas escolas. É necessário, também, que se criem

grupos de colaboradores que interpretam os dados e os devolvam à entidade responsável pela formação antes do desenho das atividades de formação, e não no meio ou no fim do processo como se tem verificado em alguns casos (Figari, 1996; Estrela, 2001).

O relatório da OCDE (2004, p. 108) referia: “*a formação contínua centrada na escola é melhor recebida e mais eficaz que o modelo tradicional baseado nos cursos*”, sendo que os seus traços dominantes são a mudança de programas centrados nos indivíduos, para programas centrados na escola; a mudança de uma base de saber tradicional para uma base de saber fornecida pela investigação; a mudança da informação para o comportamento; a mudança do foco posto no currículo para o foco posto nas instruções e nas orientações a nível de escola.

Esta perspetiva adquiriu maior relevo na década de oitenta a par da importância conferida à escola como organização. A escola tinha de passar a ser encarada como uma organização social, inserida e articulada num contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados diferenciados.

2.3. Perspetivas de desenvolvimento e de socialização profissional do professor

A formação contínua de professores identifica-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento permanente do professor; crescimento profissional; desenvolvimento profissional; melhoria; desenvolvimento dos professores, isto é uma formação que não se reduz a um momento inicial da vida ativa, acentuando a unidade desse processo na diversidade das fases que nela se pode distinguir: formação inicial – prévia ao exercício de funções – e formação em serviço ou contínua (Ribeiro, 1990) dificilmente se diferenciam de aperfeiçoamento de competências profissionais. A formação em serviço refere-se a toda a atividade de formação que o professor realiza, individualmente ou em grupo, após a formação inicial, quando começa a sua prática profissional, e distingue-se do aperfeiçoamento profissional pelo caráter de atualização pontual e intensiva relativamente a algum aspeto que, subitamente, se torne ultrapassado (Pacheco & Flores, 1999).

A esta perspetiva simplista e mais tradicional contrapõe-se um novo conceito de formação que aponta para a ideia de aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento profissional dos professores (Hargreaves & Fullan, 1992; Marcelo, 1999; Day, 2001,2003,2005) numa ótica de evolução e continuidade, afastando-se de uma noção redutora de *reciclagem* (De Landsheere, 1978) ou de um mero complemento da formação inicial (Marcelo, 1999).

Leite (1997) argumenta, com base em literatura de especialidade, referindo-se ao processo de aprendizagem e ao modo como os adultos aprendem, considera que a formação contínua de professores deve ter em conta a experiência desenvolvida no âmbito da formação de adultos, dada a importância da participação dos formandos no seu processo de formação, emergindo uma conceitualização de formação contínua como processo que encontra a sua centralidade no agir dos educadores no quotidiano escolar. Para alguns autores (Garcia, 1999; Canário, 1991; Esteves, 1991) a formação contínua de professores deve ser considerada como um caso particular da formação de adultos, atendendo à própria especificidade da profissão. A definição da formação contínua dos professores é, além disso, um processo multifacetado, que deve ter em conta aspetos de ordem pessoal (físicos, psicológicas, biológicas) e profissional (social e organizacional), nomeadamente o estágio de desenvolvimento em que os docentes se encontram (Day, 2003; Leite, 2007).

Zeichner (1983), em contraposição ao modelo de formação contínua tradicional, sustenta uma formação contínua de professores centrada na investigação e na reflexão. Nóvoa (1991; 1991a), por sua vez, distingue dois tipos de modelos de formação contínua de professores: 1. Os *modelos estruturantes* (comportamentalista, tradicional, escolar, universitário, etc), organizados, previamente, a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicados aos diversos grupos de professores. 2. Os *modelos construtivistas* (reflexivo, investigativo, personalista, contratual, interativo) partem de uma reflexão contextualizada para a montagem de dispositivos de formação contínua, no âmbito de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

O conceito de formação contínua é demasiado amplo, incluindo nele todo o tipo de atividade que leve a um aperfeiçoamento profissional ou pessoal, realizado individualmente ou em grupo, visando um melhor desempenho nas tarefas atuais e futuras. Sobre este assunto, Day (2001), entre outros aspetos, chama a atenção para a potencial falta de investimento na formação contínua e possíveis consequências desastrosas.

Perante a multiplicidade de representações do conceito de formação contínua, propõe-se clarificar o conceito de formação contínua que assume como suporte deste estudo e para o qual se destaca a contribuição de alguns autores. Assim, assume-se uma conceção de formação contínua perspectivada como a continuação natural da formação inicial (Rodrigues & Esteves, 1993; Demailly, 1992) e da qual é indissociável (Dias, 1991; Mialaret, 1991; Afonso, 1994). Neste sentido, é assumida como um processo contínuo de atualização permanente ao longo da

vida – *long life learning education* (Delors e outros, 2006; Day, 2007), sendo os professores profissionalizados em exercício de funções como legítimos destinatários (Bolam, 1980). Pacheco e Flores (1999, p. 133-134) distinguem três modelos da formação contínua: o *modelo administrativo ou transmissivo* “pressupõe uma formação planificada e realizada, mais de acordo com as necessidades organizacionais do que com as necessidades pessoais e profissionais;” o *modelo individual* tenta responder às necessidades individuais dos professores de modo a originar mudanças ao nível da sua prática letiva. É um “modelo de formação centrado na escola e nas necessidades individuais dos professores” e o *modelo de colaboração* que resulta da interação dos modelos administrativos e individual, partindo do princípio de que a formação de professores envolve muitos atores e cada um deles com responsabilidades específicas na sua formação.

A formação contínua revela-se de grande importância para o desenvolvimento e realização profissional do professor se for concebida, também, numa perspetiva de relação entre os pares, colocando os professores em situações de colaboração orientadas para análise dos problemas concretos com que se confrontam no seu quotidiano profissional (Jesus, 2000), ou seja, enquanto a formação inicial pode ser desenvolvida numa perspetiva de prevenção, procurando preparar os futuros professores para os eventuais problemas da profissão docente, a formação contínua pode ter um cariz *resolutivo* destes problemas profissionais.

Alguns autores (Estrela; Rodrigues; Moreira e Esteves, 1998; Jesus, 2000; Barreto, 2003) chamam, ainda, atenção para que não se deva confundir a formação contínua com meras ações de formação pontuais e desarticuladas apenas como um meio de obtenção de diplomas, certificados ou créditos, que permitam uma progressão institucional na carreira docente, nem possa ser encarada de forma passiva pelo professor, limitando-se a assistir na perspetiva de *coleccionar certificados de presença*. Esta passividade existirá, consideram, se a formação contínua for concebida como um mero complemento e atualização de formação inicial, através de um de *catálogo de ações de formação*, igual para todos os professores e independentemente das suas reais necessidades, impingindo aos professores a participar nessas *ações*, definidas *à la carte* (Canário, 1994).

A formação contínua deve, também, procurar compensar ou preencher as lacunas ou deficiências da formação inicial, como defende o modelo “preenchimento das lacunas” (*defect approach*) de Jackson (1971), e deverá ser orientada para a resolução de problemas, segundo o “paradigma da resolução de problemas” (*problem-solving paradigm*) de Éraut

(1985), ou para a promoção de inovações no meio escolar, segundo o “paradigma da mudança” (*change paradigm*) de Fullan (1982). Assim, uma formação feita com base na *perspetiva relacional* e num paradigma de formação orientado para a *resolução de problemas*, parece-nos ser o principal objetivo da formação contínua, devendo, por isso, promover a cooperação entre os professores, para o que deverá incidir no trabalho de professores em equipa. A formação contínua deveria orientar-se, pois, para a compreensão e a resolução dos problemas, assim, diagnosticados (Esteves, 1991). Nesta perspetiva, a escola pode ser legitimada a desenvolver programas de formação e intervir junto de instituições e de recursos exteriores.

Dada a complexidade dos papéis que os professores são chamados a desempenhar, nomeadamente aqueles que advém da natureza própria da sala de aula, a emergência dos problemas ou das dificuldades a resolver, uma constante no dia-a-dia na profissão do professor, a formação contínua de professores deve procurar compreender e ajudar a dar respostas às reais necessidades dos professores no contexto onde exerce a sua profissão (Jesus, 2000). Partilhamos, pois, a opinião de que só assim a formação contínua poderá constituir um instrumento ao serviço da inovação educativa escolar e do desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Hoje em dia, enaltece-se, cada vez mais, a opção por um modelo de formação construtivista que fomente a investigação e integre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, tendo em vista melhorar os seus conhecimentos e técnicas assim como as suas dinâmicas, práticas e atitudes. Uma estratégia inicial de formação orientada para o desenvolvimento de um professor profissional não pode minimizar a prática. Uma prática que possa ser, neutralmente, observada, analisada, inquirida, apreciada e aceite como ponto de partida para novas praxes. Ou seja, uma praxe que é, concomitantemente, o lugar de aplicação, de questionamento e de produção de conhecimento. Por isso mesmo, também, não se pode secundarizar a formação profissional dos intervenientes de quem se espera o acompanhamento/ desenvolvimento /aperfeiçoamento dessa mesma prática.

Propomos analisar, em seguida, o processo da formação contínua de professores sob o prisma de duas perspetivas: *desenvolvimento profissional* e *socialização do professor*, inserindo cada uma delas nas definições conferidas pela literatura.

2.3.1. Sob o prisma de desenvolvimento profissional

A análise recente da literatura que se tem vindo a produzir neste domínio revela que, não obstante a abundância e diversidade terminológica existente, prevalece, pelo menos, no campo teórico, uma visão global, integrada e permanente da formação do professor. Nesta ótica, a bifurcação entre formação inicial e formação contínua, constitui, “*duas fases de crescimento pessoal e profissional*” (Pacheco & Flores, 1999, p. 127), ou seja, dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais, cuja característica dominante é a sua continuidade institucional.

Antes de avançarmos, é importante procurarmos discorrer, um pouco, sobre algumas perspetivas de desenvolvimento profissional. Para Day (1999, pp. 20-21) o desenvolvimento profissional

“envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais”.

A compreensão dos processos formativos do professor e os fatores que os desencadeiam e/ou condicionam, constituem o objecto de análise dos investigadores que procuram, também, estabelecer e caracterizar as perspetivas de desenvolvimento profissional. Assim, promover o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões, constitui o propósito global subjacente à expressão formação contínua, o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem. Alguns autores (Formosinho e outros, 2009, p. 225) conceptualizam a formação contínua e o desenvolvimento profissional como perspetivas diferentes sobre a mesma realidade que é a “*educação permanente dos professores*” num processo de ciclo de vida. Defendem que o desenvolvimento profissional “*é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua*”. É um processo em contexto e não puramente individual.

Huberman (1992) procura analisar a perspetiva do *desenvolvimento profissional* dos professores e concluiu que existem diversas constantes ou “itinerários-tipo” que caracterizam o percurso profissional de certos grupos de professores. Define, pois, as suas vivências e o seu percurso de forma idêntica. Cada um destes grupos é caracterizado por sequências específicas

de desenvolvimento profissional ao longo das sete fases que distinguiu no percurso docente: 1ª) *entrada na carreira*; 2ª) *estabilização*; 3ª) *diversificação*; 4ª) *pôr-se em questão*; 5ª) *serenidade e distanciamento afetivo*; 6ª) *conservadorismo, lamentações* e 7ª) *desinvestimento*, sendo que estas últimas se verificam no final de carreira, podendo corresponder a um desinvestimento sereno ou amargo.

Vejamos, em breve resumo, esses elementos tal como são apresentados pelo autor que citamos. Muito esquematicamente, traça-se o percurso temático que se segue:

Fig. 3 - Fases da carreira docente adaptado de Huberman (1992)

Anos de Carreira	Fases/Temas da Carreira
1-3	Entrada Tateamento
4-6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7-25	Diversificação, 'Ativismo' Questionamento
25-35	Serenidade, Distanciamento afetivo Conservadorismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Estas fases correspondem a um modelo segundo o qual não há percursos tipo, mas admite várias seqüências relativamente às fases para as quais o mesmo aponta. Huberman considera percursos mais harmoniosos as fases que vão da *diversificação* à *serenidade*, culminando num *desinvestimento sereno*, e percursos mais problemáticos, aqueles que vão do *pôr-se em questão* ao *desinvestimento amargo*. Estas fases resultam, também, de um processo cujo efeito desenvolva num sentido, totalmente, oposta à até aqui defendida, ou seja, integra toda uma dialética interativa de outros conceitos tais como o de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, absentismo, desejo de abandonar a docência, esgotamento, ansiedade, *stress*, neurose e depressão (Jesus, 2002)

Marcelo (1999) considera os seguintes modelos de desenvolvimento profissional: (1) profissional autónomo; (2) baseado na reflexão, apoio mútuo e supervisão; (3) através do desenvolvimento e inovação curricular, formação no centro, desenvolvimento de projetos de inovação curricular e desenvolvimento dos professores centrado nas escolas; (4) através de cursos de formação; e (5) através da investigação.

Howey (1985) referindo-se ao desenvolvimento profissional dos docentes, identifica seis dimensões: (1) o desenvolvimento pedagógico relacionado com o aperfeiçoamento do ensino pela parte do professor através de atividades cujos focos serão determinadas áreas do currículo, competências relacionadas com a instrução ou com a gestão da turma; (2) o desenvolvimento

do conhecimento – como explora Louden (1991) – e da compreensão de si mesmo visando a construção de uma autoimagem equilibrada e a autorrealização; (3) o desenvolvimento cognitivo relacionado com a aquisição de conhecimentos e de estratégias de processamento de informação; (4) o desenvolvimento teórico baseado na reflexão sobre a prática docente; (5) o desenvolvimento profissional através da investigação; e (6) o desenvolvimento da carreira com a adoção de novos papéis docentes.

Alonso (1999), por sua vez, apresenta três perspectivas de desenvolvimento profissional, a saber: (1) baseado na aquisição de competências, skills e conhecimentos (de que são exemplos as oficinas de formação, os cursos, os módulos); (2) autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, que inclui a aprendizagem adulta, as etapas de desenvolvimento psicológico e os ciclos de vida; (3) centrado no contexto, incluindo a inovação e a aprendizagem organizacional.

Braga (2001) identificou três fases no desenvolvimento profissional dos professores que posteriormente foram revistas e apresentadas como três estádios, a saber: de *sobrevivência*, de *mestría* e de *estabilidade*. Estes estádios traduzem preocupações diferenciadas, entendendo-se por preocupação a representação constituída por sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou uma tarefa.

Relativamente às abordagens curriculares, Oliveira-Formosinho (2009) propõe cinco modelos de desenvolvimento profissional: i) autónomo, ii) baseado nos processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo, iii) baseado no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projetos, iv) através de cursos de formação e v) através da investigação para ação.

Estas abordagens curriculares, fundamentalmente descritiva, permitem caracterizar as diferentes realidades neste novo campo, embora seja redutora ao nível da reflexão sobre as tensões e os dilemas que entroncam este domínio. Pese embora tenha havido alguma investigação no modelo de desenvolvimento profissional no formato de cursos, oficina, apoio profissional mútuo (*coaching*), conferindo elementos necessários na obtenção de resultados específicos, refere que há ainda várias áreas, suscetíveis de questionamentos e que merecem ser investigados para determinar a potencialidade desses modelos descritos.

Conforme podemos constatar, a distinção entre diversas fases do percurso profissional dos professores relativamente à formação contínua, baseia-se na análise das mudanças que ocorrem em muitas variáveis, nomeadamente a motivação profissional, e sobre este aspeto Jesus (2000, p. 293) citando Levy-Leboyer (1994) refere o seguinte: «*les motivations et leurs*

déterminants varient selon les individus et évoluent, pour une même personne tout au long de sa carrière».

Ao processo de desenvolvimento profissional de professores estão subjacentes determinados princípios, segundo os quais a formação deverá (1) decorrer num contínuo, (2) integrar processos de mudança, inovação, de que Estrela (2005), Estrela, Bahia, Freire e Amaral (2009) são exemplos, e desenvolvimento curricular, (3)- como desenvolve Ribeiro (1998) e Pacheco (1996); estar interrelacionada com o desenvolvimento da escola enquanto organização – como desenvolve Fullan (1993) e Barroso, (1996), – (4) integrar conteúdos académicos e disciplinares na formação pedagógica, (5) relacionar a teoria com a prática, (6) procurar o isomorfismo entre a formação e o trabalho que será exigido mais tarde, (Estrela, 2001; Campos, 1995; 2001 (org); (7) ter em conta a individualização e a contextualização Formosinho (org), (2009), ou seja, não poderá ser homogénea, e, por último, (8) privilegiar o desenvolvimento dos professores a partir da reflexão e investigação-ação – considerada importante por Stenhouse (1996); Hargreaves e Fullan (1992); Calderhead e Gates (1993); Pacheco e Flores (1999).

Para que estes modelos, princípios e abordagens se efetivem, deve utilizar-se a reflexão crítica sobre os valores pessoais próprios e as práticas profissionais que são, claramente, moldados pelos papéis institucionais. Reconhece-se, de facto, que há uma interligação natural entre os diversos aspetos da vida e a vida profissional dos professores. Nestes termos, considera-se os professores como o trunfo primordial para a concretização de uma sociedade de aprendizagem, alegando que a promoção dos valores da aprendizagem permanente e a sua capacidade de ajudar, com sucesso, os alunos aprender a aprender dependem dos tipos e da qualidade das oportunidades de formação e de desenvolvimento, ao longo das suas carreiras, e do contexto ou estrutura cultural em que trabalham.

Em síntese, as recentes tendências da formação contínua, centra-se na escola e nos professores, e aproximam-se, de forma clara, às preocupações do desenvolvimento profissional. Essas preocupações foram prescritas Nóvoa (1991a) que enuncia, cinco teses para debates relativamente às práticas de formação contínua de professores, que podem ser entendidas como princípios de desenvolvimento profissional, devendo por isso: alimentar-se de perspetiva inovadoras, procurando investir em situações escolares; valorizar as atividades de (auto) formação participada e formação mútua, estimulando a emergência, no seio da classe, de uma nova cultura profissional; alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são

portadores; incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de partilha que viabilizem uma efetiva cooperação institucional; e, finalmente, capitalizar as experiências inovadoras e nas redes de trabalho que já existem (...) investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa.

2.3.2. Sob o prisma de socialização profissional

Braga (2001) define a socialização profissional como o processo segundo o qual as pessoas adquirem os valores, as atitudes, os interesses, as destrezas e os conhecimentos, em suma, a cultura do grupo a que pertencem ou a que pretendem pertencer. Para Alves (2001) *tornar-se professor* será somente uma parte do processo de socialização profissional.

O processo de socialização profissional foi analisado em si próprio, por um lado, e nas relações que estabelecem com a formação, por outro. Têm já sido realizados diversos estudos com o intuito de diferenciar as fases do percurso profissional do professor. Zeichner (1985), por exemplo, refere duas perspetivas na socialização profissional do professor: a) a *perspetiva funcionalista*, unidirecional, que vê o professor como um ente passiva, face às forças socializadoras, que vai progressivamente integrando as suas posições; b) a *perspetiva dialética*, que vê o professor como recetor, mas também como criador de valores, isto é, parte do princípio de que existe uma contínua interação entre opções e restrições, na socialização do professor que inicia a profissão.

A primeira perspetiva remete para um paradigma de *socialização profissional normativo*, que pressupõe a interiorização das formas de conduta que indicam ao professor iniciado como deve comportar-se numa determinada situação, com vista à sua adaptação às estruturas existentes no ambiente profissional em que se integra. A segunda perspetiva prende-se com o *paradigma interativo*, que encara a socialização como um processo de influências múltiplas entre quem entra na profissão e quem acolhe (Alves, 2001), daí resultando mudanças para ambos os lados.

No tocante aos postulados funcionalistas de socialização dos professores Zeichner (1985) chega à conclusão de que o processo de socialização dos professores é, indubitavelmente, um processo complexo e difícil de determinar mediante um único marco de referência e de apenas um único fator. É consensual que um componente necessário em qualquer concepção da socialização do professor seja a flexibilidade da instituição. A adaptação situacional não é mais

de que uma das partes do processo. É preciso pois, defende o autor, ampliar o modelo funcionalista para poder tomar em consideração a autonomia do indivíduo. A perspectiva funcionalista tem contribuído para que compreendamos o processo de socialização dos professores, mas não suficientemente tendo em conta as variações nas perspectivas docentes que são resultados inevitáveis do processo. Em todo o caso, a socialização do professor começa na infância com a sua entrada na escola como aluno.

Os processos de *socialização profissional* dos professores implicam desmistificar um certo número de conceitos. Partilhamos a perspectiva de Demailly (1995) que propôs integrar no conceito de formação contínua tanto os modos de socialização, enquanto conjunto de procedimentos através dos quais o homem se torna um ser social, como a formação propriamente dita, ou seja, a consistente transmissão de saberes e de saber-fazer.

Face a interesses, motivações e formas de estar e de pensar pessoais e profissionais, resultantes das sequelas temporais, apenas se justificará encontrar respostas específicas e diversificadas, como salientam Gonçalves e Simões, (1991), de acordo com as diferentes fases e/ou estádios de desenvolvimento do professor.

Qualquer que seja o plano de análise do percurso pessoal e profissional dos professores, consideramos ser imperativo, na análise de necessidade, um modelo de formação contínua/permanente que dê resposta às reais necessidades manifestadas na prática pedagógica, quer nos cinjamos às que se colocam com mais acuidade no início da carreira, para os principiantes, quer às que vão sendo evidenciadas ao longo dos anos, para os experientes.

CAPÍTULO III: CARACTERIZAÇÃO DAS REFORMAS DO SISTEMA EDUCATIVO EM CABO VERDE ENQUADRADAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

O objetivo deste Capítulo é fazer um estado da arte que abarca todas as reformas curriculares, efetuadas em Cabo Verde, ao longo do Séc. XX, centrando-nos, de forma particular, sobre a reforma do sistema educativo dos anos 90 e a sua articulação com as alterações no processo de Desenvolvimento Curricular e as influências da internacionalização na tomada das decisões curriculares.

1. Caracterização das reformas curriculares em Cabo Verde

As reformas curriculares, no sistema educativo cabo-verdiano, podem ser caracterizadas no quadro dos cinco grandes períodos: primeiro, do período colonial, com a instauração da República Parlamentar, em Portugal, em 1910, e a decorrente estatização da “*instrução pública*” em Cabo Verde, no início do Século XX, e começou, formalmente, na segunda metade do mesmo século, com a criação da Direcção-Geral do Ensino, pelo Ministério das Colónias em estreita relação com o Ministério da Educação da Metrópole, ao abrigo de um acordo missionário (Estatuto Missionário, Decreto-Lei nº 31.207, de 05/04/1941) (Azevedo, 1958 cit. por Afonso, 2000). Segundo, da independência, em 1975, até ao ano de 1995, onde ocorreram mudanças estruturais, na sociedade cabo-verdiana, a nível socioeconómico, político e cultural no âmbito dos projetos Educação I (1983-1986) e Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA, 1987-1993). Terceiro, do desenvolvimento do sistema educativo, de 1990 ao ano de 1996, que ficou marcado pela generalização do ensino básico integrado (EBI) e o início da reforma do ensino secundário geral e técnico. As mudanças verificadas decorreram no quadro do projeto PRESE (1988-1996). Quarto período, de consolidação do sistema, ano de 1999 a 2003, registado pelas mudanças curriculares ocorridas no âmbito do Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação (PROMEF, 1999-2003), com o adjuvante das mudanças advinentes de sistemas políticos em, 2001, do Movimento Para a Democracia (MPD) ao Partido Africano para Independência de Cabo Verde (PAICV). Finalmente, quinto período, reforça ao efficientismo social, de 2004 até ao ano 2014, que marcará o processo da revisão curricular, de Ensino Básico e Ensino Secundário, com base na pedagogia de integração na abordagem por competência, segundo prevê o Documento Orientador da Revisão Curricular (DORC, 2006), aprovado pelo Decreto-Lei nº 32 de 14 de Setembro de 2009.

O Sistema Educativo cabo-verdiano passou por diferentes momentos de transformação e de mudanças pontuais, sempre na busca de um ensino que satisfaça as aspirações e os anseios dos seus educandos. Todavia, uma reforma abrangente, estruturada e visando mudanças profundas no edifício do sistema começou a desenhar-se a partir da década de 80.

A primeira reforma educacional, em Cabo Verde, data de 1979, quatro anos que se seguiram à independência. Empregamos aqui o conceito de reforma como intervenção que mobiliza públicos e investe em relações de poder na definição do espaço público, envolvendo relações sociais que implicam conhecimento e poder nas arenas nas quais ela ocorre

(Popkewitz, 1997). Este referencial é importante, pois permite analisar as diversas fases por que passa o sistema educativo, mostrando, também, as políticas curriculares adotadas no sistema após a independência. Esta abordagem assume uma relevância acrescida, atendendo aos percursos inerentes ao projeto do desenvolvimento nacional conquistado. Posto isto, vale a pena abordar, ainda que de uma forma sumária, a educação colonial e a sua prática em Cabo Verde, o que permitirá não só avaliar a herança educativa que o Estado pós-colonial auferiu, mas também, e sobretudo, os constrangimentos com que este se defrontou, inicialmente, e as ações que levou a cabo com vista à concretização de uma nova estratégia educativa. Por outro lado, permite-nos analisar o sistema educativo, demonstrando que, à semelhança de outros países que passaram pela experiência da exploração e opressão coloniais, também, em Cabo Verde, a educação e a escolarização têm sido, historicamente, desenvolvidas por uma herança teórico-cultural eurocêntrica e neoliberal, baseadas numa visão universalista, homogeneizante e universalista do sujeito, do conhecimento e da história, relegando o *outro* para as margens do poder (Giroux, 1999), pois exclui a sua própria história, cultura e identidade, do processo educacional.

1.1. No período colonial (1º período, 1910-1975)

Apesar de partir das iniciativas populares e empreendidas pelo poder colonial na promoção e democratização do acesso à educação em Cabo Verde, a primeira reforma educativa implementada em Cabo Verde data de 1917, com a aprovação do Plano Orgânico da Instrução Pública (POIP) por Decreto 3.345, de 8/10/1917), que passaria a ser alterado, um ano depois, por uma Portaria 474, de 31/12/1918) e que sistematizou o ensino em primário e normal, secundário e profissional (Carvalho, 2009).

O ato educativo do então regime tinha como preceito a des-africanização total das mentes dos colonizados e a sua assimilação na cultura e civilização europeias, com o intuito de transformá-los em trabalhadores submissos e acomodados com o *status quo* imposto. Nessa ótica, as escolas foram espaços de excelência na reprodução da cultura europeia dominante, fazendo tábua rasa da história e da cultura autóctone dos africanos. As escolas eram, no seu âmago, “*fontes purificadoras*” em que os africanos podiam ser salvos de sua *insipiência* profundamente enraizada da sua cultura silvestre e da sua língua adulterada, que, segundo alguns estudiosos portugueses, “*era uma forma deformada do português sem regras gramaticais (elas não podem sequer ser aplicadas*” (Macedo, 1990, p. 91). Por outro lado, como fazem

notar Macedo e Bartolome (2000), as escolas coloniais foram “*bem-sucedidas*”, na medida em que criaram uma classe de pequena burguesia de funcionários que havia internalizado a crença de que havia-se tornado ‘*brancos*’ ou ‘*negros de alma branca*’ e, por isso, eram superiores aos camponeses africanos que ainda praticavam o que se considerava uma cultura bárbara. Esse sistema não podia reproduzir outro aspeto senão reimprimir, nas crianças e nos jovens, a imagem que deles havia sido criada, a ideologia colonial, a saber, a de seres inferiores, com pouca inteligência.

A escola, na sociedade colonial, conjugava, assim, uma dupla função: desarraigá-los os nativos de sua cultura e aculturá-los a um modelo colonial preestabelecido, dedicando-se apenas ao ensino das Artes e Ofícios. Nesse sentido, ela funcionava como “*parte de um aparato ideológico do Estado*” (Althusser, 1985 p.93), reprodutora da estrutura social (Bourdieu & Passeron, 1975), dual e orientada pelos interesses da classe dominante (Baudelot & Establet, 1971), destinada a assegurar a reprodução ideológica e social do capital e das suas instituições, cujos interesses se alicerçam na dinâmica de acumulação de capital e na reprodução da força de trabalho (Weber, 1964).

Com a implementação da República Portuguesa, em 1910, veio a reforma de 1911. O ensino primário elementar torna-se obrigatório, mantendo-se uma elevada taxa de analfabetismo, mesmos na Metrópole, em mais de 70% da população. Estas mudanças curriculares foram também extensíveis às colónias, como era o caso de Cabo Verde. E foi assim que o ensino primário se reformulou, em 1917, pelo governo colonial, através do POIP, estruturando-se em três níveis: primário elementar (até à 3ª classe), normal e secundário, compreendendo neste último o ensino profissional.

Assinalam-se várias iniciativas dessa reforma: “[...] O ensino pré-escolar oficial em crianças dos 4 aos 7 anos; o ensino primário é estruturado em 3 graus: elementar, complementar e superior, 8 anos de escolaridade. Mais tarde, numa reforma publicada em 1919, é estruturado em 2 graus: geral, com 5 anos de escolaridade, e superior, com 3; a administração das escolas primárias é descentralizada e passa para o âmbito das câmaras municipais; [...]” (Cardoso, 2007, p. 251).

O golpe de estado de 1926 (Estado Novo) fez com que a Igreja voltasse a recuperar o seu estatuto hegemónico que detinha e veria reforçada a sua influência espiritual e material na sociedade portuguesa. Neste sentido, o padre António Rego (1961, p. 251-254) fez as seguintes considerações:

É no plano do ensino que somos actualmente mais atacados nas reuniões internacionais. Numa África a caminhar para a escolaridade não há lugar para demoras ou atrasos. É por isso que as exigências do ensino de adaptação na África requerem a conjunção de vários esforços, nomeadamente: (a) Mais íntima colaboração entre Estado e a Igreja [-]; (b) Revisão do salário ao professor deste ensino [-]; Escolas normais para professores e professoras [-]; Conveniente inspeção escolar.

O novo estatuto que a Igreja passou a ocupar na estrutura social a nível da metrópole influenciou as colónias de uma forma geral e, particularmente, a nível do sistema educativo. Foram aprovadas várias leis que acabaram por reforçar o papel “civilizacional” das missões religiosas nas colónias, onde estas passaram a ter a exclusividade da educação. Entre as muitas leis aprovadas, destaca-se a publicação do Estatuto Missionário das missões católicas portuguesas na África e Timor, em 1926 e o Ato Colonial em 1930 (Guimarães, 2006 e Tolentino, 2007).

No decurso do Estado Novo Salazarista foi também decretado o “Estatuto do Indigenato” (Decreto-Lei n.º 16.199, de Dezembro de 1928), que consistiu na separação entre os indígenas e os assimilados, forjando, assim, em Cabo Verde, uma elite restrita de indivíduos “letrados”, utilizados como pequenos e médios funcionários na colonização indireta. Essa força de trabalho instruída nas ex-colónias portuguesas compunha-se principalmente de funcionários de nível inferior, cujas tarefas mais importantes eram a promoção e a manutenção do status quo colonial. Em Cabo Verde, particularmente, o seu papel adquiriu uma dimensão nova e marcante quando foram utilizados como mediadores, para, além disso, colonizar as possessões portuguesas da África (Tomás, 2008).

Com o fim da II Guerra Mundial nota-se, cada vez mais, uma intensa pressão sobre o regime no atinente às prioridades do ensino. O analfabetismo continuava elevado e, como afirma Carvalho (1998, p. 7), “*em 1947, o ensino primário elementar (até 3ª classe) torna-se obrigatório para todas as crianças de um e de outro sexo, física e mentalmente sãs em idade escolar*”, mas o acesso era ainda muito limitado. Durante a década de cinquenta (1950 a 1959) a percentagem da população escolarizada no ensino primário (5.392 a 9.303 alunos das quatro classes desse grau de ensino, relativamente à população total de Cabo Verde) não ultrapassou os 4% e subiu para 5% nos cinco, seis e sete da década de 1960.

Com a emergência dos movimentos de libertação, nos anos de 1960, nas colónias portuguesas de África, Amílcar Cabral considerava a educação colonial inadequada à realidade e expectativas dos cabo-verdianos, por que altamente seletiva e discriminatória, pois, “*o número de alunos inscritos na instrução primária correspondiam a cerca de 1/5 (um quinto) do número de*

crianças em idade escolar” (Doc. Política cultural e educacional de Cabo Verde, 1978). Nesta linha de considerações acrescentava:

[...] Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas são proibidas nas escolas. [...] As crianças africanas [...] aprendem a temer o homem branco e a ter vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionados, ou adulterados, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesas.

Foi nessa altura que se começou a verificar o alargamento da escolaridade obrigatória para os 6 anos, em Portugal, implicando-se, também, alguma mudança em Cabo Verde, com o aparecimento do ciclo preparatório (de dois anos), a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário elementar (de quatro anos), destinada às crianças a partir dos sete anos, o aumento da rede escolar e do número de professores. O ciclo preparatório estava, assim, estruturado em dois anos de estudos, e para ter acesso a este nível era necessário aprovar-se no exame do ciclo elementar e ter idade inferior a 14 anos. Assim sendo, poucas eram as crianças que satisfaziam tais requisitos porque, por um lado, a maioria das crianças entravam tardiamente no sistema de instrução e, por outro, devido a elevada taxa de reprovação verificada no ensino primário. Como corolário, houve um aumento da exclusão educativa de um sistema que era já *per se* débil, excludente e seletivo, no dizer de Ribeiro (1990).

O Decreto-Lei nº 47. 480 de 2 de Janeiro de 1967, do Ministério da Educação de Metrópole, veio reafirmar que esta reforma foi resultado da: “ (...) *extensão da escolaridade obrigatória, a que algum tempo se procedeu e que veio aliás, torná-la particularmente necessária e urgente*”. Foi, de facto, no decurso da pressão internacional e dos movimentos de libertação colonial que, em 1968, se verificou a execução do novo regulamento do ensino primário, o ensino obrigatório e gratuito foi alargado ao ensino primário elementar, passando o ensino obrigatório a ter uma duração de cinco anos.

Em termos teóricos, as reformas educativas fomentadas pela metrópole tinham como objetivo a melhoria da qualidade de ensino oferecido e garantir uma maior igualdade de oportunidades no acesso aos diferentes níveis de ensino, mas na prática o sistema de ensino continuava com os mesmos problemas. Os conteúdos retratavam a realidade política, económica, geográfica, social e cultural da metrópole, ignorando, por completo, o contexto social e a língua cabo-verdiana. As reformas políticas implementadas tiveram algum impacto sobre a expansão do acesso a educação. Embora desempenhasse um papel importante no processo de alfabetização durante esse período, a educação tinha como finalidade a “inculcação” e

“legitimação” da cultura dominante da metrópole. Fora isso, Varela (2006) considera que se pode extrair alguns aspetos positivos desse sistema de ensino, suscetíveis de ajudar a equacionar os problemas com que o país se defronta, actualmente, na perspetiva da modernização e elevação da qualidade de ensino. De entre esses aspetos, passíveis e discutíveis, pode apontar-se: a) o facto de as metodologias tradicionais de ensino, nomeadamente as de iniciação à leitura e escrita e ao cálculo, serem acessíveis aos professores, que as podiam aplicar sem grandes dificuldades, e, bem assim, à generalidade da população letrada, que podia colaborar, muitas vezes, até precocemente, na alfabetização e iniciação à aritmética das crianças⁸; b) a circunstância de, nessa época, poder encontrar-se o núcleo essencial das competências e dos saberes num número restrito de manuais, de textos não necessariamente longos, o que facilitava a apreensão dos conteúdos programáticos essenciais⁹; c) o facto de os manuais de outrora, especialmente os de língua portuguesa, darem devida importância à, agora, chamada educação para valores (valores morais, éticos e cívicos [educação para a cidadania]), o que nem sempre se encontra em muitos textos dos manuais revistos.

Em suma, apesar da educação colonial ter-se revelado inadequada e *aterritorializada* às expectativas da nação cabo-verdiana, reconheceu-se, em Cabo Verde, o valor da educação na formação, dirigida para a escola primária e o analfabetismo, e que viria a entrar em cisão com o poder colonial, erigindo-se em Estado, de modo a procurar novos paradigmas da sua afirmação e realização.

1.2. No quadro do PREBA (1987-1993, de 1975 a 1995, 2º período)

Com a conquista e proclamação da independência de Cabo Verde, em 1975, inaugura-se uma nova fase na história política, económica e cultural do país. A palavra de ordem consignada nos discursos políticos da nova elite dirigente foi a ideologia da reconstrução nacional e a reafirmação da identidade cultural (PAICV, 1983). Com efeito, a instauração de uma nova ordem política e institucional coincide com a proliferação de um novo discurso pedagógico, marcado pela “*busca de reafirmação dos espíritos*” (Cabral cit. por Tomás, 2008, p. 31), dilaceradas

⁸ (Cf. Varela, 2006). Pelo contrário, a modernização dos métodos de ensino, em contexto de grande massificação do ensino, não foi acompanhada de uma adequada e massiva formação de professores que, em grande número, não dominam esses métodos, com implicações negativas no desenvolvimento das aprendizagens básicas. Quanto à população (às famílias), era evidente a maior dificuldade em colaborar no processo de aprendizagem das crianças, por via da maior inacessibilidade dos métodos de ensino-aprendizagem. Ora, a socialização destes é condição importante para uma colaboração mais efectiva das famílias no processo educativo.

⁹ Esse processo didáctico estimulava a “memorização” dos conteúdos, em detrimento do desenvolvimento dos outros domínios mais activos no processo de aprendizagem, embora se deva ter em consideração que a estimulação do campo cerebral da memória seja algo de suma importância, que deve acompanhar o processo de aprendizagem em todos os contextos modernos de aprendizagem (*idem*).

pelo jugo colonial português. Cabo Verde procedeu, a partir de então, a uma reforma na educação que refletisse os interesses e aspirações nacionais. Note-se que, a este nível, o desenvolvimento da educação estava intimamente ligada ao sistema político.

Dados fornecidos pelo GEP (2002) mostram um crescente aumento da população escolar, concentrado principalmente ao nível do ensino básico. O sistema de ensino, inicialmente implantado, apresentava uma estrutura em que se evidenciam, fundamentalmente: o ensino primário, de 4 anos, da 1ª à 4ª classe, precedido de uma incipiente educação pré-escolar, que sucede à outrora chamada classe pré-primária¹⁰; o ensino liceal ou secundário de 7 anos, sendo que os dois primeiros constituem o chamado ciclo preparatório, a que se seguiam o curso geral dos liceus (três anos) e o curso complementar dos liceus (dois anos). Em contrapartida, a educação extraescolar ganha corpo logo no período de transição para a Independência, com o movimento nacional da alfabetização e educação de adultos, sob a influência e orientação pedagógica de Paulo Freire. Do Encontro Nacional de Quadros da Educação que teve lugar na cidade do Mindelo, na ilha de São Vicente, em 1977, saíram algumas recomendações no sentido de aperfeiçoar a política educativa no país. Para o ensino básico, por exemplo, iria abranger dois níveis: o nível elementar (1ª à 4ª classes) e o nível complementar (EBC), compreendendo a 5ª e 6ª classes. Como corolário, o ensino secundário passaria a ter cinco anos, com dois níveis: o primeiro, de três anos, o que correspondia ao curso geral dos liceus (ensino secundário geral) e o segundo, de dois anos, compreendia o curso complementar dos liceus (ensino secundário complementar).

Ao sistema educativo colonial herdado eram ainda inerentes alguns traços essenciais: uma educação instrumentalizada politicamente pelo poder colonial, cujos princípios, valores e objetivos orientavam o ensino praticado nas escolas cabo-verdianas; uma educação alienada, porque não alicerçada na realidade cabo-verdiana e, desde logo, inadaptada às condições geográficas, físicas, humanas, económicas e culturais de Cabo Verde; uma educação altamente seletiva, na terminologia de Ribeiro (1990), a que se tinha acesso em função e na medida da necessidade de defesa e reprodução da ordem colonial portuguesa; uma educação altamente discriminatória e elitista (Pacheco, 2002a; Varela, 2006), que oferecia escassas oportunidades às camadas mais desfavorecidas da sociedade caboverdiana; um ensino essencialmente teórico

¹⁰ Na altura da Independência Nacional existia a chamada classe pré-primária, de 1 ano, que tinha como objetivo fundamental assegurar a propedêutica (preparação) das crianças para o ingresso no ensino primário propriamente dito. A classe pré-primária, frequentada por crianças com 6 anos de idade, era ministrada pelos mesmos professores do ensino primário. Extinta a "pré-primária", surge, em seu lugar, a educação pré-escolar, protagonizada, no início, essencialmente pelo Instituto Cabo-Verdiano de Solidariedade.

e, como tal, desfasado da vida e da prática social; uma educação centrada nas quatro paredes da sala de aula, desligada da comunidade e do quotidiano escolar (Lopes, 2006a).

O ensino secundário generalista, até 1985, concentrava em apenas 4 instituições dos centros urbanos, que eram: Praia e Santa Catarina, na ilha de Santiago, Ilha do Sal e Mindelo, na ilha de São Vicente. O ensino técnico era apenas administrada na Escola Industrial de Mindelo, na ilha de São Vicente. Na área técnica o objetivo do ensino era treinar os alunos para melhorar a sua empregabilidade. A componente técnica encontrava-se, segundo Livramento (2007, p.307), “*subalternizada em relação à formação genérica, e mais enciclopédica do curso liceal.*” Nesta perspetiva, este nível de ensino inclinou-se diante das demandas do ensino superior e, mais tarde, adotou um procedimento semelhante às exigências do mercado do trabalho (UNESCO, 2001).

Este ciclo, predestinado ao ensino superior, era acessível por uma elite. Note-se que o ensino superior não tinha ainda sido estabelecido em Cabo Verde. Além disso, a formação destinada aos quadros superiores era realizada no exterior.

Em termos de políticas curriculares, identificaram-se, já em 1979, as necessidades da sociedade, nos seguintes termos: 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.

Num diagnóstico efetuado, no quadro do projeto (PREBA), do sistema educativo caboverdiano mostra que: 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 tem favorecido um equilíbrio académico 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.

Nesta ordem de ideia, verifica-se que os responsáveis de educação privilegiaram, nos processos de administração e gestão, as abordagens sistémicas que põem ênfase mais nas estruturas, nas instituições nos recursos, de que nos objetivos e nas finalidades de educação.

Todos se reclamavam uma pedagogia ativa centrada nos educandos, os professores continuavam a praticar os métodos pedagógicos dominados pela memorização, assim como as preocupações ligadas aos autores centrais de educação nacional mais do que das demandas de educação e de formação pela comunidade educativa (Hallak, 2000).

Note-se que essa reforma, chamada de emergência, ocorreu como solução para provocar uma rutura 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. Tratava-se de um currículo nacional que não respondia a uma estrutura básica comum, suscetível de ser flexibilizada (Roldão, 1999, 2003) e adaptada aos contextos escolares (Pacheco, 2006; Lopes, 2006a). No sistema de ensino reinava-se a falta de oportunidades e orientação profissional a muitos estudantes que pretendiam continuar os seus estudos, com a agravante da ausência de pontes entre os dois tipos de educação. Na escola, o currículo não mostrou nenhuma ligação com o mundo de trabalho. Parafraseando Freire e Macedo (1990, p. 129) novos currículos faziam-se necessários, já que o currículo tradicional na lógica tayleriana [de pendor colonialista] desconectado da realidade, “*não pode jamais desenvolver a consciência crítica do educando.*”

Idealizada como um espaço nacional, a escola foi tecendo ao nível das suas práticas, que não se tornam tão dissemelhantes quer pela natureza do conhecimento que é ensinado/aprendido, quer pela relação pedagógica instituída e materiais curriculares utilizados, um modelo de gestão científica, ancorado nos princípios da eficiência global (taylorismo) e nos pressupostos de uma teoria curricular de natureza instrucional (racionalidade tyleriana) (Pacheco, 2002a).

1.3. No âmbito do PRESE (1990-1996, 3º período)

O advento do pluralismo político, saindo do partido único (PAICV) para o multipartidarismo (MPD e outros), no início da década 90, conduziu o país para a senda da liberalização da economia e do mercado global, fazendo emergir um novo discurso, dominante em todos os sectores do desenvolvimento, inclusive o da educação: trata-se da lógica neoliberal economicista, substituindo, doravante, o discurso económico estatizante, outrora informado pela ideologia do Estado-Nação. Com efeito, aliado a uma 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.

Sob o signo do Banco Mundial (BM) e do Banco Africano para o Desenvolvimento (BAD), o processo educativo cabo-verdiano conhece uma nova fase, a partir da década de 1990. Esse período é marcado pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº103/III/90 de 29 de Dezembro, a primeira do país e, por conseguinte, o início das “grandes reformas” operadas na educação, sob o financiamento do BM e do BAD, com o adjuvante das novas políticas educativas implementadas pelo novo Governo eleito em 1991. Com efeito, as grandes opções políticas implementadas no sector da educação passaram a ser diretamente determinadas pelos princípios neoliberais postulados pelos *experts* das instituições financeiras supra mencionadas. É o início da era neoliberal e da mercadorização da educação (Pacheco, 2002), ou da *educação bancária*, no dizer de Paulo Freire (1990), em Cabo Verde. Fica, assim, marcado o início da segunda reforma educacional em Cabo Verde dos anos de 1990.

Nesse período, o foco era sobre a mudança de planos curriculares e programas. A construção de um sistema educativo consentâneo com a realidade endógena de Cabo Verde, sugerindo um discurso pedagógico transformador e emancipador, passível de superar as narrativas educacionais eurocêntricas e homogeneizantes dominantes, no dizer de Giroux (1999), estabelecendo um diálogo intercultural permanente com as «sensibilidades culturais» existentes no país como um todo (Bruner, 2000). No caso cabo-verdiano, é sobre uma definição racial homogénea que se disputa a “natureza” da nação (Dos Anjos, 2003). Refira-se, concretamente, à problemática da exclusão da língua e cultura caboverdiana do sistema escolar, constituindo-se numa das maiores lacunas do processo educacional em Cabo Verde.

A reforma, preconizada pela LBSE, incidia sobre a relação entre educação e sociedade, explicitando as competências que a Direção de Ensino e o relacionamento no ambiente escolar passaria a ter. A saber: a) promover formas de colaboração entre a comunidade estrita a família e a escola, através, nomeadamente, da organização da escola; b) incentivar e apoiar as iniciativas em atividades estudantis e da formação cultural, com vista à abertura de comunidade e desenvolvimento pessoal (Bruner, 2000).

Para reforçar essa decisão, foram criadas nas direções de estabelecimentos de ensino, serviços sociais e comunitários, com os seguintes encargos: 1) a participação na promoção e organização de atividades inter e extra escolares em benefício da escola e da comunidade educativa; 2) o apoio a elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de uma cultura de cidadania e à promoção e regras de controlo de boas escolas.

Estas orientações mostram que a sociedade cabo-verdiana, através dos pais, faz parte da comunidade educativa. Marques (2002) tem afirmado que a relação familiar é muito importante para o desenvolvimento pessoal, emocional e social de crianças e adolescentes. Trata-se de uma perspetiva crítica e emancipadora da educação escolar (Pacheco, 2001), que deverá ser concebida a partir de uma abordagem epistemológica baseada em estudos culturais e identitários (Lopes & Macedo, 2007).

Em suma, as narrativas coloniais, neocoloniais e neoliberais, que, historicamente, amoldaram o discurso pedagógico e educacional, em Cabo Verde, refletem uma profunda crise de identidade ideológica, repercutindo, diretamente, no processo de construção de sujeitos e identidades no quotidiano escolar (Lopes, 2006a). Aliada a essa crise, reporta-se, ademais, a agravante de o sistema não conseguir proceder à inclusão da língua e cultura autóctones nas escolas. O processo educacional, em Cabo Verde, erigiu-se sob a ambivalência de discursos e narrativas, por vezes totalizantes e unificadoras, no dizer de Giroux (1999), e, outras vezes, pluralizantes, tornando-se, ambígua a sua afirmação identitária (Silva, 1999).

1.4. Na vigência do PROMEF (1999-2003, 4º período)

Segundo o documento elaborado no quadro do PROMEF (1999), o país precisava de um sistema de educação mais justa, mais eficiente, mais harmonioso em relação à realidade nacional e as suas demandas. Tratava-se de uma proposta político-pedagógica inovadora que se apresentou como um desafio a todos os agentes sociais envolvidos na construção social da escola e da educação em Cabo Verde.

Neste sentido, uma equipa nacional assistida por um consultor internacional, introduziu um novo discurso educacional que visava melhoria da qualidade da educação em todos os sectores da sociedade. Uma reforma educativa autêntica e consentânea com a realidade endógena do educando. Este período caracteriza-se o início do terceiro momento da reforma educativa. A reforma prevista pelo PROMEF (2003) sugere um currículo flexível que leve em conta a geografia da mudança social e económica do país. Note-se que o sistema foi concebido para integrar e dar resposta às exigências e expectativas criadas pela sociedade. Os resultados desta reforma levantaram as seguintes questões: 1) o sistema educativo cabo-verdiano tem um currículo flexível? 2) os planos curriculares correspondem às necessidades educacionais dos jovens? Assim, ainda que as propostas curriculares afirmem ser importante que as escolas assumam currículos flexíveis, adequados às suas realidades, capazes de permitir a cada escola

a constituição de sua própria identidade pedagógica, os processos de avaliação centralizados nos resultados cerceiam tal flexibilidade.

Neste contexto, Maio (2003) constata uma ausência de respostas adequadas a estas questões com destaque para o *currículo flexível*. Com base no seu estudo, concluiu que os diferentes métodos foram utilizados para determinar o tipo de currículo utilizado em Cabo Verde ao nível do ensino secundário. Refere, ainda, que Cabo Verde também experimentou uma situação semelhante aos países africanos que herdaram um sistema colonial. Assim, no rescaldo da independência, houve uma reforma curricular inicial que não causou uma verdadeira mudança de paradigma. Em seguida, procedeu-se a uma segunda reforma, que, novamente, não levou a sério o desenvolvimento socioeconómico e cultural do país. Pois, uma demanda social é caracterizada por Laclau (2005) como solicitações e expectativas de grupos sociais que, uma vez não atendidas, podem transformar-se em reivindicações em defesa das quais vários grupos se unem numa luta política. Uma vez definidas as demandas em jogo é que os grupos em torno dessas são definidos.

Esta constatação foi reforçada, em 2003, com a conclusão do Plano Estratégico de Educação (PEE, 2003-2013), baseado em audiências. Neste quadro analisou-se o sistema educacional e identificou-se entre outros problemas a massificação da educação (Dubet & Duru-Bellat, 2000), a necessidade de ampliar o ensino obrigatório, cada vez mais especializado, para as necessidades e concorrência do mercado (Santomé, 1998). Para resolver essas questões o projeto identificou orientações estratégicas para a educação secundária, em especial a sua reestruturação. Com vista a consecução dos objetivos preconizados, o PROMEF propõe concentrar-se em critérios de *equidade e qualidade*, tendo em conta a heterogeneidade ao nível de interesse e as necessidades de diferentes idades dos alunos. Além disso, sugere um projeto curricular que reflita estas realidades. Por outras palavras, recomenda avançar para um currículo flexível. Estes elementos fizeram argumentos que o futuro da educação e da formação fossem objecto de um processo de reformas do Estado de Cabo Verde.

Sob estas recomendações, as autoridades cabo-verdianas comprometeram-se na reestruturação do sistema de ensino. Este processo concorre para uma reflexão sobre a relação entre a escola e a sociedade e as estratégias de implementação concebida para dar respostas às solicitações desta, com a aceitação da lógica de que deve existir uma relação estreita entre educação, trabalho e produção científica, a eficiência no ensino e a eficiência nos demais

campos foram vistas como equivalentes, sendo medidas em termos de competências e habilidades para executar determinados desempenhos (López & López, 2006).

A política curricular em Cabo Verde caracteriza-se, nesse período, por uma forte expansão do Ensino Secundário, em decorrência dos resultados positivos obtidos com a implementação da reforma no subsistema do Ensino Básico (Portaria n° 53/93), e uma consequente procura social do Ensino Superior. Refira-se, de igual modo, uma elevada procura dos serviços do Pré-escolar, consequência da interiorização da importância desse nível do ensino no desenvolvimento global da criança e na sua preparação para a vida escolar (Ferreira, 2006). Esta evolução recente do sistema educativo caboverdiano, marcada por um crescimento acelerado, agrava as insuficiências do sistema e os efeitos negativos decorrentes da fraqueza institucional (GOP, 2002-2005).

Foram elaborados, em Cabo Verde, importantes instrumentos de planificação geral e do sector da Educação, em particular, os quais compreendem as linhas de orientação de políticas curriculares que o País se propôs nas últimas décadas. Dentre os primeiros citam-se as Grandes Opções do Plano (GOP 2002-2005), o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND 2003-2005), quase concomitante o Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza (DECRP 2004-2007) que focaliza as medidas de política para a redução da pobreza face ao seu agravamento, divulgado pelo Inquérito às Despesas e Receitas Familiares (IDRF 2001-2002), realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), o QUIBB-CV (2006) e, mais recentemente, o DECRP II (2008-2011), a Estratégia de Transformação Económica (ETE, 2009-12). Entre os segundos refiram-se o Plano Nacional de Educação para Todos (PN-EPT 2003-2010), absorvido pelo Plano Estratégico da Educação (PEE 2003 – 2013), que estabelece as medidas de políticas educativas indispensáveis ao desenvolvimento e expansão do sistema educativo, com vista a atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (OMD, 2000-2015).

1.5. No processo da revisão curricular em curso (5º período)

O quinto período, de 2004 até 2014, previsto para a generalização da revisão curricular, que caracteriza atual mudança curricular, em Cabo Verde, está consagrado no documento normativo (Decreto-Lei n° 32/2009, de 14 de Setembro) que regula os novos planos curriculares do ensino básico e secundário. Essas mudanças estão preconizadas no quadro dos documentos estratégicos orientadores elaborados no país, onde se adotou os princípios da “*pertinência social, sustentabilidade e flexibilidade/adaptabilidade.*” O normativo sustenta, ainda, que o

sistema educativo adota, igualmente, o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas do ensino público, de acordo com a Declaração de Salamanca¹¹. É de referir-se que de acordo com a legislação, ora aprovada, o plano curricular do Ensino Básico mantém-se, introduzindo-se o reforço do desenvolvimento integral da criança a partir da Educação Pré – Escolar e revisão da abrangência do perfil do aluno do ensino básico, partindo-se da definição das “*competências a desenvolver*”.

A nível do Ensino Secundário foram redefinidos e reestruturados os objetivos e as novas finalidades do 1.º e 2.º ciclos (7º ano a 10º anos) e do 3º ciclo (11º e 12º anos) de escolaridades, prospectivamente, procurando-se, assim, responder à complexidade das exigentes demandas que, quer nos planos nacionais quer nos planos internacionais, se colocam ao sistema educativo: “*a construção de um projeto de sociedade que, preservando a identidade nacional e a coesão social, assuma os desafios de transformação do país,*” parte introdutória do Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio.

1.5.1. A redefinição das finalidades curriculares no Ensino Secundário

Uma das linhas de política educativa recomendadas pela Pesquisa Qualitativa, no “*reequacionamento da educação secundária,*”¹² teve em conta que um dos principais desafios da atualidade é assegurar a pertinência social do ensino secundário, ou seja torná-lo capaz de elevar a qualidade de vida dos diplomados, “*preparando-os para que possam competir, eficazmente, num mundo cada vez mais globalizado*”. A pertinência da escola secundária para atender, com critérios de equidade e qualidade, a uma população tão heterogénea em termos de necessidades e interesses, numa idade especialmente complexa, requer intervir, de acordo com DORC (2006) em, pelo menos, nos seguintes fatores:

- i. Vinculação da escola secundária com o mundo do trabalho, a educação técnica e tecnológica e a formação superior;
- ii. Estruturas curriculares que respondam à heterogeneidade das situações e à diversidade do público-alvo;
- iii. Formação de professores em pedagogias adequadas aos jovens e diversas modalidades de formação que utilizem e ensinem a utilizar um conjunto muito variado de estratégias de ação pedagógica.

¹¹ Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, aprovada a 10 de Junho de 1994

¹² Relatório da Pesquisa Qualitativa, Versão Preliminar à Edição, p.183

Assim, exigiu-se uma convergência perfeita, no dizer de Ribeiro, (1990), entre as recomendações da Pesquisa Qualitativa e as orientações estratégicas para o Ensino Secundário, fundadas em diagnósticos elaborados por serviços do Ministério de Educação e parceiros.

De acordo com o Plano Estratégico para Educação (PEE, 2003-2013), o 1º ciclo de Ensino Secundário deixaria de ser o tronco comum, por se considerar prematura a possibilidade de opção entre as vias, geral e técnica colocada no final deste ciclo. Como se depreende, a bifurcação entre a via geral e técnica faz-se no final do 2º ciclo, fortalecendo, desta forma, a possibilidade de uma formação geral mais sólida, considerado indispensável num mundo em rápida e permanente mutação (Toffler, 1994). Assim, o 1º ciclo deve transformar-se num ciclo de informação e sensibilização a integrar a escolaridade básica (7º e 8 anos), entendendo-se por tal o reforço dos conhecimentos práticos para a vida em sociedade, e a sensibilização para a problemática das situações atuais.

Passam, por isso, para o 2º ciclo de Ensino Secundário (9º e 10º anos) os objetivos da consolidação e orientação escolar e profissional. Pensa-se que faz sentido pela sua focalização (faixa etária dos 15-16 anos), as matérias e atividades suscetíveis de proporcionar uma adequada orientação escolar e profissional. Finalmente, o 3º ciclo reforça-se como um ciclo de *vocação e especialização*, encarado como um ciclo pré – universitário, o que pressupõe uma exigência e uma abertura a várias saídas adaptadas às exigências da formação vocacional, tecnológica e profissionalizante.

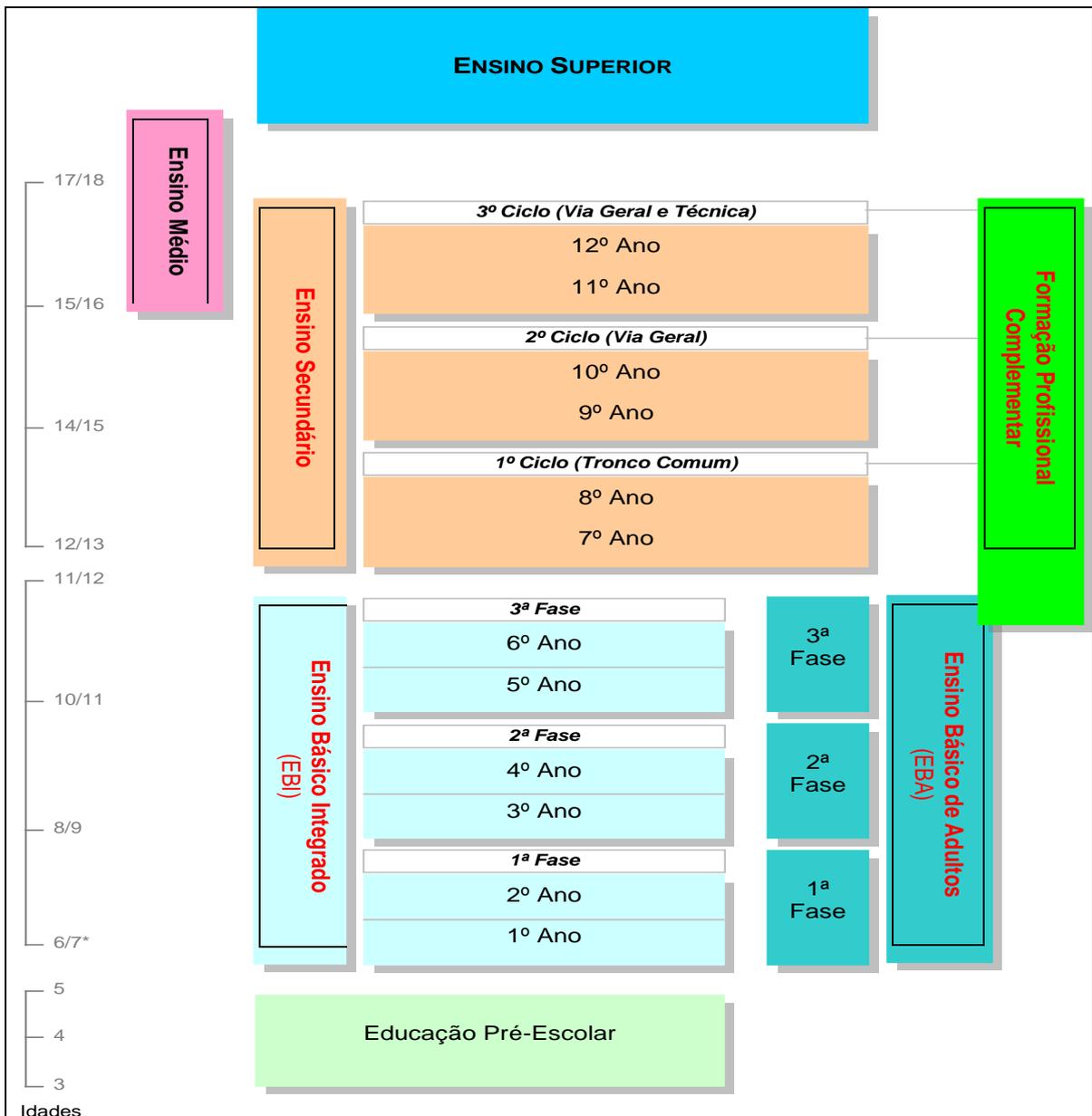
Em relação ao Ensino Técnico-profissional foi operada uma reorganização no sentido de ao 2º ciclo corresponder a fase de consolidação e orientação escolar e profissional que permita uma informação adequada sobre a escola e sobre as profissões e também uma escolha da especialização técnica a iniciar no 11º ano.

O ensino técnico propriamente dito fica limitado ao 3º ciclo do Secundário e os programas têm uma organização modular ao longo do 11º e 12º anos. Para além das formações ministradas nas escolas técnicas preconiza-se haver formações profissionais que habilitem aos alunos com certificados de Nível III os diplomados do 10º ano, ou de Nível IV e V os diplomados do 12º ano. Poderá, assim, o Ensino Técnico desempenhar o papel que lhe é atribuído na capacitação de quadros intermédios, indispensáveis para fazer face às exigências do desenvolvimento (DORC, 2006). As formações oferecidas devem revestir sempre um carácter tecnológico e/ou profissionalizante, a ser complementadas por formações específicas para a

obtenção de certificados profissionais e que conferem a capacidade e competências para a dinamização do autoemprego.

2. Caracterização da organização curricular e funcionamento do Sistema Educativo

Fig. 4 - Organigrama do Sistema Educativo Cabo-Verdiano



* Os alunos que frequentaram os dois últimos anos de Pré-escolar podem-se matricular no EBI, desde que completem 6 anos de idade até 31 de Dezembro do ano de matrícula. Os que não frequentaram esse nível, só podem matricular no EBI com 7 anos.

2.1. Políticas curriculares na Educação Pré-escolar

Com base no documento oficial produzido pelo Ministério de Educação (Guia Curricular para a Educação Pré-escolar, 1998, p.18) a Educação Pré-escolar tem como função principal “favorecer o desenvolvimento integral da criança, promovendo sucesso da aprendizagem, desenvolvendo um conjunto de ações articuladas com a família e a comunidade”. Opera-se em jardim-de-infância, oficialmente reconhecidos para o efeito, e destina-se às crianças entre os 3 anos de idade e a idade de ingresso no Ensino Básico. A carga horária mínima diária para o cumprimento das atividades pré-escolares é de 4 horas. É de frequência facultativa.

A concretização prática dos objetivos da educação pré-escolar faz-se pelo desenvolvimento de experiências/atividades orientadas por três áreas de conteúdos: Área do Desenvolvimento Pessoal e Social, Área da Comunicação e Expressão, Área do Conhecimento do Mundo. A área do Desenvolvimento Pessoal e Social é integradora e transversal às demais áreas, ajudando a criança na construção da própria identidade, a partir de uma imagem positiva de si mesma. A socialização é operada numa perspetiva de educação para os valores em que as crianças compreendem os direitos e deveres inerentes à vida em sociedade. A Comunicação e Expressão permitem à criança desenvolver as suas aptidões para o progressivo domínio das diferentes formas de linguagem, comunicando e representando pensamentos, sentimentos e vivências. Na área do Conhecimento do Mundo, a curiosidade natural das crianças em relação ao ambiente que a cerca é satisfeita. Assim, conhece e compreende a importância e valor do meio natural que aprende a preservar.

2.2. No Ensino Básico

O subsistema do Ensino Básico abrange um total de seis anos de escolaridade, organizados em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração (1ª Fase, 1º e 2º anos; 2ª Fase, 3º e 4º anos e 3ª Fase, 5ª e 6º anos, Portaria nº 53/93). Com a reforma preconizada pela Lei Base do Sistema Educativo (Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro) deu-se então a fusão dos dois Ciclos do Ensino Básico: EBE e EBC num único - Ensino Básico Integrado (EBI), elevando de quatro para seis os anos de escolaridade obrigatória, sob o regime de monodocência (Portaria nº 53/93). Podemos observar no Quadro seguinte alguns dos aspetos que diferenciam o EB do EBI.

Quadro 1 – Algumas diferenças entre o EB e o EBI antes e posteriormente à reforma

Ensino anterior à reforma	Ensino após a reforma
Ensino obrigatório: Ensino Básico Elementar até à 4ª classe (EBE) - Regime de Monodocência; Ensino Facultativo: 1º e 2º anos do Ciclo Preparatório (EBC) – Regime (professor para cada disciplina)	Ensino obrigatório: 1ª ao 6º ano - Ensino Básico Integrado (EBI), dividido em três fases: 1ª fase - 1º e 2º anos; 2ª fase - 3º e 4º anos e 3ª fase - 5º e 6º anos - Regime de Monodocência para cada fase.

As mudanças curriculares, introduzidas pela LBSE, estabeleceram a escolaridade integrada de seis anos, substituindo a anterior organização de quatro anos (elementar) para mais dois anos (complementar). Os seis anos estruturados em três fases são concebidos como um todo em que cada fase é uma etapa, onde o aluno vai procedendo ao aprofundamento dos conhecimentos, atitudes e valores. Esta estrutura curricular obedece aos princípios da unidade curricular e integração disciplinar¹³. Tal significa uma ordenação lógica dos conteúdos que progridem em espiral, de acordo com o processo de desenvolvimento físico, intelectual e afetivo dos alunos (Bruner, 2000). Pensa-se que a organização em fases assegura um melhor atendimento a ritmos diferenciados de aprendizagem pela possibilidade de permanência em patamares temporais mais longos.

A primeira fase *“abrange atividades com finalidade propedêutica e de iniciação”* em situações concretas e próximas do meio familiar e local do aluno; a segunda fase acentua a *“formação geral”* no contexto da ilha e do país do aluno; a terceira fase *visa o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos transmitidos, em ordem a elevar o nível de instrução adquirido* *“”* num contexto mais amplo, o nacional e o internacional. A definição das áreas curriculares obedeceu a critérios de pertinência e relevância face aos objetivos traçados para o EB, fixados pela LBSE¹⁴ (LBSE, art.º.19), a partir dos quais se estabeleceu o perfil de saída do aluno do Ensino Básico, como um indivíduo dotado de *“instrumentos fundamentais para a integração social e contribuir para uma completa perceção de si mesmo como pessoa e cidadão”*. Para a construção desse perfil, o plano curricular foi organizado em quatro áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas e Expressões. Esta contempla as subáreas da Educação

¹³ Lei n.º103/III/90, cap.III, art.º20, 1 e 3

¹⁴ Lei n.º 103/III/90, cap. III, art.19

Plástica, Educação Musical/Dramática e Educação Psicomotora que se transformam na terceira fase em Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física.

Quadro 2 - 1ª e 2ª Fases

Áreas disciplinares	Horário semanal	
	1ª Fase	2ª Fase
Língua Portuguesa	5h 50min.	5h 50min
Matemática	5h 50min	5h 50min
Ciências Integradas	3h 20min.	4h
Expressões:		
Educação Plástica	1h 20min.	1h 20min.
Educação Musical/Dramática	1h 20min.	1h 20min.
Educação Física	1h 40min.	1h 40min
Total	19h 20m	20h

Quadro 3 - 3ª Fase

Áreas disciplinares	Horário semanal
Língua Portuguesa	5h 15 min.
Matemática	5h 15 min.
Ciências Integradas	4h 30 min.
Expressões:	
Educação Visual e Plástica	2h 30 min.
Educação Musical	1h 45 min.
Educação Física	2h
Total	21h 15m

2.2.3. O regime de docência no Ensino Básico

De acordo com o texto normativo¹⁵, que fixa o plano de estudos do Ensino Básico, na sua parte introdutória, refere que a organização curricular deve evitar “*a dispersão das matérias, privilegiando áreas disciplinares em vez de disciplinas, indo ao encontro da visão integrada do mundo que a criança deste nível possui e simultaneamente facilitando a lecionação por parte do professor*”. Assim se justifica do ponto de vista pedagógico, o alargamento do regime de monodocência aos seis anos de escolaridade obrigatória, ou seja um professor único para a lecionação de todas as áreas curriculares, anteriormente aplicado apenas no ensino elementar, já que no complementar, de dois anos, vigorava a pluridocência, um professor para cada uma das cinco disciplinas que constituíam o plano curricular.

¹⁵ Portaria nº53/93, Introdução

2.2.4. Estratégias da aprendizagem e suportes didáticos

O processo de aprendizagem assenta em metodologias que privilegiam o uso de manuais e outros materiais de apoio. Estes são constituídos essencialmente pelos manuais do aluno para cada uma das áreas disciplinares – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Integradas – exceto para a de Expressões, e Guias do Professor, um por cada área disciplinar e por ano de escolaridade. Além dos manuais e guias oficiais acima mencionados, assinala-se o reforço constituído pelos materiais de educação ambiental, “*Vamos Proteger o Ambiente*” elaborados no âmbito do “Programa de Formação e Informação para o Ambiente” (PFIE, 1990-1995)¹⁶ executado na região do Sahel, de que Cabo Verde faz parte.

A elaboração de material didático com recurso a materiais de baixo custo e de desperdício tem sido incentivada, sendo uma constante em muitas escolas do País. *Do Lixo ao Material Didático*, elaborado no quadro do “Projeto Pró-Ensino,”¹⁷ (Projeto Pró-Ensino, 1996 – 2002) constitui um importante suporte. Conta-se, ainda, “*Formas criativas de Ensinar*” e “*Escola e Comunidade*” e “*O Ensino Centrado na Criança*”. Esse mesmo projeto produziu um “*Caderno de Exercícios de Ciências Integradas*”, material de apoio para os professores na preparação de aulas ativas dessa área.

Refiram-se ainda os materiais – fichas de trabalho e cartazes no âmbito do EMP/EVF (1999). O sistema dispõe de um Dicionário Escolar de Língua Portuguesa, elaborado no quadro do projeto de “Consolidação dos Sistemas Educativos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa”¹⁸. Assinala-se a introdução recente da promoção de práticas adequadas e de comportamentos favoráveis à saúde através do Projeto de Saúde Escolar¹⁹, a partir do tratamento desta temática transversal e integrada nas diferentes áreas disciplinares. Diversos materiais de suporte deste programa – cartazes pedagógicos, *Manual do Professor do EBI – Saúde Escolar*, conjunto de instrumentos de pesagem e de medição, estojo de primeiros socorros, cassetes e discos com programas didáticos, foram elaborados e distribuídos a todas as escolas, e ainda programas radiofónicos e televisivos e outro material de informação dado a conhecer às comunidades. Considera-se que o Caderno de Saúde do aluno é um importante instrumento de

¹⁶ Programme de Formation et Information pour l'Environnement PFIE (1990-1995), programa de pesquisa –ação desenvolvido em 9 países sahelianos, sob a direcção do Comité Permanente de Lutte contre la Sécheresse (CILSS) e pelo Instituto do Sahel, com financiamento da União Europeia.

¹⁷ Projeto Pró-Ensino, 1996 - 2002 para reforço do Ensino Básico, financiado pela cooperação alemã. Estas publicações surgiram como resposta à necessidade de fortalecer uma visão científica do mundo, verificada no seio dos professores.

¹⁸ Projeto n°7/ACP/7901/01 financiado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento

¹⁹ Projeto CVE/046- Saúde Escolar, em execução pelo ICASE. Tem a duração de 3 anos (Abril 2001 a Abril 2004) financiado pela Cooperação Luxemburguesa.

acompanhamento do desenvolvimento do aluno e um elo de ligação da escola com a família (Marques, 1998).

Considera-se generalizada a posse e o uso dos manuais neste nível de ensino. Um estudo realizado no âmbito da cooperação com a UNICEF revela que 95,1% dos alunos do Básico, nas escolas inquiridas dispõem do conjunto de manuais escolares. São apontadas como causas para esta alta cobertura em manuais escolares as estratégias de formação dos professores “*em que o manual é considerado um importante instrumento de aprendizagem e pelo impacto da ação social escolar, traduzida no fornecimento gratuito de livros a 40% dos alunos*” (Carvalho, 1998, p.30).

2.3. No Ensino Secundário

Como resultado da reforma do Ensino Secundário, iniciada pela aplicação restrita do 1º ciclo no ano letivo 1994/95, o ensino secundário fica organizado em três ciclos com a duração de dois anos cada, devendo o 1º ciclo preparar a bifurcação para as vias geral e técnica, nos 2º e 3º ciclos. O 1º ciclo (7º e 8º anos) é concebido como um *tronco comum*, em que para além das disciplinas básicas capazes de aumentar o nível de conhecimentos, se dá uma ênfase forte à orientação escolar e vocacional. Esta devia ser operada não só pela instalação de uma estrutura vocacionada para esse efeito, mas sobretudo pela contribuição de um conjunto de disciplinas novas, de cariz mais prático, como a Introdução à Atividade Económica, Educação Tecnológica, Educação Artística e Formação Pessoal e Social.

O segundo ciclo (9º e 10º anos), de consolidação e alargamento dos conhecimentos adquiridos, possibilitaria ao jovem a opção pelo ingresso imediato na vida ativa, mediante a frequência de uma formação complementar profissionalizante e/ou habilitando-o para o prosseguimento de estudos, quer na via geral quer na técnica.

O terceiro ciclo (11º e 12º anos) é concebido como um ciclo de especialização e de preparação para ingresso imediato na vida ativa, mediante a frequência de uma formação complementar profissionalizante e/ou prosseguimento de estudos no nível superior. Os objetivos destes dois ciclos, na via geral visam o desenvolvimento da capacidade de análise e gosto pela pesquisa e investigação; a aquisição de conhecimentos com base na cultura humanística, científica e técnica.

A organização curricular da via técnica integra as áreas de formação geral e formação específica, valorizando-se a formação geral e os conteúdos de natureza tecnológica, sem

diminuir a especialização técnica. O peso significativo da formação geral no 9º e 10º anos diminuía nos anos subseqüentes, em benefício da formação específica. (Os Planos Curriculares do 1º, 2º e 3º Ciclo - Via Geral encontram-se no Anexo J).

2.3.1. Desfasamento entre o currículo prescrito e o currículo em ação

O projeto curricular então adotado, não foi acompanhado de medidas satisfatórias, relativamente à formação de professores, elaboração dos manuais, construções de edifícios escolares e equipamentos. As mudanças introduzidas nestes domínios ficaram muito aquém do necessário para a sua implementação. Daí que, as respostas dadas pelo sistema à demanda sempre crescente de educação secundária acabou por ser inadequada e irrelevante para os desafios do desenvolvimento que se colocam ao País (PND 2003-2005).

Na realidade, os diversos ciclos de Ensino Secundário Geral preparam apenas para o prosseguimento de estudos, não fornecendo aos jovens que abandonam o sistema, qualquer preparação específica para ingresso no mundo do trabalho. O terceiro ciclo acaba por ser a meta da quase totalidade dos que por força da facilitação do acesso ao Secundário nele se acham e permanecem, engrossando as fileiras dos que não encontram respostas para as suas reais necessidades e capacidades. Tal situação resulta em grande parte, da não concretização da formação complementar profissionalizante, prevista desde o início da implementação da reforma. Esta situação começou a ser corrigida nos dois últimos anos e conhece já mudanças importantes com a implementação da revisão curricular no Ensino Técnico²⁰ (PRET, 2004 – 2007). Espera-se por esta via assegurar como prioridade da estratégia de desenvolvimento do País o reforço do Ensino Técnico e a sua articulação com a formação profissional, superando-se, assim, ideias fortemente enraizadas no imaginário cabo-verdiano onde domina a ambição pelo prosseguimento dos estudos como a única forma ou quase, de acesso ao trabalho e de realização pessoal dos jovens estudantes.

2.3.2.0 perfil de saída do aluno do Ensino Secundário

A designação de perfil é entendida na sua aceção dinâmica de objetivo a atingir, de direção para a qual tende o trabalho educativo (DORC, 2006). De acordo com a metodologia adotada no quadro da reforma, após a definição do perfil do aluno do tronco comum optou-se

²⁰ Projeto de Reforço do Ensino Técnico (PRET, 2004 – 2007) com financiamento do Luxemburgo,

pela definição do perfil do 3º ciclo, terminal do ES, já que este iria influenciar o do 2º ciclo, por sua vez tributário do tronco comum.

A elaboração do perfil terminal do aluno do ensino secundário geral partiu de um procedimento em que se procurou cruzar os diferentes objetivos de aprendizagem no domínio do conhecimento, das capacidades/aptidões e das atitudes/valores preconizados para o ensino secundário com as dimensões do desenvolvimento intelectual, afetivo, social/produtor, físico, estético e moral de um jovem cabo-verdiano na faixa etária 17-18 anos.

2.3.3. Suportes didáticos e estratégicos dos processos de aprendizagens

No quadro da implementação da 1ª fase da reforma do secundário²¹ foram produzidos os programas de todas as disciplinas, os manuais das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Homem e Ambiente, Estudos Científicos, Introdução à Atividade Económica e os guias para os professores das disciplinas de Formação Pessoal e Social, Educação Artística e Educação Tecnológica, do 1º ciclo. Reservou-se a importação apenas para as disciplinas de línguas estrangeiras, Francês e Inglês.

Para o 2º e 3º ciclos foram elaborados²² os programas das disciplinas de Inglês, Latim, História, Psicologia, Sociologia, Direito, Economia, Cultura Cabo-verdiana Utilização de computadores, Música, Desenho e Comunicação (Língua e Literatura Portuguesa) e apenas foram produzidos o manual de Língua Portuguesa e textos de apoio para Cultura Cabo-verdiana. Por conseguinte, a situação da produção dos manuais escolares da maior parte das disciplinas do Ensino Secundário é extremamente deficiente, sendo praticamente inexistente, nos 2º e 3º ciclos.

Todos os programas das disciplinas destes 2 ciclos, os manuais de História e Cultura Cabo-verdiana, mais o sistema de avaliação do terceiro ciclo, foram experimentados antes da sua generalização. Foi feito um *Ateliê* nacional sobre a “*Gestão do Plano Curricular do Ensino Secundário*” em Abril de 1998, e um encontro nacional dos “Coordenadores de História e Cultura cabo-verdiana” em Outubro de 1999, com o objetivo de se analisar os programas e as condições para a sua aplicação e a realização de uma planificação conjunta nacional.

²¹ Projeto de Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo (PRESE) 1990-1996, com recurso a um crédito do BAD

²² Projeto Educação II, 1998-2002, com recurso a um crédito do BAD. De acordo com a modalidade de execução adoptada, este projeto, mediante concurso internacional, contratou a assistência técnica da empresa SNED, que subcontratou a ESE de Setúbal (Portugal), para o fornecimento de 12 pedagogos para as tarefas da revisão curricular.

De acordo com o relatório o novo sistema de avaliação do 3º ciclo foi elaborado através da contratação de um especialista nacional e validado pela equipa de trabalho da ESE de Setúbal. Porém, o projeto não tenha previsto a edição dos manuais elaborados, pelo que a sua utilização tem sido limitada, feita à base de fotocópias, não permitindo o manuseamento generalizado pelos docentes e alunos.

A inexistência de manuais nacionais na quase totalidade das disciplinas do 9º ao 12º anos de escolaridade, leva ao recurso de manuais estrangeiros [de Portugal] das mesmas disciplinas e franceses e ingleses para essas línguas, com os inconvenientes conhecidos, pela não correspondência com os programas caboverdianos. Os alunos do 9º ao 12º anos de escolaridade ou têm que recorrer à compra de mais que um manual português para cada disciplina/ano, ou, em alternativa, recorrer a fotocópias destes manuais. Qualquer uma destas situações é demasiadamente dispendiosa e de eficácia duvidosa. Como resultado a maioria dos alunos não tem material didático e os professores “resolvem” tal situação, ditando ou escrevendo apontamentos no quadro (!) (DORC, 2006).

Em relação às estratégias de ensino aprendizagem são os resultados da Pesquisa Qualitativa que confirmam que *“a natureza do conhecimento que circula nas escolas baseia-se fundamentalmente na distribuição de informação, em transmitir os conteúdos dos planos curriculares aos alunos sem ter em conta a sua apropriação e o desenvolvimento das competências básicas necessárias para aprender a aprender permanentemente ao longo da vida”*. A verificação desta situação ocorre desde o pré-escolar e vai-se sucessivamente agravando ao Secundário e até ao Superior. (Doc. PROMEF/ME - Pesquisa Qualitativa, 2001).

Em jeito de síntese

Em termos de contemporaneidade, os conteúdos selecionados não refletiram a evolução da realidade nacional. Estavam distanciados dos avanços ocorridos, nas últimas duas décadas, ao nível da Ciência e da Tecnologia e não acompanharam os avanços que se influíram na educação no plano internacional e que se traduzem, por exemplo, na introdução de língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade. Ainda no que tange ao modelo pedagógico-didático que lhe estava subjacente, caracterizava-se por um currículo que se baseia, ainda que fortemente, na transmissão de conhecimentos pelo professor, na avaliação do saber teórico memorizado (Unesco, 1996).

As políticas de desenvolvimento curricular nos subsistemas de ensino básico e do ensino secundário foram concebidas, de um modo geral, nos finais da década de 1980 do século passado, adotando um modelo tradicional de currículo que, no dizer de Pacheco (2000a), há muito ultrapassado em termos de abordagens e perspetivas. A ideia dominante era de que a escola poderia educar de maneira mais eficiente se reproduzisse os procedimentos de administração científica das fábricas (modelo taylorista-fordista) e se executasse um planeamento muito preciso dos objetivos a serem alcançados. Trata-se de um currículo hermético, estruturado por disciplinas estanques, concebido e imposto de cima para baixo, implementado e avaliado de modo mais ou menos uniforme em todas as escolas (Roldão 1999; Pacheco, 2001a; Varela, 2006), sem qualquer margem de liberdade de decisão e inovação a nível local (Dale, 2004; Pacheco, 2009; 2010).

As possibilidades e impasses destes últimos anos põem a Educação em Cabo Verde em confronto com uma agenda exigente e desafiadora (Pacheco & Pereira, 2009; Pacheco, 2010). O que está principalmente em jogo nas mudanças curriculares (sobretudo nas situações em que faltam recursos) é a durabilidade do sistema de ensino.

As experiências de inovação curricular consideradas de sucesso, num determinado momento ou num determinado contexto, não representam, necessariamente, as soluções a considerar a longo prazo ou mesmo em contextos diferentes (ou evolutivos). Nesse sentido, percebe-se que o sucesso durável das mudanças curriculares revela-se, geralmente, como sendo o resultado de várias mudanças coerentes e concertadas em relação a uma visão global e sistemática das finalidades educativas, dos resultados esperados e dos meios mobilizados para os atingir. Assim, mesmo nas condições em que faltam recursos, é preferível continuar as mudanças globais e duráveis, em vez de se atacar a essas mudanças de forma pontual e isolada (OCDE, 1998). Quando se trata de implementação de estratégias de reformas e/ou de mudanças, parece interessante considerar que há indicadores de que os sistemas educativos modernos são, na sua essência, muito mais similares do que distintos quaisquer que sejam as diferenças quanto às ideologias e práticas políticas que separam as sociedades atuais (Bernstein, 1990, cit. por Afonso, 1998).

Como vimos, ao longo deste capítulo, podemos dizer, em síntese, que o caso de Cabo Verde não difere das grandes tendências internacionais no que tange às políticas curriculares.

Pois, tivemos exemplos de projetos (PREBA, PRESE e PROMEF²³) financiados pelas agências internacionais (Banco Africano para o Desenvolvimento, Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional) que influenciaram as políticas educativas na tomada das decisões nacionais. A ação desses projetos influenciara, as inovações, as mudanças, as reformas e as revisões curriculares verificadas ao longo da história do nosso sistema educativo, no contexto de políticas educativas implementadas. Neste sentido, partilhamos a posição de vários autores (Afonso, 2009; Pacheco, 2009; 2010; Morgado, 2010; Teodoro, 2011) de que a tendência dos processos e práticas de educação e formação em Cabo Verde estão cada vez mais integrados em “*agendas globalmente estruturadas*” (Dale, 2004; Teodoro, 2003; 2010).

As reformas passam a ser implementadas com objetivos determinados pelos organismos multilaterais, que têm como finalidade o crescimento económico e, para isso, traçam estratégias para alinhar a escola à empresa e, sendo assim, os conteúdos nela administrados também se adequam às exigências do mercado vigente (Santomé, 2004).

Visualiza-se, então, que as reformas educacionais da década de 1990, em Cabo Verde, passaram a exigir maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, na perspetiva de que eles se adaptassem com facilidade às exigências do mercado. Nesse sentido, as reformas educacionais adotaram os mesmos princípios impostos pela globalização. Todavia, para fazer face às tendências de transnacionalização, defendemos, por um lado, que a principal prioridade deva ser assegurar a pertinência dos conteúdos curriculares para que os alunos possam terminar os estudos com conhecimentos, competências e atitudes que lhes permitam agir eficazmente como cidadãos num ambiente económico e social sadia em rápida mudança e, por outro lado, que se desenvolva um currículo com as competências essenciais, de carácter transversal, dando maior relevo aos programas que criem estratégias ou planos de ação para aumentar os níveis das aptidões de base, em particular nos domínios da leitura, da matemática e das ciências, e primazia a outros objetivos/conteúdos escolares como o tipo de socialização dos alunos, o seu nível de desenvolvimento como cidadãos e cidadãs, o grau que aí assumem de responsabilidades sociais e políticas, o estado da sua autoestima, o seu nível de solidariedade com pessoas desfavorecidas, o seu grau de consciência ecológica, o seu compromisso com a luta pela liberdade e democracia, o nível de desenvolvimento das destrezas necessárias para

²³ PREBA (Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico); PRESE (Projeto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo); PROMEF (Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação)

aprender a aprender, etc. Assim, a sua adequação dependerá de uma avaliação realista e crítica das forças em conflito que existem no interior das escolas e na sociedade.

3. Caracterização da Formação de Professores do Ensino Secundário Em Cabo Verde

Neste ponto procurámos caracterizar o sistema de formação dos professores do ensino secundário, em Cabo Verde, tendo em conta os princípios normativos através dos quais tem orientado a condução de programas de formação, a exigência do desempenho da profissão, a organização do curso e a instituição da formação.

3.1. Breve historial

A instrução em Cabo Verde entrou pelas mãos da Igreja Católica, mais precisamente sob a égide dos Jesuítas, que tinham instalado o ensino em Portugal no ano de 1542, com a criação do Colégio de Jesus, em Coimbra. Conhecida pela “Instrução dos Párcos”, a instrução em Cabo Verde era feita através do ensino da catequese, das primeiras letras e das normas morais. A formação de professores em Cabo Verde começou (cf. Ponto 1) na segunda metade do século passado, em estreita relação com o Ministério da Educação da metrópole. Como refere Afonso (2000), citando Azevedo (1958) ao abrigo de um acordo missionário (Estatuto Missionário, Decreto-Lei nº 31.207, de 05/04/1941) os sacerdotes e irmãos que entraram em Cabo Verde após a sua assinatura, dedicando-se ao ensino das Artes e Ofícios, ficaram sujeitos a fazer, também, a formação dos *mestres* passando, assim, a ter como função “*orientar os serviços de instrução.*”

No final dos anos 1960, face à opinião pública e à pressão dos movimentos de libertação fora, então, criada a primeira Escola de Habilitação dos Professorados do Ensino Primário (EHPEP) destinada aos professores ao nível de ensino primário. Na tentativa de fazer face à falta de professores – um dos fatores apontado como limitativo ao desenvolvimento de ensino e da formação – é dada, na década de 1970, prioridade ao desenvolvimento das instituições vocacionadas para a formação de docentes (Afonso, 2000). Uma dessas prioridades culminou com a criação da escola do Magistério Primário (MP) que se destinava a formar professores para dois níveis de ensino: o primário e o liceal, sendo a duração do curso consoante os níveis.

Em 1977, dois anos que se seguiram à independência política, foi fundada, na Praia, a Escola de Formação de Professores para o Ensino Secundário (EFPE), que a partir de 1981, também, formou professores para o Ensino Básico Complementar (EBC). Em 1984 foi encerrada a Escola do Magistério Primário do Mindelo, na ilha de S. Vicente, mantendo-se apenas a da Praia para o Ensino Básico Elementar (EBE). A partir desta data, o Ensino Primário (EP) passa a

designar-se de Ensino Básico (EB), estruturado em EBE, EBC e Curso Técnico Profissional (CTP) (Educação, 2000).

Nos anos que se seguiram à independência, em 1975, o acesso ao ensino superior aumentou, consideravelmente, através da concessão de bolsas de estudo para diversos países, nomeadamente, Alemanha, Argélia, Brasil, Cuba, EUA, França, Portugal e URSS. No entanto, os cursos de formação superior em Cabo Verde, geralmente de natureza politécnica e de curta duração, foram desencadeados para responder às necessidades conjunturais de mão-de-obra qualificada.

Quatro institutos superiores públicos e privados subsistiram, afirmando-se ao longo das últimas décadas, enquanto escolas superiores ou centros de investigação com alguma atividade de ensino, missões específicas e mais ou menos pertinentes, mas sem a visão distintiva da universidade, a saber: o ISE – Instituto Superior de Educação; o ISECMAR – Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar; o INIDA/CFA – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário/Centro de Formação Agrária; e o ISCEE – Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais são os maiores consignatários desta experiência do ensino superior em Cabo Verde.

3.2. Organização de formação dos professores: breves caracterizações normativas

Com intuito de promover mudanças estruturais na sociedade cabo-verdiana e de garantir o desenvolvimento socioeconómico, político e cultural (II Congresso do PAICV, 1983), começou, nos finais da década de 1980, a preparar-se as reformas estruturais no sistema educativo, particularmente no subsistema de formação de professores (Educação, 2000). Para tal, foram criados, em 1986, o Projeto de Renovação e Extensão Educativa do Ensino Básico - PREBA e o Projeto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo – PRESE, de que já referimos, que se encarregavam de qualificar os professores, tanto ao nível do Ensino Básico como ao nível do Ensino Secundário. Dois anos mais tarde da vigência desse projeto, no ano de 1988, foi criado, pelo Decreto. N.º 18/88, o Instituto Pedagógico (IP), destinado a formar professores a nível do ensino básico.

O Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário transformou-se, mais tarde, em Escola de Formação de Professores de Ensino Secundário (EFPES) e dotado de autonomia científica, pedagógica, patrimonial, disciplinar, administrativa e financeira pelo Decreto – Lei n.º 54/95, que aprova os seus Estatutos, passando a designar-se de Instituto Superior de Educação

(ISE). Desses Estatutos, foram alterados os seus objetivos pelo Decreto-Lei nº 8/2006, de 23 de Janeiro nos artºs 2 e 7, a nova redação dada passa a ser o seguinte:

- “a) A realização de cursos de formação inicial ou de complemento de formação para a qualificação de docentes para o ensino secundário e pós-secundário;
- b) A realização de cursos de formação inicial ou de complemento de formação de técnicos do sistema educativo, em diversas especialidades;
- c) A formação de recursos humanos em outras áreas profissionais de investigação científica;
- d) A realização de cursos de pequena duração, creditáveis, e com certificados ou diplomas adequados;
- e) A realização de cursos de atualização, aperfeiçoamento ou reconversão profissional;
- f) A realização, por sua iniciativa ou em cooperação com outras entidades, de atividades de extensão educativa, com incidência cultural, científica ou técnica;
- g) A realização de trabalhos de investigação e o desenvolvimento de experiências pedagógicas e científicas, no âmbito das suas atribuições;
- h) A prestação de serviços à comunidade.”

No entanto, à medida que o ensino secundário se foi expandindo, aumentou, exponencialmente, a demanda do ensino superior, alargando, assim, a sua base social de recrutamento. Este mecanismo foi perdendo capacidade de resposta. Acresce-se a isso, a diminuição tendencial de bolsas de estudos, concedidas pela Cooperação Internacional. Perante este quadro, o Governo criou mecanismos internos de financiamento de formação no exterior, instituindo a figura de bolsa/empréstimo (Decreto-Lei nº 56/97). A eficácia da solução era apenas conjuntural, na medida em que, no termo de uma década, o Fundo de Apoio ao Ensino e Formação (FAEF) apresentou graves problemas de sustentabilidade, traduzidos na forte pressão sobre o tesouro público e no endividamento dos beneficiários.

Consideram-se, basicamente, duas ordens de razões para a melhoria da demanda em favor das Instituições do Ensino Superior (IES) no país: a primeira, liga-se ao facto de as oportunidades de financiamento de formação no exterior terem vindo a diminuir, persistentemente, ao longo da última década, e a segunda, prende-se com o carácter menos oneroso da “opção nacional” para o Estado e para as famílias.

Se no início do ano de 2000 houve a perceção clara que as instituições de ensino superior públicas se encontravam impossibilitadas de responder à procura e às expectativas da sociedade em matéria de ensino superior, o mesmo se pode dizer, também, em relação ao mecanismo de formação superior, adotado desde a independência: a bolsa de estudos para o exterior.

O ISE não foi capaz de oferecer tantos cursos quantas as disciplinas devido a indisponibilidades de pessoal docente, pese embora esse quadro tenda a reverter-se um pouco mais tarde em algumas áreas.

Neste sentido, foi perspectivado de forma a alterar a estrutura do ensino, de racionalizar o seu funcionamento e de alterar os despectivos programas. O Desenvolvimento Curricular, a

Formação de Docentes, a Administração e Gestão das Escolas, a Formação Profissional e a criação do Ensino Superior foram os pilares dessas reformas (Ferreira, 2006). No que se diz respeito à qualificação do corpo docente, particularmente para o ensino secundário, apesar dos esforços empreendidos (acredita-se), as necessidades estavam longe de estarem satisfeitas, pese embora alguma melhoria verificada na percentagem de professores qualificados para a docência no ensino secundário.

Embora não seja obrigatório, o Ensino Secundário Geral (7º a 12º anos de escolaridade) registou uma grande expansão nos finais dos anos de 1990, com 8.808 efetivos, aumentando para 16.176 alunos matriculados entre os anos letivos de 1995 para 44.748 para o ano de 2000. Doravante, a expansão tem sido mais lenta, atingindo 52.962 alunos em 2005 para 53.403 em 2010, cinco anos mais tarde, o que corresponde a uma Taxa de Crescimento Média Anual de 0,2%.

Esta expansão exigiu também a implementação de um novo sistema de formação de professores. O ISE, que foi criado em 1985, começou a oferecer Bacharelatos e Licenciaturas, bem como uma vasta gama de outros cursos de qualificação. A abertura de novos cursos tendeu a relacionar-se com a disponibilidade do pessoal docente qualificado; esta nem sempre foi o caso para muitas áreas científicas.

Em suma, o ensino superior, em Cabo Verde, começou a dar os seus primeiros passos, com a criação do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário (CFPES), pelo Decreto-Lei nº 70/79, de 28 de Julho e regulamentado pela Portaria nº 76/80, de 23 de Agosto, tendo fixado como o primeiro objetivo do Curso, ora criado, “*formar localmente quadros para o exercício da docência no ensino secundário,*” com a criação dos Cursos de Matemática e Desenho, Física e Química, Ciências (Biologia e Geologia), História, Geografia e Língua Portuguesa. Posteriormente, foram criados os Cursos de Estudos Franceses, Estudos Caboverdianos e Portugueses e Estudos Ingleses.

Entretanto, no início dos anos de 1990 tinha sido criada uma Comissão Instaladora do Ensino Superior, na sequência da qual viria a ser anunciada a criação do Instituto Superior Técnico de Cabo Verde, com um polo na Praia e outro em Mindelo, cujo início de funcionamento fora previsto para o mês de Outubro de 1992. Tal medida nunca chegou a consubstanciar-se, pese embora os estudos realizados por consultores internacionais, em 1993, propusessem um vasto leque de opções estruturantes, entre elas, a criação do Instituto Universitário de Cabo Verde (IUCV).

Quase uma década depois, pela Resolução n.º 53/2000, de 28 de Agosto foi criada a Universidade de Cabo Verde, cujo regime de instalação foi definido pelo Decreto-Lei n.º 33/2000, de 28 de Agosto, entretanto revogado pelo Decreto-Lei n.º 31/2004, de 26 de Julho. Por este último diploma foi criada a Comissão Nacional para a Instalação da Universidade de Cabo Verde. Neste sentido, o regime de instalação da Universidade Pública de Cabo Verde previsto no n.º 1 do artigo 1.º do Decreto-lei n.º 33/2000, de 28 de Agosto, passa a ser regulado pelo Decreto-lei n.º 31/2004, de 26 de Julho que institucionaliza a criação, composição e competências dessa Comissão Nacional conferida pelo Decreto-Lei n.º 53/ 2006, de 20 de Novembro.

Por esse decreto foi aprovada a criação da Universidade de Cabo Verde e os seus Estatutos, alterados pelo Decreto-Lei n.º 11/2009, de 20 de Abril e pelo Decreto-Lei n.º 24/2011, de 24 de Maio. No preâmbulo destes Estatutos pode ler-se que “a liberdade de criação, de promoção de ideias e do conhecimento; a busca incessante da qualidade e da excelência no cumprimento da sua missão; a afirmação da sua autonomia, nas diversas vertentes, nomeadamente a administrativa, a científico-pedagógica, a financeira e a patrimonial, no respeito pela legalidade instituída; o fomento da iniciativa e da capacidade empreendedora da sociedade e das empresas, a sustentabilidade financeira dos atos de gestão e, em geral, das iniciativas de ensino, investigação e extensão; a inserção em espaços regionais e mundiais do ensino superior e ciência” pautem por elevados padrões de qualidade e excelência. Visa, também, contribuir para a modernização do sistema educativo do país a todos os níveis, designadamente, através da pesquisa, adoção e disseminação de novas metodologias de ensino e de promoção do conhecimento, tirando partido das TIC's.

O projeto da criação da Universidade de Cabo Verde foi objecto de reflexão, especulações e de ações dos decisores desde os finais dos anos 80, que vieram a traduzir-se em estudos, fóruns e colóquios organizados no decurso da década de noventa (Varela, 2012). Porém, foi através da Deliberação n.º 11/2008, de 17 de Setembro que o Conselho de Estratégia e Governo aprova o Regulamento Orgânico da Uni-CV e, em Outubro do mesmo ano, os institutos de ensino superior públicos, nomeadamente o Instituto Superior de Educação (ISE) e o Instituto de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR) foram extintos, transitando todo o seu património para a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV).

Mediante a devida autorização do Estado de Cabo Verde, várias instituições privadas de ensino superior instalaram-se no país. Temos os exemplos de: M-EIA (Mindelo – Escola Internacional de Arte) que é um projeto promovido pela ONG (Organização não Governamental)

Atelier Mar (Centro de Formação – Artes e Ofícios), criado em 1979, orientado para a conceção e execução de programas de formação e pesquisa em artes e os ofícios para o desenvolvimento comunitário de Cabo Verde. Ministra cursos de graduação nas áreas artístico-pedagógicas, nomeadamente a Educação Artística e Artes Plásticas. Contempla a formação de professores do ensino secundário nas áreas artísticas e tecnológicas e cursos livres em diversas áreas culturais.

O ISCEE – Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresarias é uma instituição privada, criada em 1991 no Mindelo, respondendo à demanda do mercado de trabalho e conjugada com a abertura da economia ao exterior. Constitui-se uma das primeiras experiências entre entidades empresariais privadas, o Ministério da Educação e Escolas Superiores Portuguesas. Em 1998, pela Resolução nº 46/98, de 28 de Setembro, foi criada, oficialmente, a os cursos de Gestão e Marketing e de Contabilidade. Abrange cursos nos domínios das ciências e técnicas empresariais, orientados para o ensino, investigação e prestação de serviços à comunidade, com sede no Mindelo e um polo na Praia.

O IESIG – Instituto de Estudo Superiores Isidoro da Graça – hoje, Universidade do Mindelo, é uma instituição privada, criada no Mindelo na ilha de São Vicente, através de uma sociedade privada (Graça Empreendimentos, S. A.), a 20 de Dezembro de 2001, atua nas áreas da educação, formação e investigação. No ano seguinte à sua criação elegeu como cursos prioritários Secretariado, Gestão Hoteleira, Letras, História, Pedagogia, Psicologia, Comunicação Social, Educação de Infância e Direito.

O IJP-CV – Instituto Jean Piaget de Cabo Verde – foi criado através do Decreto-Lei nº 11/2001, de 7 de Maio. Trata-se de uma instituição privada sediada na cidade da Praia e com polo em São Vicente, desenvolve cursos de Arquitetura, Ciências da Comunicação, Engenharia de Construção Civil, Engenharia de Sistemas e Informática, Informática de Gestão, Análises Clínicas e Saúde Pública, Biologia, Ciências Farmacêuticas, Engenharia Alimentar, Ecologia e Desenvolvimento, Enfermagem, Fisioterapia, Ciências da Educação e Praxis Educativa, Direito, Educação Artística, Psicologia, Sociologia, Serviço Social, Administração Pública e Autárquica, Economia e Gestão e Gestão de Hotelaria e Turismo.

A Universidade Lusófona de Cabo Verde, “Baltasar Lopes da Silva”, foi criada a 22 de Janeiro de 2007, na cidade do Mindelo, ilha de São Vicente. Ministra os cursos de graduação nas áreas de Comunicação Social, Direito, Gestão de Empresas e Serviço Social e os bacharelatos em Contabilidade, Administração e Auditoria e Gestão de Empresas Turísticas e Hoteleiras.

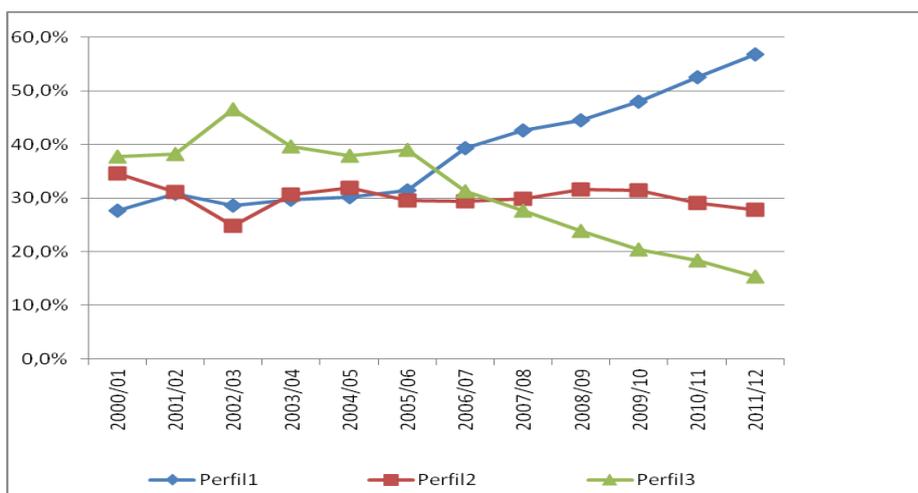
A US – Universidade de Santiago – é uma instituição de ensino superior privada criada, em 2008, na cidade de Assomada, no concelho de Santa Catarina, ilha de Santiago. No interior da Ilha é, até agora, a primeira instituição de ensino superior privada. Possui parceria com o Instituto de Ciências Empresariais e de Turismo do Porto e pretende alargar os cursos de graduação para as áreas de Ciências da Saúde e Ciências Económicas e Empresariais. De momento são ministrados os cursos de Sociologia, Economia, Gestão de Empresas, Geografia e Gestão de Território, História, Filosofia, Estudos Franceses e Ciências da Educação.

Em síntese, considerando os constrangimentos ocorridos na implementação do subsistema de ensino superior, o Estado vêm optando pela formação interna, através de cursos oferecidos pela iniciativa pública e privada. A formação dos professores para o ensino secundário foi um objetivo a atingir, na medida em que havia uma grande procura, em meados dos anos 90, com o alargamento da escolaridade básica para seis anos, exercendo, assim, pressão sobre a educação superior. Já na década de 2000 essas instituições do ensino superior pública e privadas vêm-se afirmando enquanto tal, no sentido de responder às demandas da sociedade cabo-verdiana, e particularmente o subsistema de ensino secundário que, doravante com a nova LBSE, o sistema de ensino se encontra a expandir para oito anos de escolaridade obrigatória.

3.3. Formação de Professores: evolução de contingente no ensino secundário a partir deste milénio

Consideramos o ano 2000 como ano base para este estudo por duas ordens de razões: primeira, porque a partir dessa data os dados dos anuários estatísticos da Direção Geral de Planeamento, Orçamento e Gestão (DGPOG) do ME parecem estar melhor sistematizados, conferindo as informações necessárias na clarificação dos aspetos propostos para esta investigação, segundo porque o nosso estudo procurou sempre efetuar análises das tendências das últimas décadas.

No Ensino Secundário, podemos distinguir três perfis de professores: o que abrange aqueles professores que completaram os graus de Licenciatura, Pós-Graduação, ou Mestrado (Perfil 1); o que inclui aqueles que concluíram o ensino superior, não conferindo o grau de Licenciatura (Perfil 2) e o Perfil 3, aquele que compreende todas as outras situações, tais como estar qualificado para exercer docência no Ensino Básico ou ainda ter frequentado a formação superior sem conferir o grau de licenciatura. Os primeiros dois perfis são considerados como sendo os mais “*adequados*”.

Gráfico 1: Evolução de perfis de qualificações em (%) nesta última década

Fonte: ME (DGPOG, 2013)

A percentagem de professores não formados (não adequados para o ensino secundário) foi de 37,8% em 2001 e ainda foi de 37,9% em 2004/2005. Em 2011/2012, esta baixou para 15,3%. Nesse mesmo ano, os professores nos Perfis 1 e 2 (dados agregados) representavam 84,7%. Considerando o gráfico acima, pode considerar-se que a formação de professores está a aumentar de qualidade nos seus perfis de qualificação, pese embora alguma lentidão. Houve, de facto, alguma mais-valia. Apesar da tendência é para haver formação adequada, houve uma estagnação relativa no perfil 3 das qualificações dos professores não formados do ensino secundário em 2000/2001 em 37,9% ainda, em 2005/2006, cinco anos mais tarde, mantém-se um valor em percentagem igual ou superior, rondando em 39%. Já no ano letivo 2011/12 essa percentagem baixou para quase 15%. Portanto, uma redução na ordem dos 15% dos professores no perfil 3, durante uma década.

A Tabela 1, que se segue, apresenta uma perspetiva mais detalhada dos números e percentagem de professores por perfis/qualificações no Ensino Secundário.

Tabela 1: Qualificações dos professores no Ensino Secundário (2011/12)

Perfil	Qualificações	Número	%
1	Mestrado / Pós-graduação	107	4%
	Licenciatura	1560	53%
	Subtotal	1667	57%
2	Diploma de Ensino Superior	814	28%
	Subtotal	814	28%
	Frequentando o ensino superior, outro tipo de diploma	182	7%
	Ensino Médio	104	4%
	Frequentando o Ensino Médio	13	1%
	Ano Zero (12ª Classe+1)	51	2%
	12º Ano	40	2%
	<12ª Classe	10	1%
	Outro	29	0%
	Subtotal	429	15%
Total		2.910	100%

Fonte: DGPOG – MED (2013)

A Tabela 1 sugere que existe uma perspetiva de mudança. Os professores com um diploma de ensino superior estão a aumentar, consideravelmente, aproximando-se dos 60%, em 2011/12. De facto, 20% dos que já estavam na docência, mas no Perfil 3, estavam também a frequentar o ensino superior em anos anteriores. Houve uma considerável mobilidade de docentes-estudantes para o sector privado, após a graduação, o que está a alterar muito os perfis dos professores do ensino secundário. Um fator estranho é que apesar da qualificação dos professores venha a melhorar, significativamente, continua, também, a registar o número de professores com apenas 12º ano ou outras situações nesse nível de ensino, representando cerca de 5% do total, o que contraria o princípio “*de garantia e controlo de qualidade e de qualificação dos profissionais do ensino e de formação*” segundo o Programa do Governo, VIII legislatura, 2011-2116.

Tabela 2: Disciplinas por perfil de qualificação dos professores no letivo (2011/12)

Disciplina	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Total
Língua Portuguesa	214	104	35	353
Língua Estrangeira (francês)	156	57	34	247
Língua Estrangeira (Inglês)	162	66	24	252
Matemática	154	119	66	339
Homem Ambiente	39	15	18	72
Estudos Científicos	39	37	42	118
Mundo Contemporâneo	41	16	3	60
Introd.Act. Económica	37	12	11	60
Educ.Tecnológica	0	0	0	0
Educ.Visual e Tecnológica	48	41	57	146
Educação Artística	0	0	0	0
Educação Física	70	95	16	181
Form.Pessoal e Social	90	21	22	133
Química	28	27	8	63
Física	36	29	14	79
Química e Física	0	2	0	2
História	64	19	2	85
Geografia	64	18	1	83
Ciências Naturais	59	23	1	83
Geologia	4	0	0	4
Filosofia	51	8	0	59
Cultura Cabo-verdiana	37	10	0	47
Geometria Descritiva	14	8	2	24
História da Arte	0	0	0	0
Economia	32	3	1	36
Psicologia	34	0	2	36
Biologia	30	5	0	35
Direito	24	2	0	26
Sociologia	26	3	4	33
Latim	3	0	0	3
Desenho	30	17	23	70
Utilização Computador	41	16	13	70
Outras (especificar)	40	41	30	111
Total	1667	814	429	2910

Nota: Os dados estão ordenados em ordem decrescente, pelo Perfil 1 (Fonte: ME-DGPOG, 2013)

Na tabela 1 permite visualizar, ainda, esses perfis por disciplinas. Este facto pode ser justificado pela procura dos candidatos ao professor, quer do IP quer do ex-ISE, de empregos no sector privado e muito deles vieram a optar-se pela migração.

No entanto, não existem dados sistemáticos disponíveis para avaliar o efeito resultante no sistema de educação no país (Rosa, 2008). O aumento dos efetivos habilitados colmatou carências de pessoal qualificado para os quadros dos diversos órgãos e serviços.

Na tabela 3 pode verificar-se disciplinas em que a situação das qualificações dos professores ainda é um pouco mais crítica, ou seja, áreas em que a percentagem dos professores não qualificados ultrapassa ou é igual os 30%.

Tabela 3: Percentagens dos professores por disciplinas no perfil 3

Disciplina	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Total
Língua Portuguesa	60,6%	29,5%	9,9%	100,0%
Língua Estrangeira (francês)	63,2%	23,1%	13,8%	100,0%
Língua Estrangeira (Inglês)	64,3%	26,2%	9,5%	100,0%
Matemática	45,4%	35,1%	19,5%	100,0%
Homem Ambiente	54,2%	20,8%	25,0%	100,0%
Estudos Científicos	33,1%	31,4%	35,6%	100,0%
Mundo Contemporâneo	68,3%	26,7%	5,0%	100,0%
Introd.Act. Económica	61,7%	20,0%	18,3%	100,0%
Educ.Visual e Tecnológica	32,9%	28,1%	39,0%	100,0%
Educação Física	38,7%	52,5%	8,8%	100,0%
Form.Pessoal e Social	67,7%	15,8%	16,5%	100,0%
Química	44,4%	42,9%	12,7%	100,0%
Física	45,6%	36,7%	17,7%	100,0%
Química e Física	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
História	75,3%	22,4%	2,4%	100,0%
Geografia	77,1%	21,7%	1,2%	100,0%
Ciências Naturais	71,1%	27,7%	1,2%	100,0%
Geologia	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Filosofia	86,4%	13,6%	0,0%	100,0%
Cultura Cabo-verdiana	78,7%	21,3%	0,0%	100,0%
Geometria Descritiva	58,3%	33,3%	8,3%	100,0%
História da Arte				
Economia	88,9%	8,3%	2,8%	100,0%
Psicologia	94,4%	0,0%	5,6%	100,0%
Biologia	85,7%	14,3%	0,0%	100,0%
Direito	92,3%	7,7%	0,0%	100,0%
Sociologia	78,8%	9,1%	12,1%	100,0%
Latim	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Desenho	42,9%	24,3%	32,9%	100,0%
Utilização Computador	58,6%	22,9%	18,6%	100,0%
Outras (especificar)	36,0%	36,9%	27,0%	100,0%
Total	57,3%	28,0%	14,7%	100,0%

Fonte: DGPOG – MED (2013)

Essas disciplinas são relacionadas com as áreas das ciências laboratoriais, nomeadamente, Estudos Científicos, Educ.Visual e Tecnológica, Física e Desenho. Pode-se, também, sublinhar as disciplinas de Matemática, Homem Ambiente, Cultura cabo-verdiana etc. Na área das línguas estrangeiras é de salutar a disciplina de língua francesa. É necessário, pois, dar mais atenção a essas disciplinas, apostando-se na reorganização dos programas de formação inicial junto das instituições formadoras, sendo a componente formação contínua e à distância deverão ser conferidas uma importância de destaque.

3.3.1. Evolução dos tipos dos diplomados

A Tabela 4 mostra a evolução dos tipos de diplomas oferecidos, bem como o número de estudantes inscritos (entre parênteses), por ano letivo, de acordo com os dados fornecidos pelo Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP-ex-ISE) e dos Anuários de Educação.

Tabela 4: Evolução de cursos de formação qualificados oferecidos no ex-ISE (Unicv)

Diploma	Ano Letivo									
	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Bacharelato	7 (248)	7 (168)	2 (75)	3 (153)	3 (155)	3 (197)	3 (148)	1 (70)	11 (533)	12 (439)
Formação Complementar	2 (45)	3 (91)	3 (71)	1 (13)	-	-	2 (22)	3 (44)	3 (27)	8 (234)
Licenciatura	3 (64)	8 (306)	10 (511)	13 (791)	12 (945)	15 (1.101)	13 (1.191)	19 (1.854)	27 (2.102)	25 (2.584)
Mestrado	-	-	-	-	-	-	2 (26)	7 (175)	12 (331)	14 (350)
Número total de estudantes (% de aumento do ano passado)	296 -	565 (90.9)	657 (16.3)	957 (48.4)	1.100 (14.9)	1.298 (18.0)	1.387 (6.0)	2.143 (55.0)	2933 (37.0)	3607 (23.0)

Fonte: ME-DGPOG, 2011. Anuários Educação (número de estudantes entre parênteses por ano letivo durante a década de 2000)

O grau de Bacharelato, que a atual LBSE de 7 de Maio de 2010 extinguiu do atual sistema educativo, foi a principal oferta durante a década de 2000, e, em 2006/07, foi oferecido somente nos cursos de Educação Física, Física/Química e Supervisão Pedagógica. Os cursos duravam 3 anos. As práticas supervisionadas nas escolas eram fornecidas no último ano (360 horas) e os estudantes devem produzir um relatório final (108 horas).

A Formação Complementar foi fornecida a professores que possuem o grau de Bacharelato ou Licenciatura e que já estão no sistema mas não tinham a formação pedagógica. Este Curso de

Formação Complementar dura, em média, 3 semestres e inclui disciplinas como Psicologia de Desenvolvimento e Aprendizagem, Sociologia da Educação, Teoria e Desenvolvimento Curricular, Gestão Escolar e Desenvolvimento de Habilidades Sociais/ Cidadania, Teoria e Prática de Avaliação e Organização e Funcionamento do Sistema Educativo, sendo este último foi extinto recentemente do programa. O programa de formação compõe um total de 615 horas, as quais incluem 45 horas de formação supervisionada nas escolas (estágios pedagógicos).

A oferta do grau de Licenciatura aumentou, significativamente, a partir do ano 2001/02 (cf. Tabela 4), e o número de alunos inscritos aumentou de forma marcante, de 64 em 2000/01 para 1.191, seis anos mais tarde e para 2.584 no ano 2009/10, uma década depois. O grau de Licenciatura dura, geralmente, quatro anos (ex.: Biologia, Geologia, Geografia) ou cinco anos (ex.: Matemática, História, Filosofia, Estudos de Cabo-verdianos e Portugueses) a concluir. A distribuição do género dos estudantes é relativamente equilibrada: 55.2% são raparigas e 44.8% são rapazes.

No que respeita à via científica, podem ser encontradas duas estruturas diferentes após o núcleo comum. Uma, na qual as disciplinas científicas estão misturadas com disciplinas educacionais ao longo dos semestres seguintes, e no fim se encontra um período mais curto de ensino supervisionado (ex. 60 horas no curso de Estudos Franceses).

A outra estrutura consiste numa separação mais afinada entre as disciplinas científicas e as educacionais, sendo as primeiras ocorre após o núcleo comum e as últimas, têm lugar no último semestre, seguidas de um longo período de práticas de supervisão (ex. 340 horas, em Física) durante o último mês. O peso dado às práticas de supervisão difere de curso para curso. Por exemplo, as práticas supervisionadas em Geologia correspondem a 40 “créditos” dos 200, em Biologia, 20 “créditos” dos 200 (1 crédito = 15 horas), em História, 60 horas das 3.540.

A distribuição de disciplinas por área científica é fornecida em alguns dos programas de ensino dos cursos mas não noutros. Por exemplo, em Matemática, 72.3% do tempo total de ensino recai na área específica das disciplinas científicas, 8.9% é atribuído à área metodológica e didática. Com a exceção dos Estudos Caboverdianos e Portugueses (ECVP), o professor estudante deve apresentar um Trabalho Final do Curso antes de completar a graduação.

A estrutura dos cursos na Uni-CV varia de acordo com os departamentos científicos que os oferecem. Geralmente, eles são compostos de uma área nuclear no primeiro ano ou nos primeiros dois anos, depois dos quais o estudante pode escolher a via científica (ex.: tornar-se um Químico) ou a via educacional (ex.: tornar-se um Professor de Química). No ano letivo

2010/11, a Universidade de Cabo Verde diplomou cerca de 130 Pós-Graduados. Deste total 67 obtiveram a certificação de Mestre e 63 de Pós-Graduado *Latu Sensu*. A procura dos Cursos de Pós-Graduação vem sendo uma constante, existindo, inclusive, candidatos inscritos desde o ano letivo 2009/2010 e que aguardam pela abertura dos cursos para os quais concorreram.

No início do ano letivo 2010/2011, matricularam-se na Uni-CV cerca de 4196 (quatro mil, cento e noventa e seis) estudantes distribuídos da seguinte forma: Pós-Graduação 320 estudantes, equivalentes a 7%; Licenciatura 3203, o que representa 76% - Curso Ensino Superior Profissionalizante (CESP) 578 estudantes, correspondente a 14% e 95 Bacharelados cerca de 2%.

As qualificações académicas do pessoal docente da Uni-CV compreendem 25 Doutorados, 117 Mestrados, sendo muito deles a frequentar programas doutorais, e 121 Licenciados. Cerca de 50 % do pessoal docente é contratado numa base de curto prazo, e 47,6 % é do sexo feminino. Actualmente a Uni-CV conta com um total de 263 docentes. Segundo o Anuário do Ministério da Educação, referente ao ano letivo 2009/2010, dos 263 docentes da Uni-CV apenas 25, isto é, 9,5% possuem grau de doutor.

Segundo o Relatório disponibilizado pelos Serviços Académicos (SAs, Julho de 2011), para o ano letivo 2010/2011, a Uni-CV disponibilizou cerca de 1325 (mil, trezentos e vinte e cinco) vagas para os diferentes cursos. A esta solicitação responderam 1613 (mil, seiscentos e treze) candidatos dos quais 867 (oitocentos e sessenta e sete) foram selecionados, 162 (cento e sessenta e dois) ficaram na lista de suplentes e 584 (quinhentos e oitenta e quatro) foram excluídos. O ISE, extinto, foi objecto de uma avaliação dos padrões de qualidade por um painel internacional (Relatório de Avaliação, 2001). Reconheceu-se a importância do mesmo no ensino superior e na formação de professores e recomendou-se que fossem desenvolvidos esforços para uma mais avançada estratégia de planificação, disponibilidade e disseminação do uso das tecnologias de informação e comunicação, formação avançada dos docentes, e desenvolvimento de uma massa crítica de pesquisa própria, em articulação com outras instituições que vieram fazer parte da Universidade de Cabo Verde, bem como uma mais ampla consideração das instituições culturais, económicas e sociais da comunidade, dentre outras.

3.4. Tendência de evolução de contingentes dos anos 2005 a 2015, nas Instituições Superiores (IES) em Cabo Verde

O número de estudantes que se inscrevem excede grandemente os admitidos. Todavia, o número total de estudantes conheceu um aumento consistente nos últimos quinquênios, sobretudo com a implementação da universidade pública e das universidades privadas. Os progressos acumulados no interior do sistema de ensino e os avanços do desenvolvimento socioeconómico, na sua globalidade, fizeram com que o projeto da Universidade se tornasse hoje num imperativo da história. Numa questão, não apenas do Governo ou mesmo de Estado, mas sim, amplamente, numa questão da sociedade.

Quadro 3 – Cenário tendencial dos inscritos em Licenciatura nos IES até ao ano de 2015

Instituições	Cenário Atual					Cenário Tendencial					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Unicv	1.473	2.385	2.827	3.245	4.050	4.600	5.117	5.749	6.375	6.918	7.519
Uni Piaget	1.275	1.494	1.671	2.129	1.880	2.243	2.396	2.533	2.633	2.876	2.987
ISCEE	423	613	795	1.034	1.675	1.786	2.148	2.525	2.870	3.139	3.522
IESIG	561	570	721	749	580	701	701	664	664	701	675
M-EIA	23	0	0	19	23	19	30	36	38	43	51
ISCJS	0	227	380	537	897	1.039	1.259	1.500	1.733	1.925	2.165
Lusófona	0	0	161	266	332	431	548	629	724	827	922
US	0	0	0	335	545	604	822	1.035	1.171	1.341	1.542
Única	0	0	0	107	162	183	249	312	352	404	464
Total	3.755	5.289	6.555	8.421	10.144	13.616	15.281	16.995	18.573	20.189	21.863

Com o ritmo de crescimento a partir do ano de 2005, até ao ano de 2009, em 2015 teremos cerca de 21.863 alunos a frequentarem as instituições de ensino superior. Certamente que com esta demanda o subsistema do ensino secundário ficará melhor servido em termos de demanda dos docentes diplomados, porém, deverá-se, no entanto, apostar na qualificação pedagógica dos mesmos e na avaliação institucional, tal como defende Moreira (2010), no sentido de apoiar às instituições e prestar informações úteis sobre o desenvolvimento de sistemas internos de garantia e de qualidade.

Em suma, entendemos que se deve concentrar na criação e implementação dos instrumentos que permitem, no imediato, para além da acreditação prévia de novos planos de estudos, proceder à acreditação preliminar dos planos de estudos em funcionamento para o sistema de creditação de ensino superior.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO IV: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Nesta parte pretende-se apresentar, clarificar e justificar, teoricamente, as opções metodológicas que permitiram realizar este estudo, considerando que uma investigação é uma tentativa de leitura da realidade que se quer conhecer, mediante o recurso a métodos apropriados.

1. Metodologia do Estudo

1.1. Natureza e problema do estudo

A revisão do currículo em curso, assim como a alteração da estrutura da organização curricular do Ensino Secundário em Cabo Verde, com o alargamento para oito anos da escolaridade obrigatória, torna evidente o facto de muitos professores, que lecionam nesse subsistema de ensino, não terem a qualificação adequada, evidenciando –se (sobretudo os que estão em exercício profissional) a falta de formação em domínios pedagógicos que não constituíam parte efetiva do currículo da formação inicial (Vieira, 2006), nomeadamente, no tocante à adoção da Pedagogia de Integração das aprendizagens na Abordagem por Competência (PI APC).

Esta alteração curricular surge na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 32/2009 de 14 de Setembro, que estabelece um novo plano curricular para o ensino secundário e novos objetivos e finalidades preconizados para este nível de ensino, coadjuvado, ainda, com a publicação do “Estatuto do Pessoal Docente,” em 1997, e alterado em 2004, tendo passado a exigir-se novas competências relativas aos deveres profissionais dos professores.

Decorrente desta inovação educativa, centralmente definida, é exigido o desenvolvimento de novas atitudes, de novas competências e de novos conhecimentos que mereceriam, seguramente, ser contemplados no âmbito das ações de formação contínua, ainda que de forma desgarrada e esporádica, como as que têm sido realizadas.

Relativamente aos deveres profissionais do pessoal docente o, sistema, através de regime jurídico específico (Decreto-Legislativo, nº 10/97, alterado em 2004), passou a exigir que o professor:

“Contribua para a formação e realização integral dos alunos; colabore com todos os intervenientes do processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente; participe na organização das atividades educativas e assegurar a sua realização; faça a gestão do processo de ensino/aprendizagem, no âmbito dos programas definidos; enriqueça e partilhe os recursos educativos, bem como utilizar novos meios de ensino que lhes sejam propostos, numa perspetiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade da educação e do ensino; coresponsabilize pela preservação e uso adequado de equipamentos e instalações e propor medidas de melhoramento e renovação; empenhe em concluir as ações de formação em que participar; assegure a realização de atividades educativas de acompanhamento de alunos, destinadas a suprir a

ausência imprevista e de curta duração do respetivo docente; coopere com os restantes intervenientes do processo educativo na deteção da existência de casos de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais; mantenha os órgãos de gestão das escolas informados sobre os problemas que se detetam no funcionamento das escolas e dos cursos e participe nos atos constitutivos dos órgãos de gestão das escolas” (art.º 6, ponto 2).

Com a alteração da Lei Base de Sistema Educativo, pelo Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio, foi apresentado um conjunto de novos objetivos para o Ensino Secundário, gerando necessidade e exigindo novas competências para os professores. Pela sua importância, são a seguir apresentados:

- a) Desenvolver a capacidade de análise e despertar o espírito de pesquisa e de investigação;
- b) Propiciar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica, visando, nomeadamente, a sua ligação com a vida ativa;
- c) Promover o domínio da escrita da língua materna cabo-verdiana, bem como da língua portuguesa, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita;
- d) Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional;
- e) Garantir a orientação e formação profissional, permitindo maior abertura para o mercado de trabalho sobretudo pela via técnica;
- f) Permitir os contactos com o mundo do trabalho, visando a inserção dos diplomados na vida ativa;
- g) Promover a educação para cidadania e o desenvolvimento de valores morais, éticos e cívicos;
- h) Promover o ensino obrigatório de duas línguas estrangeiras;
- i) Criar hábitos de trabalho, individualmente e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação para a mudança” (art.º 25).

Pelo exposto são exigidos aos professores do ensino secundário um conjunto de novas competências de vária ordem para a sua profissão, nomeadamente científicas, pedagógico-didáticas, linguísticas, ético-morais e cívicas, a saber:

“propiciar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica, visando, nomeadamente, a sua ligação com a vida ativa; desenvolver a capacidade de análise e despertar o espírito de pesquisa e de investigação; promover o domínio da escrita da língua materna

cabo-verdiana, bem como da língua portuguesa; facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional etc.”

Com a alteração da estrutura da organização curricular, novos manuais, novos programas e instrumentos pedagógicos, novo sistema de avaliação, quer formativa, quer criterial, no sentido que defende Fernandes (2006), Pacheco (2010), serão necessários e passarão a exigir-se, de facto, aos professores novas competências, novos conhecimentos e novas atitudes (Formosinho e outros, 2009).

No quadro do Estatuto do Pessoal Docente (art.º 7, p. 69), baseando-se em princípios orientadores da LBSE, a formação do pessoal docente, em Cabo Verde, compreende a formação inicial e a formação contínua. A primeira visa “*conferir a qualificação profissional para o exercício da função docente*”, a segunda tende a “*desenvolver e qualificar o pessoal docente e promover a eficácia e a efetividade do sistema educativo, mediante a articulação entre as necessidades organizacionais e sociais e os planos individuais de carreira*”. No entanto, o mesmo Estatuto prevê a sua regulamentação própria, o que até finais de 2012 ainda não se verificou.

Referindo Afonso (2000), os problemas estruturais decorrentes do sistema educativo cabo-verdiano e, particularmente, na formação dos professores, continuam a persistir: “a falta de qualificação profissional dos professores, com graves assimetrias regionais na colocação dos professores qualificados; [insuficiente] ações de formação contínua/aperfeiçoamento; o insuficiente apoio dos inspetores e das equipas pedagógicas; os materiais didáticos inadequados à realidade e sem a qualidade científica e técnica [exigida]; os [insuficientes] cursos ou ações de recuperação para os alunos com dificuldades de aprendizagem; e um sistema de avaliação desajustado dos objetivos e meios”, com a agravante dos princípios que orientam a revisão curricular no tocante ao novo sistema de avaliação das aprendizagens (de integração e criterial).

A reorganização dos planos curriculares é, sem dúvida, uma das componentes mais importantes da revisão curricular, assumindo-se como pedra angular de todo o sistema educativo. Considerando as outras mudanças emergentes, e especialmente a abordagem por competências, exige uma renovação no que se refere à formação inicial e à formação contínua do pessoal docente. Isso deveria provocar a elaboração de novas orientações (profissionalização e enfoque cultural do ensino) relativas à formação para o ensino e a definição das novas competências profissionais esperadas ao cabo da formação inicial.

De acordo com o que dissemos na introdução deste trabalho, pretendemos saber como se poderá articular, no contexto da revisão curricular, em Cabo Verde, a formação contínua de

professores, nos seus modelos, processos e práticas, com as necessidades de formação. Para isso, propusemos 1) analisar os pressupostos subjacentes aos conceitos de inovação, mudanças e reformas curriculares, articulados com as alterações no processo de desenvolvimento curricular; 2) analisar os modelos de formação contínua no contexto do desenvolvimento profissional docente, fundamentado nos modelos seus processos e práticas com as necessidades de formação, propondo um modelo de formação contínua para os professores de Cabo Verde; e 3) estudar área de intervenção prioritária e as práticas curriculares para a formação contínua dos professores em função das competências definidas pela revisão curricular, em Cabo Verde, e das práticas de organização e gestão da formação, segundo as representações dos participantes em estudo.

Assim sendo, procurámos enquadrar a metodologia do estudo como a que a seguir se explicita e fundamenta.

1.2. Opção metodológica

Importa realçar que o enquadramento geral da investigação segue uma abordagem mista (Morais & Neves, 2007), visto que procurámos a compreensão dos fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural, mas também com a avaliação dos factos (Cardoso, 2007), preocupando-nos com os processos e com os produtos. Para Erickson (1996), o que determina a escolha metodológica do investigador não será propriamente a aquiescência a um ou outro paradigma investigativo, nem ao plano dos procedimentos de recolha de dados ou técnicas utilizadas para análise de dados, mas sim o que se refere ao teor e ao propósito do objecto de estudo. De igual modo, Albano Estrela (1994) sustenta que o objecto de investigação é o que determina a escolha dos métodos e técnicas. Ou seja, as decisões metodológicas são pura decorrência do problema formulado e este só se explica devidamente em relação ao referencial teórico que lhe deu origem. Qualquer tentativa de confronto entre métodos e técnicas de pesquisa, só poderá ser resolvido, levando-se em conta os objetivos contidos no problema e a capacidade de explicação do referencial teórico.

Por julgarmos que é mais adequado neste estudo adotamos um processo metodológico capaz de proporcionar uma maior aproximação e apropriação do objeto, sem a preocupação de questionar ou confrontar os paradigmas (positivismo *versus* construtivismo) ou, mesmo, de justificar a existência, ou não, de um paradigma emergente (Santos, 2001). Não obstante, no decurso desta investigação, podem intercalar-se momentos de investigação quantitativa, que por

sua vez podem levantar questões melhor respondidas por um estudo qualitativo ou vice-versa: na prática, as duas formas de investigação podem matizar a compreensão da realidade que pretendemos conhecer. Há modelos híbridos (Lopes & Macedo, 2002), nos quais se articulam metodologias quantitativas e qualitativas, atores internos e externos, com diferentes temporalidades e privilegiando modalidades «*ongoing*», cujo principal objetivo será tanto o conhecimento mais rigoroso e exaustivo possível da realidade, mas, sobretudo, maximizar a sua utilidade.

Entendemos que a pluralidade de paradigmas orienta, de modo geral, a realização do presente trabalho, tendo em conta que se pretende compreender e explicar diferentes construções da realidade. Envereda-se por uma metodologia de inspiração dialética e sociocrática, com recurso ao confronto entre os diferentes significados atribuídos às necessidades de formação contínua dos professores no quadro da revisão curricular (pelo investigador e pelos participantes), a fim de atingir construções, cada vez mais, informadas e sofisticadas.

Pensámos que diversas perspetivas metodológicas possuem virtualidades inegáveis, mas também aspetos de menor valia, pelo que é nosso entender que é através de recurso a pluralidade de metodologias, ultrapassando barreiras ontológicas e epistemológicas em favor de uma integração metodológica (Fernandes, 2009; 2011), que podemos encontrar a chave para um desenho metodológico em que as fraquezas de um método são equilibradas pelas forças de outro, numa simbiose e complementaridade que conduz a resultados satisfatórios, aproximando-nos do conhecimento mais fiel da realidade em estudo (Seabra, 2010).

Partilhámos esta posição, defendendo que a força de uma abordagem teórico-metodológica é demonstrada pela sua resistência à crítica que se exerce contra ela mesma. Um trabalho mais produtivo seria, pois, realizado se pudéssemos nos aproveitar da produção científica derivada das várias correntes metodológicas como fonte de inspiração para o exercício da crítica interna (De Luna, 1988).

Optámos por métodos qualitativos que permitiram identificar, recolher e discutir os dados documentais e entrevistas abertas e a perspetiva quantitativa da investigação, na recolha de dados de questionários fechados (Almeida & Freire, 2000). Assim, o estudo de análise de necessidade na formação contínua dos professores poderá ser perspetivado a partir de diferentes fontes de informação e recorrendo a uma multiplicidade de técnicas de recolha de dados. Considerando ser pertinente conjugar informantes-chave diversificados, optámos por

privilegiar o ponto de vista dos próprios sujeitos a formar (Esteves & Rodrigues, 1993; Estrela e outros, 1998; 1999; Rodrigues, 1999; Silva, 2000; Vieira, 2006), seguindo o princípio da investigação como estratégia de formação (Estrela, 1994; Esteves, 2002).

Conforme referimos na introdução deste trabalho, no nosso estudo procurámos enquadrar as abordagens de necessidades pelo ângulo das representações: as que se inserem no contexto institucional/normativo; as necessidades referentes às situações pedagógicas e as necessidades referentes às situações socioprofissionais (Estrela, 1994; Esteves, 2002), conjugando, também, com os pressupostos teóricos de dois dos três modos de necessidades identificadas por Barbier e Lesne (1986), a saber: 1) a partir das exigências do sistema educativo (análise da legislação e inferência das necessidades) e 2) a partir da expressão das necessidades do sujeito, ou seja, a exploração de percepção que os membros de uma dada comunidade têm das suas necessidades (Rodrigues, 1999), recorrendo à abordagem informantes-chave, sugerido por D'Hainaut (1979).

Neste estudo, foram feitas entrevistas e inquéritos por questionário aos professores experimentadores dos novos programas, recorrendo à abordagem informantes-chave, neste caso, os coordenadores, os orientadores disciplinares, triangulando, ainda, com as necessidades de formação que os técnicos do Ministério da tutela perspetivam aos professores.

Para Yin (1994), a opção metodológica de investigação deve assentar em três fatores: i) a natureza das questões essenciais do estudo; ii) a possibilidade de controlo sobre as variáveis ou acontecimentos presentes; iii) o facto de se tratar ou não de um fenómeno que se desenvolve no momento do estudo. Neste caso trata-se de estudo de um fenómeno que se está a desenvolver. Lessard-Hérbert e outros (2005) defendem que a cientificidade dos estudos em Ciências Sociais e Humanas, de que a educação faz parte integrante, afirma-se a partir do pressuposto segundo o qual importa relacionar não só os comportamentos observáveis, mas, principalmente, os significados atribuídos aos comportamentos, enfatizando o modo como se desenvolvem os sistemas de comportamentos. Além disso, no que se sustenta de mais problemático, ou seja, a subjetividade inerente a estratégias interpretativas, parece ser evidente que toda e qualquer investigação pode inserir alguma subjetividade na análise dos resultados, já que estes espelham os "*quadros de referência*" (Estrela, 1994, p.342) de quem os produziu, quer se tratem de dados quantitativos ou qualitativos (Minayo & Sanches (1993).

A opção pela abordagem mista (quanti-qualitativa) (Serapioni, 2000; Poeschl, 2006) justifica-se na medida em que nos permite descrever, interpretar e explicar, de forma pormenorizada, a realidade em estudo, privilegiando, para o efeito, as interpretações que dela

fazem os diferentes atores convocados. Ou seja, buscámos, por meio de uma pesquisa de tipo exploratória-descritiva, focar a questão da formação e valorização do magistério a partir das vozes de profissionais da educação (Carvalho, 2005). Para além disso, trata-se de uma investigação que implica a presença do investigador nos contextos sociais em estudo e o contacto direto com as pessoas, as situações, os acontecimentos. Merriam (1991) afirma que o desenho da investigação é determinado pela forma como o problema foi delineado, pelas questões que se levantam e pelos resultados que se pretende alcançar.

A opção pela combinação de métodos de investigação implicou a conjugação de diferentes técnicas de recolha de dados de modo a obter informações que proporcionassem a elaboração de uma caracterização multidimensional, que permitisse uma melhor compreensão e interpretação das redes de significações do grupo alvo, implicando a recolha de informações sobre as suas necessidades de formação, visto que o nosso interesse se centra na descrição, compreensão e explicação do fenómeno que se desenvolve ao longo do estudo (Yin, 1994). Além disso, para fenómenos humanos, educacionais, propõem-se modelos dinâmicos, com a incorporação das trajetórias de ações, os seus laços significativos e nos seus consequentes perceptíveis (Estrela, 1994).

Uma investigação não pode encastelar-se mais, no dizer de Dias Sobrinho (2003), em pressupostos abstratos, descontextualizados e sem transparência de objetivos. Em suma, e de acordo com Esteves (2006), a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los, compreendê-los com rigor como, com igual rigor, tentar explicá-los. Frequentemente, o tipo de técnicas predominantes no estudo distingue investigação quantitativa de qualitativa. Contudo, muitos autores (Yin, 1988; 1994; Atkinson e Hammersley, 1994; Kelchtermans, 1993; Stake, 1994; Estrela, 1994; Erickson, 1996) valorizam sobretudo a adequação do desenho metodológico relativamente à definição do problema, ao contexto, ao papel do investigador e à qualidade de dados.

1.3. Modelo de recolha de dados

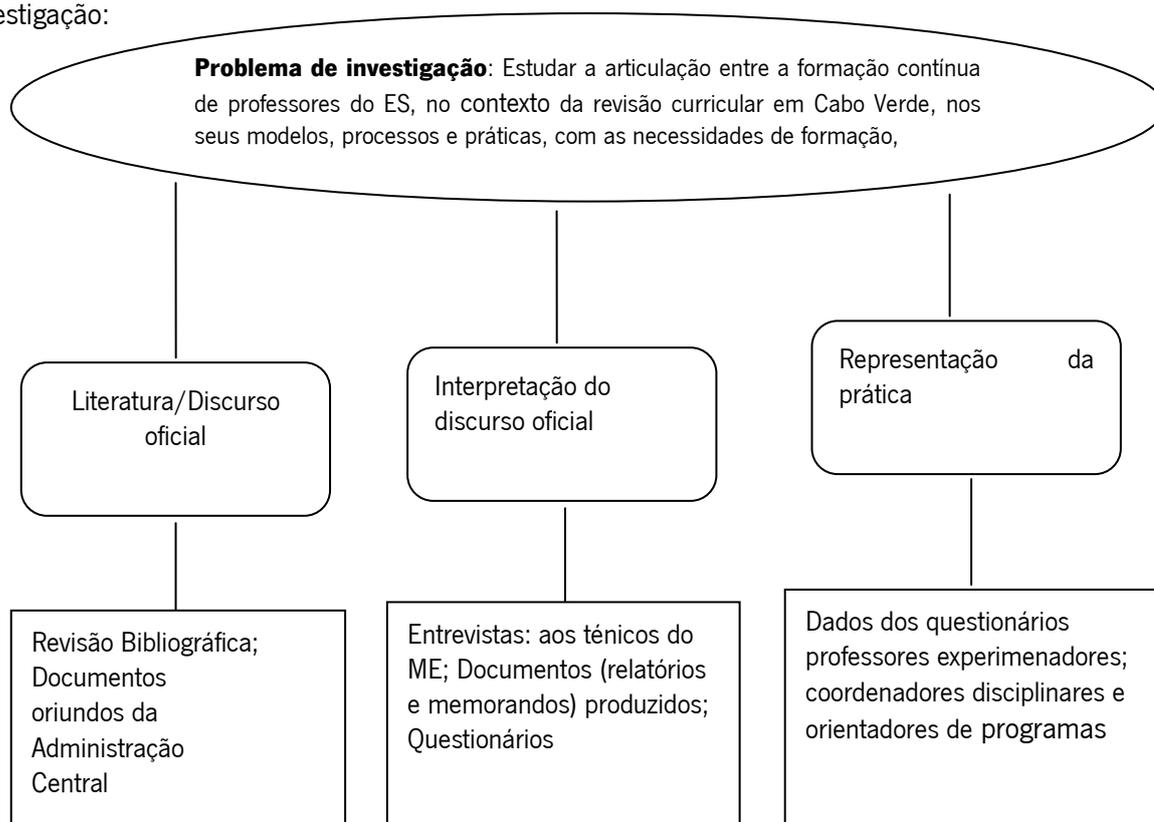
No atinente ao modelo de recolha de dados recorreremos à proposta de Estrela (1984), sugerindo três grandes fases: *estrutura; dinâmica e organização*. Sendo a primeira procura identificar os elementos constitutivos da estrutura (dados estáticos), que no nosso caso, corresponde a recolha de “dados mortos” ou dados do arquivo. Nesta fase acumula-se

elementos indispensáveis para explicação posterior de algumas pistas de investigação. A segunda fase orienta-se para a “apreensão das manifestações observáveis do sujeito em situação para as suas perspetivas e ações”. A organização das interpretações das ações dos sujeitos em situação, constitui a terceira fase do processo. Nesta última fase efetuar-se-á uma “microanálise do real. Será a fase do levantamento dos princípios organizacionais”. Pois, foram estes passos que seguimos na recolha dos dados, a recolha dos dados “mortos” (dados de estrutura), seguidos das entrevistas e questionários (dados da dinâmica) e finalmente a interpretação desses dados, constituindo a sua organização.

A metodologia é definida, normalmente, pela combinação dos métodos e técnicas destinados à identificação, recolha e tratamento dos dados, que permitem responder aos problemas de investigação enunciados (Lessard-Hébert, 2001). Tais problemas resultam de fenómenos educativos complexos, cuja compreensão decorre não só das evidências objetivas, mas também da vivência subjetiva dos intervenientes. Por isso, o investigador precisa de recorrer a métodos que lhe permitam, de forma compreensiva e explicativa, compreender o fenómeno que estuda, baseando a solução do problema na compreensão interpretativa e explicação dos factos (Stake, 2006).

Neste sentido, considerámos que um processo de busca da triangulação dos dados seja viável, já que no centro da investigação está a compreensão e a explicação. Neste sentido, sublinhamos as palavras de Carr e Kemmis (1988), quando afirmam que o fim último da investigação educativa estará no subsídio para a solução de problemas práticos e para a melhoria da educação, assim como na forma de produzir teorias explicativas da realidade, ou seja, procurámos a compreensão de fenómenos sociais caracterizados por uma complexidade de múltiplos elementos que interagem, sistemicamente, uns com os outros (Morin, 2001; Fernandes, 2009).

De seguida, apresentamos um esquema que pretende clarificar a estrutura geral da nossa investigação:



Para tal, procedemos à recolha e seleção dos documentos cujo *corpus* foi organizado em três grupos, que apresentaremos cronologicamente: documentos oriundos da Administração Central (ME-DEBS, Uni-CV) e outros organismos; os normativos (Decreto- Lei nº 32, de 14 de Setembro de 2009, Lei de Bases do Sistema Educativo); e os relatórios, memorandos e os documentos produzidos no âmbito da Revisão Curricular, a revisão da literatura da especialidade acompanhada de alguns estudos realizados por outros investigadores, que serviram também de justificação do nosso estudo (*dados da estrutura*); protocolo dos dados das entrevistas semiestruturadas e estruturadas e dos dados dos questionários abertos e fechados aplicados aos respondentes do estudo (*dados da dinâmica*); descrição e interpretação/discussão dos dados (*dados da organização*).

1.4. Instrumentos de recolha de dados

Tendo em atenção à respetiva questão levantada e aos objetivos definidos, entretanto, suscitados à recolha de dados, seleccionámos um conjunto de instrumentos que considerámos adequados e pertinentes ao fim em vista. Tratando-se de um estudo que visa identificar os indicadores de análise de necessidades de formação, procurámos fazer o levantamento de

indicadores tidos como indutores de necessidades de formação, que correspondessem aos pressupostos do nosso estudo, através da triangulação das seguintes técnicas de recolha de dados: análise documental, entrevistas exploratórias de tipo semiestruturada e inquérito por questionários. No nosso caso recorreremos à triangulação das fontes e à diversidade de técnicas de recolha de dados.

1.4.1. Corpus documental

A análise documental pode ser compreendida também como um conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estudo posterior, a sua consulta e referência (Bardin, 1995). O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspeto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspeto qualitativo). O estudo de documentos escritos constitui uma técnica de recolha de informação de que fizemos uso nesta investigação em conjugação com outras técnicas, pois a informação contida nos documentos é de natureza seletiva, podendo, por isso, conter omissões, com o sentido de não dar a conhecer aspetos que se consideram inconvenientes, por não se reconhecer relevância neste ou naquele aspeto, no contexto da sua produção. Enquanto fonte de informação contextualizada sobre o comportamento humano, social ou organizacional, os documentos implicam, na sua exploração, a análise documental e a análise de conteúdo, que abordaremos como nossas opções técnicas de análise de dados.

Através da análise documental (Lima & Pacheco, 2007; Lee, 2002), procedemos à análise com a finalidade de fundamentar o mais pormenorizadamente possível a realidade cabo-verdiana no que diz respeito à formação de professores de ensino secundário, bem como dos seus modelos na organização da formação inicial.

Para determinar se uma determinada fonte é ou não um documento de natureza oficial ou não, este deve ser avaliado em dois sentidos: um amplo e outro restrito. No nosso caso optámos pelo sentido restrito que comporta a interpretação dada aos documentos recolhidos nesta investigação, ou seja, a classificação do documento oficial como sendo o que “*depende de uma autoridade pública*” (Saint-Georges, 1997, pp. 21-22) sendo, por isso, documento emitido ou recebido por essa autoridade no quadro das responsabilidades legalmente atribuídas (Ghiglione & Matalon, 2001).

Este aspeto reforça a convicção de que, para além desta técnica, é recomendável valerem-nos de outras técnicas de recolha de dados para tornar as nossas interpretações creíveis. Entre estas, pode constituir-se bons recursos a de inquérito, pois permitem recolher testemunhos consideráveis, em qualidade e em quantidade. A sua utilização relaciona-se com a maior ou menor diretividade pretendida no processo de recolha de informações, sendo que este pressuposto determina duas grandes categorias: a entrevista e o questionário. Nesta investigação, achámos pertinente procurar a complementaridade técnico-metodológica nas duas modalidades: entrevista e inquérito.

Assim, considerámos ser pertinente, pela natureza do estudo, a triangulação de informação disponível em documentação produzida e a informação a obter junto dos envolvidos neste processo. Procurámos, ainda, articular informação que permita obter uma visão holística das expectativas, desejos, dificuldades, preocupações e expressões das necessidades por parte dos professores em exercício profissional que possibilitasse o aprofundamento qualitativo/quantitativo das mesmas expectativas e expressões que orientassem uma análise objetiva dos propósitos em vista.

Para alguns autores (Flick, 2004; Fernandes, 2005) a validação pode acontecer através da triangulação dos dados, podendo indicar a combinação de vários métodos qualitativos, mas, ainda, a combinação de métodos qualitativos e quantitativos, devem ser vistos como complementares e não como oponentes. Referindo-se à triangulação como utilização e combinação de várias estratégias de investigação no mesmo estudo, Maroy (1997, p. 151) entende que a triangulação é um «*modus operandi*» para obter uma confirmação de um dado que consiste em “*multiplicar as fontes e os métodos de recolha*” (por exemplo, cruzar testemunhos sobre os mesmos factos, ou melhor testemunhos e dados factuais). É particularmente útil quando se visa obter informações factuais sobre uma realidade, e não apenas representações construídas de um ou de outro ator.

1.4.2. Entrevistas exploratórias do tipo semidiretiva

O recurso às técnicas de entrevistas exploratórias foi utilizado no sentido de compreender os pontos de vista dos sujeitos, bem como no querer explorar aspetos relevantes, emergentes das suas representações, aprofundar e clarificar o fenómeno em análise, permitindo, também, à elaboração do questionário.

De acordo com Estrela (1994), na área de educação, as entrevistas fornecem dados de opinião que permitem avançar pistas para a caracterização da situação educativa, conhecer o professor enquanto interveniente educativo, bem como as suas crenças, perspectivas e expectativas, ou seja, os quadros de significância que condicionam as suas opiniões.

Quivy e Campenhoudt (1998) defendem que as entrevistas contribuem para descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou retificam o campo de investigação das leituras. No que diz respeito às técnicas de entrevista adequadas à análise de necessidades, Rodrigues e Esteves (1993) referem a preferência manifestada por Rousson e Boudineau (1981) quanto àqueles que facilitam a livre e espontânea expressão de sentimentos e desejos uma vez que nem sempre as necessidades são conscientes e manifestas. Maria Teresa Estrela e outros (1999) referem que as entrevistas permitem a troca interpessoal e uma maior profundidade na recolha de dados, fornecendo informação mais rica e detalhada no processo de análise de necessidades. Além disso, as entrevistas quando feitas de forma exploratórias servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho. É uma técnica “*surpreendentemente preciosa para uma grande variedade de trabalhos de investigação social*” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 70), além disso constitui, para nós, uma das fases mais agradáveis da investigação: a da descoberta, a das ideias que surgem e dos contactos humanos mais ricos para o investigador.

Os estudos realizados com recurso às entrevistas, enquadram-se, de facto, numa posição mais humanista e relacional de conceber a investigação científica (Abreu, 1980; Gonçalves, 1992; Jesus, 2000), pois permitem entrar num campo psicológico de cada sujeito entrevistado, sendo um procedimento fundamental como forma privilegiada de acesso à linguagem e aos valores dos investigados (Quivy & Campenhoudt, 1998; Tuckman, 2000).

Quando se pretende aprofundar um certo domínio ou verificar a evolução de um já conhecido, a utilização de entrevista semidirecta permite usar o guião de forma flexível sempre que for pertinente, embora o esquema possa ser estruturante, impondo um quadro de referência para o entrevistador (Estrela, 1994). Geralmente existe ambiguidade, visto não haver esse quadro de referência ao nível dos pontos específicos (categorias), e o discurso depender sempre do entrevistado (Ghiglione & Matalon, 2001). Essa liberdade e ambiguidade próprias deste tipo de entrevista, permitirão aos entrevistados falar abertamente sobre o assunto abordado.

Nas suas diferentes modalidades, a entrevista caracteriza-se pela aplicação dos processos fundamentais da comunicação humana, na medida em que a entrevista é uma das técnicas de investigação a que recorreremos porque permitiu-nos recolher dados, utilizando a comunicação

verbal e onde, inclusive, anotamos os comportamentos não-verbais do entrevistado que nos pareçam mais relevantes (Estrela, 1994). É pertinente quando se pretenda a revelação de sentimentos, a determinação de causas e a descoberta de soluções.

De acordo com o grau de diretividade pretendido na condução das entrevistas, entre as opções mais estruturadas e as menos estruturadas, pareceu-nos mais adequados aos interesses deste estudo os tipos de entrevista semiestruturada, designada para alguns por semidirecta, que permite o contacto direto com o campo de investigação, viabilizando a recolha de informações; e a conversa informal realizada na sequência de situações de observação, com o sentido de clarificar pontos duvidosos no quadro de significados atribuídos às ações dos sujeitos observados.

Quanto à tipologia da entrevista semiestruturada Quivy e Campenhoudt (1998) referem duas situações: a entrevista centrada no acontecimento ou numa experiência ligada a um determinado facto, sendo que, para realizá-la o entrevistador deve munir-se de uma lista de tópicos precisos relativos ao tema em estudo.

Conforme já se frisou, o projeto global deste estudo prevê a recolha de dados das representações através dos questionários (mistos), das entrevistas exploratórias do tipo semiestruturadas. Tratando-se de uma investigação quali-quantitativa, tivemos o cuidado de recolher os dados que melhor permitissem o estudo em profundidade do objecto empírico. Neste estudo, foi, essencialmente, exploratório, de modo que fundamentasse a etapa de trabalho posterior e os métodos correlacionais “*de procura de natureza e do grau de relações hipotéticas entre variáveis identificadas dedutiva ou indutivamente*” (Esteves, 2002, p. 208). As entrevistas têm sido usadas em conjugação com outras técnicas, quer para complementar informações recolhidas por questionários (March, 1987; Loudon & Edwards, 1991; Thompson, 1993, cit. por Rodrigues, 1999), quer para estudar casos específicos, como as biografias (Day, 1990).

1.4.3. Inquérito por questionário

O recurso ao inquérito por questionário permite analisar um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão. Tem vantagem relativamente à possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação (Quivy & Campenhoudt, 1998; Moreira, 2007).

Os questionários permitem transformar em dados a informação comunicada diretamente pelos sujeitos. Ao possibilitar o acesso ao que está, “*dentro da cabeça da pessoa,*” estes processos tornam possível fazer emergir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). Embora estes apresentem limitações que impedem obter determinadas informações, e o questionamento é mesmo assim, a via que pode ser (e muitas vezes é) a mais eficiente (Tuckman, 2000).

Conforme afirmam Pardal e Correia (1995) um questionário pode apresentar uma ou diversas modalidades de perguntas. Com efeito, nesta investigação, em nome da clareza e adequação do questionário à população-alvo (professores experimentadores) foram utilizadas diversas modalidades de perguntas: abertas – que permitam ao inquirido plena liberdade de resposta; fechadas – que limitam o inquirido à opção por uma de entre as respostas de uma lista previamente fornecida; escolha múltipla em leque aberto – em que o inquirido pode optar por uma das alternativas apresentadas que considera prioritária; escolha múltipla em leque fechado – que permita ao inquirido escolher uma opção (apenas uma) que considera mais importante ou de acordo com a sua situação; escolha múltipla de avaliação ou estimacão – em que se oferece um conjunto de respostas no qual o inquirido é convidado a escolher uma das alternativas apresentadas. Este tipo de pergunta, efetivamente, procura obter os diversos graus de intensidade face a um determinado assunto.

Apesar dessas vantagens, reconhecer-se-á que os dados obtidos por questionário podem significar a superficialidade das respostas que não permitem a análise de certos processos, sobretudo quando se envereda por um paradigma qualitativo. Os questionários apresentam, pois, as suas limitações, sobretudo, no que diz respeito às idiosincrasias dos respondentes, à particularidade dos contextos de aplicação e de respostas, e à natureza predominantemente fechada das questões que tornam pertinente a recolha de dados de natureza qualitativa e interpretativa (Fernandes, 1994). Quivy e Campenhoudt (1998) apontam a superficialidade das respostas que não permitem a análise de certos processos, a individualização dos questionados que são considerados independentemente das suas redes de relações sociais, como aspetos críticos. De Ketele e outros (1994) consideram que as expectativas expressas podem sofrer influência de alguns mecanismos de censura social ou pessoal quando a pessoa interrogada não quer ou não pode confessar certas necessidades. Mesmo assim, reforça Estrela e outros (1998; 1999) que o procedimento mais frequentemente utilizado (para o diagnóstico de necessidades de formação contínua de professores) tem sido o questionário.

Para a recolha de dados e das representações dos professores experimentadores, dos coordenadores disciplinares e orientadores, construímos dois tipos de questionários: um destinado a aplicar aos professores experimentadores, designado por *Questionário QPe* e outro a aplicar aos Coordenadores disciplinares, *QCd* e aos Orientadores de programas, designado por *Questionário QOp* (Anexo A).

A elaboração do pré-questionário – que depois de aplicação, resultou no questionário aplicado – que se procurou encetar, configura-se nos parâmetros de um estudo prospetivo, na medida em que adquire um carácter transitório, porquanto se realiza para obter um primeiro conhecimento da realidade educacional (Ghiglione & Matalon, 2001).

O Questionário foi pré-testado de acordo com as sugestões que visam esclarecer aspetos relacionados com a clareza de linguagem, o significado e a dificuldade das questões, o tempo necessário para responder ao questionário, o interesse/relevância das questões colocadas (Hill & Hill, 2000; Tuckman, 2000; Ghiglione & Matalon, 2001).

Antes da aplicação final do questionário, foi aplicado um pré-questionário e um guião a uma população bastante reduzida, com o propósito não só de respeitar um conjunto complexo de procedimentos que vão desde a definição das questões, à elaboração, à aplicação e à análise dos resultados, bem como de aferir alguns aspetos que poderão suscitar dúvidas aos respondentes ou qualquer outro tipo de equívoco, para além desses instrumentos terem sido submetidos, também, a uma validação facial pelos especialistas.

Para a testagem deste instrumento de recolha de dados, seguimos a linha de pensamento de vários autores (Pardal & Correia, 1995; Ghiglione & Matalon, 1992; Foddy, 1996), quando asserem que é necessário assegurar a qualidade das perguntas, a razoabilidade da sua ordenação, o grau de aceitabilidade e a facilidade das interpretações. Sugerem, ainda, e foram estes trâmites que seguimos, a testagem do guião da entrevista e do questionário, a uma amostra reduzida, e em condições tanto quanto possível idênticas à da sua aplicação definitiva, para aferir o grau de validade das perguntas, antes da sua administração na forma definitiva (Ghiglione & Matalon, 2001).

No nosso estudo, o questionário foi validado, tecnicamente, através de critérios de *validade lógica* da opinião de vários especialistas - *validação facial* (Anexo B) e testados no quadro do estudo conduzido, anteriormente, a que nos conferiu o grau de mestrado em Ciências da Educação. Os itens desenvolvidos e a sua inserção nas categorias determinadas, no quadro deste estudo, foram sujeitos à crítica do Orientador de Doutorado, que no papel de perito em Teoria e

Desenvolvimento Curricular deu parecer favorável aos mesmos, apoiando o esclarecimento de alguns pontos. Concomitantemente, os itens e as definições foram vistas por uma outra especialista em Didática e Formação de Professores, a Doutora Maria Rita Oliveira, a quem foi solicitado que fizesse corresponder cada item a uma das categorias descritas, através de validação facial.

Feitos os reajustes sugeridos pelo estudo e com base nos resultados reformulámos e removemos alguns itens por revelaram alguma ambiguidade em termos de interpretação e repetição. Assim, constituiu-se a versão final do *Questionário QPe*, composto por 62 itens (Anexo A).

A aplicação dos questionários passa pela construção de uma amostra representativa (Hill & Hill, 2002) de professores de ensino secundário em fase de experimentação dos novos programas e coordenadores das disciplinas nos concelhos onde estavam a decorrer a experimentação. Neste estudo, como já mencionamos recorreremos a uma representatividade da população em estudo, ou seja, à totalidade aos professores experimentadores em nove escolas do ensino secundário do 1º ciclo, e aos coordenadores das disciplinas dessas escolas onde se encontravam em experimentação dos novos programas revistos no quadro da revisão curricular.

Procurámos elaborar um questionário que não fosse demasiado extenso, e que todos os itens fossem enunciados na voz ativa, e que o vocabulário seja o mais simples possível, começando com a questão fácil e intercalando a que nos pareceu mais delicada conforme nos sugerem vários autores (Fernandes, 1994; Pardal; Correia, 1995; Foddy, 1996).

Previamente à aplicação dos questionários contactámos as respetivas Direções das Escolas, a fim de tomarem conhecimento do objetivo da nossa deslocação aos respetivos estabelecimentos de ensino, e que nos concederam a respetiva autorização, quer por via formal quer por via informal.

Conforme dissemos, os dados recolhidos nos questionários foram sujeitos à análise estatística para as respostas fechadas e análise de conteúdo para as respostas abertas. De acordo com Hill e Hill (2000) e Tuckman (2000), os questionários podem comportar perguntas abertas ou fechadas, sendo as primeiras escritas pelos participantes, com as suas próprias palavras e obrigando as segundas a escolher entre respostas alternativas fornecidas pelo investigador. Para esses autores ambos os tipos apresentam vantagens e desvantagens: o primeiro, um rico potencial de informação detalhada e por vezes inesperada; o segundo, uma grande facilidade na análise estatística das respostas.

1.5. Técnicas de análise e tratamento de dados

Quanto aos procedimentos de análise de dados, e para além da análise estatística, que foi utilizada, preferencialmente, com o recurso a procedimentos diversos, com destaque para as medidas de central e medidas de frequência (Barbeta, 2002, Moreira, 2007) aplicámos a análise de conteúdo, mais concretamente a análise categorial (Vala, 1986), que, no dizer de Quivy e Campenhoudt, (1997, p. 228) “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (...) previamente agrupadas em categorias”. A análise de conteúdo (Bardin, 1995; Pestana & Gageiro, 2003) incidiu sobre *dados suscitados* pelo investigador (entrevistas, questionários abertos) e sobre *dados invocados* pelo investigador, caso de documentos de arquivo, legislação, relatórios, entre outros., tal como são referidos por Manuela Esteves (2007), que também especifica as etapas necessárias para a realização de uma análise de conteúdo temática.

Recorrendo à tipologia de análise de dados proposto por Van der Maren (1995, cit. por Esteves, 2006), procurámos, no nosso estudo, lidar com *dados invocados* pelo investigador como sejam os dos documentos de arquivo, relatórios, peças de legislação, artigos de jornal, livros ou partes de livros, e com os *dados suscitados* pelo investigador, como sejam protocolos das entrevistas semidiretivas, repostas abertas solicitadas em questionários, e relatos de práticas. Neste estudo, os dados a sujeitar a uma análise de conteúdo são de origem diversas, nomeadamente de corpus documental, dos protocolos das entrevistas semidiretivas e das repostas abertas solicitadas em questionários e dos relatórios produzidos pelos orientadores dos programas.

1.5.1. Análise Documental

Em consonância com a problemática do estudo, analisámos os relatórios produzidos pelos orientadores de programas, os documentos oficiais de que destacamos a legislação, e outros documentos de organismos nacionais a que tivemos acesso. Essas fontes permitiram responder a duas dimensões específicas das opções das políticas educativas: a do enquadramento e a da evolução das funções docentes, problematizados com o objetivo de perceber as lógicas formais da construção e exigências das novas competências que são exigidas aos professores.

Esse roteiro de detalhes foi notada na análise documental da presente investigação, quando analisámos os Boletins Oficiais, pareceres e resoluções do Ministério de Educação para o subsistema do ensino secundário, em estudo, e procedemos com a análise documental dos

respetivos dispositivos legais. A informação destes documentos foi tratada por análise de conteúdo que, segundo Vala (1986, p. 104), cuida “*da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização – atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise*”.

Dos documentos estudados, destacámos os relatórios produzidos pelos orientadores dos programas e formadores dos professores experimentadores, dos normativos oficiais a partir dos quais nos foi possível acompanhar, de um modo processual, as alterações operadas no ensino secundário, concretamente desde o processo de institucionalização da escola de formação de professores até à universidade, por isso, de acesso indiferenciado a outros documentos de organismos oficiais (cf. Relatórios internos e Memorandos (Uni-CV e MED); Boletins Oficiais: Decreto-Legislativo nº 2/2010 que altera a LBSE; Decreto-Legislativo, nº 10/97, alterado pelo Decreto Legislativo nº 2 de 2004 que aprova EPD e Decreto-Lei nº 32/2009 que Altera Planos Curriculares do Ensino Secundário).

A partir da informação escrita reunida, fizemos uma triagem concentrando-nos nas informações que melhor serviriam os propósitos do presente estudo. Procurámos, depois, estabelecer uma ordenação cronológica dos documentos para atingir a sequencialidade do seu conteúdo. Nesse processo, partindo do pressuposto de que nenhum documento deve ser aceite sem reservas, submetemo-los a uma avaliação da fiabilidade dos dados com base nos critérios autenticidade e credibilidade (Moreira, 1994). Essa precaução justificou-se pelo facto de alguns dos textos analisados serem cópias de documentos oficiais publicados no Boletim Oficial, documentos do *site* oficial e dos Anuários do Ministério da Educação (2000-2013) e documentos do Gabinete de Estudo do extinto ISE, atual Universidade de Cabo Verde.

Com esta diligência técnica conseguimos compreender situações que, directa ou indirectamente, estariam correlacionadas com o objecto de estudo e que mais adiante nos ajudariam a desocultar a rede de significados no interior dos limites desta investigação. Assim, neste ponto, investimos em duas dimensões de análise: a análise documental e a análise de conteúdo.

Ao longo do processo procurámos não perder de vista as limitações do estudo dos documentos oficiais, ou porque condicionam as práticas, ou porque a subjetividade da sua interpretação pode, muitas vezes, ser tendenciosa e associada a necessidades individuais ou coletivas de determinados grupos. Para ilustrar, citamos a Lei de Bases do Sistema Educativo

que, sendo pouco conclusiva em matérias formação contínua de professores, dá lugar a uma pluralidade de interpretações. Podemos dizer que tivemos em consideração o quadro normativo da política cabo-verdiana, as necessidades, nesta perspetiva, corresponderão às *necessidades normativas* (Zabalza 2003) e são identificadas por especialistas.

Este estudo, de natureza interpretativa, com interesse, sobretudo, em analisar as necessidades de formação contínua, procurou dar conta da credibilidade não apenas através do cruzamento de testemunhos sobre os mesmos factos, mas através de uma reflexão crítica continuada, sustentada numa espiral dialógica, resultante de uma interatividade constante com os participantes: professores, técnicos do ME, responsáveis pela implementação do currículo, coordenadores disciplinares e orientadores dos programas.

1.5.2. Análise de conteúdo das entrevistas e dos questionários (QCd e QOp)

As entrevistas foram tratadas na base da análise de conteúdo. Basicamente, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações (Bardin, 1995, p. 38) e constitui uma das técnicas usadas para o tratamento das entrevistas, ou seja, é “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens*”, cujo objetivo é conferir inteligibilidade aos factos e aos fenómenos sociais e humanos, e neste caso particular de fenómenos educativos.

A análise de conteúdo em *strictu sensu* define-se como uma técnica ou “conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”, no dizer de Esteves (2006, p.107), que permite o exame metódico, sistemático, objetivos e, por vezes, quantitativo, do conteúdo de certos documentos, tendo em vista a interpretação dos seus elementos constitutivos que não são totalmente explícitos numa leitura menos pormenorizada (Bardin, 1995).

A análise de conteúdo pode ser considerada como uma técnica de investigação empírica. De acordo com Vala (2002) não se trata de um método, mas sim de uma técnica de tratamento de informação. Esta técnica pode também servir vários níveis de investigação empírica e pode integrar-se em qualquer tipo de procedimento lógico da investigação empírica (métodos). Hoje em dia, a análise de conteúdo, entendida como um procedimento fundamental da investigação

qualitativa, exige várias fases que passam pela enumeração, codificação, categorização, inferência e envolve processos de triangulação, contrastação, relacionamento e comparação, entre outros, para estabelecer categorias de análise, tipificação de respostas padrão, e tudo aquilo que seja suscetível de favorecer a validade e a objetividade da investigação (Esteves, 2006).

Esta técnica tem como finalidade a produção de um texto onde se analisam um conjunto de documentos recolhidos, tentando evidenciar alguns dos aspetos que não estão explícitos no corpo textual dos documentos. Ou seja, trata-se de uma classificação de material textual, reduzindo-o à informação mais relevante, de acordo com os interesses do investigador. Para esta autora, uma das suas características é extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição acumulativas não permitiria formar, porque se trata de redução de informação, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfícies das comunicações permitiria alcançar.

Nesta perspetiva, a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, as condições em que o material foi produzido, e, muitas das vezes, permite caracterizar para quem se destina a mensagem. A finalidade da análise de conteúdo é, então, efetuar inferências, como base numa lógica explicitada, sobre as mensagens, cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 2002; Esteves, 2006). Para este autor existem algumas condições para produzir uma análise de conteúdo, nomeadamente: os dados já reunidos se encontram dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; os dados postos num novo contexto construído, com base nos objetivos e no objecto da pesquisa; proceder inferências a partir dos dados, recorrendo-se a um sistema de conceitos analíticos, cuja articulação permite formular as regras da inferência.

A análise de conteúdo, como a análise de informações, patentes em textos escritos ou documentos e informações, resultantes de entrevistas e questionários, por exemplo, tem exigido "*procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*" (Bardin, 1995, p. 34) para que se consiga atingir uma capacidade de distanciamento crítico na interpretação de dados e na validação das conclusões.

Esta técnica pressupõe a definição de três tipos de unidades: *as unidades de registo, as unidades de contexto e as unidades de enumeração*. Vejamos o significado que alguns autores (Bardin, 1995; Vala, 2002) conferem a cada uma destas unidades: a *unidade de registo* – é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza, colocando-a numa determinada

categoria. Os objetivos e a problemática do estudo devem determinar a natureza das unidades a utilizar, e, normalmente, existem dois tipos dessas unidades, as formais e as semânticas. As unidades formais podem ser as palavras, as frases, uma personagem, ou um item, etc. As unidades semânticas são normalmente caracterizadas por temas ou unidades de informação; a *unidade de contexto* – é o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo. A sua dimensão depende do tipo de unidade de registo que se escolheu e é um suporte importante da validade e fidelidade do trabalho. Quanto mais extensas são as unidades de registo e de contexto mais dificuldades se levantam à sua validade interna; a *unidade de enumeração* – é a unidade em função da qual se procede à quantificação.

Em termos de organização da análise, as fases da análise de conteúdo, propostas pela Bardin (1995), mas complementado, também, com as contribuições de Vala (2002), são 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e o tratamento dos resultados, 3) a inferência e a interpretação.

Assumindo esta tipologia de fases como a base do nosso próprio trabalho empírico, abordamos, com mais detalhe, cada uma das fases da técnica de análise de conteúdo. Começando pela primeira fase, a *pré-análise* é a chamada fase de organização onde se escolhe os documentos, formula-se as hipóteses e define-se os objetivos e os indicadores que irão fundamentar a interpretação final. Nesta fase, embora se tenha por objetivo a organização do trabalho a realizar, ela própria não é constituída por atividades estruturadas. Bardin (1995) identifica, nesta fase, algumas atividades fundamentais para a organização do trabalho: a *leitura flutuante*, que é um dos primeiros níveis da fase experimental da investigação, e trata-se de uma etapa intuitiva preliminar onde o investigador inicia uma “análise flutuante” dos documentos.

A segunda fase refere-se à *escolha dos documentos* que, em relação ao *corpus*, é o resultado da escolha de documentos com base em critérios devidamente explicitados e tanto podem ser critérios qualitativos como quantitativos. Esses critérios, de ordem qualitativa, dizem respeito quer a questões metodológicas, nomeadamente, que se prendem com a heterogeneidade e a diversidade das fontes documentais, quer a questões de pertinência teórica, ou seja, em relação ao grau de adequação entre as informações contidas nos documentos selecionados e os interesses da investigação (Vala, 2002).

No entanto, existem alguns cuidados a ter na fase de recolha dos documentos. Primeiramente, temos a questão da localização dos documentos que pode ser de várias ordens, consoante a natureza dos documentos que se pretende analisar. Assim, é importante conhecer o

tipo de registo e de informações que existe numa determinada organização ou instituição, de modo a que possamos saber exatamente com que informações estamos a lidar, se estão ou não disponíveis, se existem ou foram destruídas, etc. Finalmente, a terceira fase diz respeito à *interpretação dos resultados*, onde avaliamos a profundidade dos dispositivos ao mesmo tempo que avaliamos as hipóteses colocadas no início deste trabalho. Consiste em apreender os elementos categorizados para os ler de forma original e objetiva. Interpretar é inferir, ou seja, fazer uma operação lógica através da qual se tiram uma ou mais preposições (Vala, 2002).

Para além disso, Bardin (1995, p. 137) entende que esta fase possa ainda proporcionar “*saberes deduzidos a partir dos factos.*” Neste sentido, a autora aponta como finalidade da análise de conteúdo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou de receção), que recorre a indicadores quantitativos, ou não.

Este é o momento da codificação, onde abortamos os dados brutos para transformá-los em dados lapidados. Esta lapidação ocorre através da ordenação dos dados de forma coerente, porém, foi nesse momento em que nos indagamos: como construir as categorias? Sabe-se que os tipos de categorias estão associados aos procedimentos abertos ou fechados, que a análise de categorias é uma forma clássica de analisar um conteúdo, talvez a forma mais antiga. É por meio destes procedimentos abertos que são reconhecidos como “*procedimento exploratório,*” construindo as categorias, através do registo de dados emergentes.

A análise de conteúdo implica o desenvolvimento de alguns dos processos e procedimentos metodológicos funcionais recomendados por Vala (1986), como sejam o estabelecimento de sistemas de codificação e a determinação das categorias de análise das unidades de contexto e de registo.

Para Pacheco (2006, p.24), a codificação dos dados corresponde ao processo de “*ordenação de dados de uma forma lógica, coerente e sucinta*”. Ou seja, trata-se:

“da desmontagem e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação entre uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” ou, ainda, da “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos.”

Como elemento da codificação, a categoria de análise é determinada “*por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito*” (Vala, 1986, p.111). Esta solução

permite que os dados recolhidos sejam classificados e organizados de acordo com os interesses da investigação, com base em dois tipos de procedimentos: abertos (exploratórios ou dependente dos dados recolhidos) e fechados (cingido a um modelo conceptual).

A correlação entre os procedimentos e o estabelecimento de categorias em Ghiglione e Matalon (1993) especifica, para os procedimentos fechados, a definição de categorias psicossociais, psicolinguísticas, linguísticas, psicológicas e, para os procedimentos abertos, a definição de categorias em função dos sentidos percebidos nos dados apreendidos, através de percursos metodológicos que envolvem diferentes tipos de análise, como por exemplo, a análise temática, a contagem frequencial, análise por cachos, a análise por campos semânticos, entre outras.

Os protocolos das onze (11) entrevistas realizadas (cf. Anexo I) constituíram o *corpus* da análise efetuada, em virtude deste material ter sido produzido, expressamente, para o presente estudo e de existir adequação entre o tipo de informação contida nas entrevistas e os *objetos de análise* (Vala, 1986). Neste sentido, o *processo de categorização* das entrevistas foi bastante moroso. Consistiu numa etapa revestida de alguma complexidade, na medida em que, com frequência, as unidades de significação encontradas eram suscetíveis de inscrição em mais de uma categoria de análise. Utilizámos o método de “comparação constante” (Lemos, 1993; Leite, 1997), agrupando e reagrupando o material idêntico ou semelhante e, isolando, numa primeira fase, o material original. Cada categoria foi definida a partir dos indicadores, em termos de significado central do conceito que incluía, o que constitui o processo interpretativo.

A definição das categorias foi talvez uma das fases mais difíceis na análise de conteúdo. Tratou-se de uma classificação que teve como finalidade aplicar aos documentos um tratamento que permita aceder a uma significação que não seja imediatamente visível e que responda, também, às questões da problemática do estudo. Cada categoria é, normalmente, composta por um elemento-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito (Vala, 2002).

A operação central foi a construção de uma grelha de categorias onde se registam todos os elementos do *corpus* que sejam pertinentes a fim de os classificar por temas ou categorias temáticas. Este exercício de construção de categorias pode ser feito *a priori* ou *a posteriori*, ou até combinando estes dois processos. Ou seja, muitas das vezes as categorias são criadas a partir do quadro teórico, quando se define a problemática que se pretende estudar e quando se formulam as hipóteses que orientam o estudo. Muitas das vezes, estas fases do processo de

investigação permitem a construção de um sistema de categorias, tornando-se categorias *a priori*. Outras vezes as categorias surgem depois de um trabalho exploratório do *corpus* documental, o que permite a construção de categorias a partir da análise dos documentos, são as categorias *a posteriori*. Mas, muitas vezes, interessa ao investigador combinar estes processos (Leite, 1997).

Posteriormente, analisados os textos, decorrentes das entrevistas, sentimos necessidade de construir novas categorias que “arrumassem” algumas das mensagens importantes dos textos que analisamos. Em todo este trabalho tentámos que as categorias respondessem a quatro qualidades fundamentais (Krippendorf, 1990; Bardin, 1995; Ghiglione & Matalon, 2001): *pertinência* – capacidade de equilibrar o reflexo escrupuloso do *corpus* e a expressão da problemática; *exaustividade* – garantir que todas as unidades de registos possam ser colocadas numa das categorias; *exclusividade* - uma unidade de registo só pode ser colocada numa categoria; *objetividade* – outros olhares para os textos devem registar as unidades do *corpus* nas mesmas categorias.

Procuramos, pois, que existisse fidelidade na codificação. Para isso, tentamos distanciarnos de forma a procedermos então a uma terceira leitura, o que nos permitiu confirmar/infirmar e mesmo alterar a categorização realizada anteriormente, passando a transcrevê-la para o quadro respetivo que serviu como base a todos os entrevistados que integraram o estudo. Para que existisse esse grau de fidelidade (Ghiglione & Matalon, 2001) solicitamos a intervenção de outros observadores para que, ao efetuarem as codificações, verificássemos se estas eram concordantes com os aspetos que consideramos significativos quanto à fidelidade da codificação.

Em função do significado dos indicadores, num processo de constante análise, definição e redefinição, foram-se formando as diversas categorias, procurando, assim, que as mesmas fossem pertinentes e objetivas. Depois de codificados e categorizados, os resultados foram quantificados em frequências absolutas, por um lado, a cada sujeito e, por outro, a cada indicador, subcategoria e categoria. Para estas três últimas obtiveram-se as frequências relativas.

Neste estudo empírico, optámos por procedimentos do tipo aberto, pois o tratamento da informação num estudo exploratório deve permitir inferências que se mantêm alteráveis e provisórias, tornando-se mais consistentes ou posta de parte consoante a evolução do processo de análise dos dados. Com efeito, ao longo da interpretação dos dados procedemos aos ajustes necessários das categorias, inicialmente, estabelecidas e não se colocou qualquer necessidade

de recorrermos a procedimentos padronizados, o que nos permitiu maior maleabilidade na exploração dos registos obtidos.

Assim, após a categorização seguiu-se o processo de codificação, que não é mais do que o processo físico mediante o qual se realiza a categorização, ou seja, é uma operação onde se coloca em cada unidade estabelecida um determinado código próprio da categoria em que o investigador a considera incluída. Os códigos que representam as categorias podem ser números com os quais se marcam as unidades de dados ou abreviaturas de palavras, ou mesmo das categorias. Ambas estas fases estão relacionadas com a decisão sobre a associação de cada unidade a uma determinada categorias.

Neste caso, as entrevistas foram codificadas com uma inicial maiúscula, seguindo a ordem numérica de professores (E1P...E11P) e de acordo com um número que se lhe juntou, correspondendo à sua localização na respetiva entrevista efetuada. Para as perguntas abertas dos questionários aplicados aos coordenadores e orientadores foram, igualmente, codificadas com a ordem numérica dos inquiridos com uma inicial maiúscula (I1...I47) para os coordenadores, e (I1...I10) para os orientadores de programa (Anexo C).

A preparação das entrevistas levou à criação de um guião que foi dirigido, posteriormente, de modo adaptado às sequências discursivas dos próprios entrevistados aquando da sua realização. Passamos, de imediato, a apresentar o guião que elaboramos para as entrevistas. A finalidade era a de permitir o cruzamento com os outros dados recolhidos. Assim, o objetivo da entrevista foi o de recolher dados sobre as “dificuldades, os problemas e desejos percebidos”, no exercício profissional, por parte dos professores do ensino secundário do 1º ciclo, tomando como população alvo os que se encontram em fase de experimentação de novos programas.

Delineamos seis blocos, tendo especificado para cada um desses blocos um conjunto de tópicos que se revelaram importantes para a condução da entrevista. Para além disso, foram elaboradas questões que serviram de *roteiro* orientador das entrevistas.

O guião está, assim, dividido em seis blocos temáticos (Anexo D). Apresentamos a sua estrutura, de seguida, bem como os respetivos objetivos:

- Bloco A - *Legitimação da Entrevista.*

No Bloco A tínhamos como objetivo motivar e garantir a confidencialidade da entrevista e informar os entrevistados acerca da natureza e objetivos da pesquisa;

- Bloco B - *Representação sobre o programa e as práticas pedagógicas.*

No Bloco B pretendíamos recolher dados que permitissem compreender as representações sobre o programa e as práticas pedagógicas;

Bloco C - Problemas e dificuldades enfrentados pelos professores experimentadores na utilização do novo programa.

No Bloco C procuramos identificar os problemas e as dificuldades enfrentados com a utilização do novo programa.

- Bloco D – *Desejos/expetativas relativas à formação desejada.*

No Bloco E procuramos perceber os desejos e as expetativas que esses professores manifestaram relativamente à formação desejada para suprir as dificuldades enfrentadas.

• Bloco E - *Representação dos professores experimentadores em relação aos outros intervenientes do processo de revisão curricular.*

No Bloco E procuramos perceber suas representações sobre os outros intervenientes do processo de revisão curricular.

Foram entrevistados onze (11) professores experimentadores do ensino secundário, estando, todos, pois, a desempenhar a função de professor no 1º Ciclo (7 e 8 anos de escolaridade). Uns estavam na fase inicial carreira, outros mais experientes, outros sem formação pedagógica e ainda outros que havia desempenhado a função de coordenador disciplinar. As sessões de entrevistas tiveram uma duração aproximada entre os 30 e os 45 minutos. Três (3) das entrevistas decorreram numa das salas do estabelecimento de ensino onde o professor exerce a sua profissão e outras oito (8) foram respondidas e enviadas através de redes eletrónicas. Das três efetuadas, presencialmente, procurou-se sempre um ambiente calmo e sem interferências que dificultassem a realização da mesma ou que influenciassem as respostas dos entrevistados. As entrevistas presenciais foram audio-gravadas e, numa fase seguinte, transcritas para efeitos de análise (Anexo C). Foram garantidas as normas de confidencialidade, de autorização para gravação em áudio/digital e de respeito pela fluência do discurso dos entrevistados (Bogdan & Bilken, 1994) e assinado o *Termo de Consentimento Livre e Pré-esclarecido* (Anexo E).

Em relação aos técnicos e responsáveis pela direção de ensino secundário do Ministério da Educação foram entrevistados quatro (4) elementos. Sendo um deles, ex-coordenador dos serviços (Unidade de Desenvolvimento Curricular), estando já aposentado e conta com vários anos de experiência docente no ensino secundário e serviços técnicos no Ministério, formado em Línguas e Literaturas Modernas. Dos restantes três (3), um está a exercer funções na direção do

ensino, tendo já exercido a docência no ensino básico e ensino superior. Um outro é formado em História, com complemento em Ciências da Educação e está a frequentar o curso avançado em desenvolvimento curricular, tendo, também alguma experiência docente no ensino superior. O último está na coordenação da unidade de desenvolvimento curricular, tendo exercido funções na direção de ensino e tem uma pós-graduação em desenvolvimento curricular. Entrevistámos, também, um elemento responsável pela direção do ensino secundário do Ministério de Educação.

Para os técnicos e responsáveis do ME da implementação da revisão curricular no ME delineámos quatro blocos, tendo especificado, para cada um dos mesmos, um conjunto de tópicos que se revelaram importantes para a condução da entrevista. Para além disso, foram elaboradas questões que serviram de roteiro orientador das entrevistas. O guião da entrevista foi, assim, dividido em quatro blocos temáticos (Anexo C). Apresentámos apenas a sua estrutura, tendo em conta que os procedimentos para objetivos são semelhantes aos que fizemos para o guião das entrevistas dos professores experimentadores.

Assim, no Bloco A temos a Legitimação da Entrevista; no Bloco B a Representação dos técnicos sobre o programa e as práticas pedagógicas; no Bloco C - Representação sobre os problemas e dificuldades enfrentados pelos professores experimentadores na utilização do novo programa; e finalmente no Bloco D - Apreciação global do processo de revisão curricular em curso.

As sessões das entrevistas tiveram uma duração aproximada entre os 15 e os 45 minutos e decorreram nas salas de trabalho, fora do horário normal de expediente, o que tem permitido um ambiente calmo, não interferindo ou influenciando as respostas dos entrevistados.

Relativamente às perguntas abertas dos Questionários aplicados aos Coordenadores disciplinares, que passaremos a abreviar de QCd e dos Questionários abertos aplicados aos Orientadores dos programas, designados de QOp, o processo de análise de dados foi semelhante a que procedemos para análise das entrevistas, isto é, com base nas regras de análise de conteúdo (Birdin, 1995; Esteves, 2006). No inquérito por questionário aos coordenadores disciplinares e orientadores de novos programas e aos coordenadores disciplinares e orientadores tínhamos como objetivo recolher dados de representações sobre as *“dificuldades que consideram que os professores das suas escolas manifestam e que a formação poderia resolver”*, e os *“conselhos que dariam para quem tivesse que orientar uma*

ação de formação para os professores das suas respetivas escolas,” cobrindo, entre outros, os tópicos relativos à necessidade de formação contínua dos professores (Anexo A).

1.5.3. Análise estatística do questionário (QPe)

Para obter um perfil descritivo dos professores experimentadores do ES que responderam aos questionários, optámos pela análise estatística descritiva do total dos inquiridos (83 respondentes válidos) e dos inquiridos parciais (por concelhos), calculando as variáveis com interesse. Convém referir que, para a obtenção de frequências, houve o cuidado de agrupar categorias/dimensões para que a utilização dos testes fosse possível.

Optámos por esta técnica suplementar de recolha de dados, tendo a consciência das suas limitações e da sua adequação à investigação a realizar. Sendo o questionário uma técnica muito estruturada, a sua eficácia advém da sua aplicabilidade a uma população vasta e dispersa (trata-se aqui de 132 indivíduos dispersos por escolas em Cabo Verde, geograficamente afastadas) e das suas possibilidades de tratamento estatístico.

O Questionário aplicado aos professores experimentadores, designados de *QPe*, do 1º Ciclo em exercício profissional e em fase de experimentação dos novos programas é constituído por questões, predominantemente, fechadas de resposta condicionada, com escala discreta, tipo Likert, de cinco níveis, sendo: “1- sem interesse; 2- pouco interesse; 3- algum interesse; 4- interesse; 5- muito interesse”. A ordem e formulação dos itens foram fixadas antecipadamente com a forma de objetivos de formação, e a pessoa inquirida deve responder, escolhendo a resposta que melhor lhe convém.

Este questionário obedeceu a um agrupamento em torno de duas partes. A estrutura da I Parte corresponde ao levantamento dos dados relativo às variáveis da situação (idade, sexo, formação académica, situação profissional, anos de experiência na profissão docente, concelhos da escola onde leciona e número de alunos por escola).

A estrutura da II Parte corresponde a organização em cinco grandes dimensões analíticas relacionadas com diferentes áreas de formação, nomeadamente: i) *relação pedagógica*; ii) *desenvolvimento curricular*; iii) *conhecimentos fundamentais em Ciências da Educação*; iv) *relação à comunidade educativa* e v) *áreas decorrentes de revisão curricular (APC)*, criadas a partir de *quadro de referências* para a formação de professores em Cabo Verde, no contexto de revisão curricular; da análise de conteúdo das entrevistas; dos normativos produzidos em Cabo Verde e da literatura de especialidade. Procurámos, assim, fazer emergir essas dimensões,

considerando que a redação dos itens assim agrupados se distinguísse por, predominantemente, se orientarem para o desenvolvimento de competências ou para o desenvolvimento de conhecimentos, ou ainda para o desenvolvimento de atitudes.

Quadro 4 - Distribuição dos itens pela área de formação *Relação Pedagógica*

Dimensões		Subdimensões	Itens
1.	Relação Pedagógica	Motivação; Comunicação em sala de aula; Disciplina/ Indisciplina.	1.Desenvolver competências de <i>feedback</i> para regular a ação educativa. 2.Desenvolver conhecimentos no domínio da comunicação em sala de aula. 3.Desenvolver competências no domínio da formulação de perguntas. 4.Desenvolver conhecimentos sobre a problemática da disciplina/indisciplina em sala de aula. 5.Desenvolver conhecimentos na área da relação pedagógica.

Quadro 5 - Distribuição dos itens pela área de formação *Desenvolvimento Curricular*

2.	Desenvolvimento Curricular	Planificação; Gestão letiva; Avaliação.	5.Desenvolver competências de gestão do processo de ensino/aprendizagem. 6.Desenvolver conhecimentos sobre diversificação dos métodos de ensino. 7.Desenvolver conhecimentos para diagnosticar dificuldades de aprendizagem. 8.Desenvolver conhecimentos para lidar com turmas com elevado número de efetivos. 9.Desenvolver competências no âmbito das estratégias pedagógicas de acompanhamento de alunos. 10.Desenvolver conhecimentos a nível de avaliação contínua dos alunos. 11.Desenvolver competências na área da organização de atividades educativas. 12.Desenvolver competências para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem. 13.Desenvolver competências de planificação do processo de ensino/aprendizagem adequado às situações concretas. 14.Desenvolver competências para elaborar projetos educativos integrados. 15.Desenvolver conhecimentos que permitam compreender o currículo escolar. 16.Desenvolver competências sobre avaliação dos processos educativos. 17.Desenvolver conhecimentos sobre fundamentos da avaliação. 18.Desenvolver competências para elaborar instrumentos de avaliação de conhecimentos dos alunos. 19.Desenvolver conhecimentos sobre avaliação de competências dos alunos. 20.Desenvolver competências no âmbito da prática de pedagogias diferenciadas. 21.Desenvolver conhecimentos sobre processos de avaliação do desempenho do professor. 22.Desenvolver competências de dinamização grupos para uma aprendizagem eficaz. 23.Desenvolver conhecimentos para a deteção de casos de crianças com necessidades educativas especiais.
----	----------------------------	---	---

Quadro 6 – Distribuição de itens na área de formação *Conhecimento geral em Educação*

3.	Conhecimento geral em Educação	<p>Ciências da Educação;</p> <p>Desenvolvimento Curricular;</p> <p>Didáticas específicas.</p> <p>TIC</p>	<p>24.Desenvolver conhecimentos sobre a Psicologia do Desenvolvimento.</p> <p>25.Desenvolver conhecimentos sobre Teorias de Aprendizagem.</p> <p>26.Desenvolver conhecimentos sobre perspectivas atuais de Sociologia de Educação.</p> <p>27.Desenvolver conhecimentos para analisar situações educativas.</p> <p>28.Desenvolver conhecimentos sobre os atuais modelos curriculares.</p> <p>29.Desenvolver conhecimentos sobre as tendências atuais da Pedagogia.</p> <p>30.Desenvolver competências na aplicação de métodos e técnicas de investigação educacional a problemas da prática educativa.</p> <p>31.Desenvolver conhecimentos na área da didáctica da matemática.</p> <p>32.Desenvolver conhecimentos sobre o processo de socialização da criança e do adolescente.</p> <p>33.Desenvolver conhecimentos na área da Psicologia da Motivação.</p> <p>34.Desenvolver conhecimentos na área da didáctica da língua portuguesa.</p> <p>50.Desenvolver conhecimentos sobre a metodologia do ensino da língua portuguesa.</p> <p>60.Desenvolver conhecimentos e competências na área de educação tecnológica.</p> <p>61.Desenvolver competência para utilizar meios informáticos no ensino.</p> <p>62. Desenvolver competências nas didáticas específicas</p>
----	---------------------------------------	--	--

Quadro 7 – Distribuição de itens na área de formação *Relação com a Comunidade Educativa*

4.	Relação com a Comunidade Educativa	<p>Com os Pares;</p> <p>Com os Pais;</p> <p>Com a Administração Educativa.</p>	<p>36.Desenvolver atitudes que facilitem o relacionamento com os pais dos alunos.</p> <p>37.Desenvolver competências na área de animação comunitária.</p> <p>38.Desenvolver conhecimentos a nível de higiene/saúde escolar.</p> <p>39.Desenvolver atitudes que facilitem a relação interpessoal.</p> <p>40.Desenvolver conhecimentos na área do estatuto do pessoal docente.</p> <p>41.Desenvolver conhecimentos sobre o direito em educação.</p> <p>42.Desenvolver conhecimento a nível de educação para a vida familiar.</p> <p>43.Desenvolver conhecimentos sobre a organização do sistema educativo.</p> <p>44.Desenvolver atitudes de negociação para desenvolver trabalhos em equipa.</p> <p>45.Desenvolver conhecimentos na área de associativismo escolar.</p> <p>46.Desenvolver atitudes que facilitam a cooperação com os restantes intervenientes no processo educativo.</p> <p>47.Desenvolver competências para dinamizar projetos de escola.</p> <p>48.Desenvolver competências na área de conservação do meio ambiente.</p> <p>49.Desenvolver conhecimentos sobre a cultura cabo-verdiana.</p> <p>57.Desenvolver conhecimentos sobre o nosso património cultural</p>
----	---	--	--

Quadro 8- Distribuição de itens na área de formação *Abordagem por Competência*

5.	Abordagem por Competências	Competências de Base;	51. Desenvolver competências para planificar em termos de integração (CPB 1) 52. Desenvolver conhecimentos para diagnosticar as dificuldades dos alunos (CPB 6) 53. Desenvolver competências para construir uma prova de avaliação (CPB 5) 54. Desenvolver competências para corrigir uma prova de avaliação com base em critérios e indicadores (CPB 4) 55. Desenvolver competências para gerir um módulo de integração (CPB 3) 56. Desenvolver competências para elaborar situações de integração (CPB 2) 58. Desenvolver competências para organizar e gerir uma remediação (CPB 7) 59. Conduzir as aprendizagens pontuais de maneira activa (CPB 8)
----	----------------------------	-----------------------	--

Tendo em conta o enquadramento teórico e algumas dimensões de análise recorrentes nas entrevistas, procedemos à codificação e ao tratamento do material, utilizando as indicações de Vala (1986, p. 112): “definido o quadro teórico e um leque de hipóteses, parte-se para um trabalho exploratório sobre o *corpus*, o que permite, através de sucessivos ensaios, estabelecer um plano de categorias que releva simultaneamente da problemática teórica e das características concretas dos materiais em análise”. Assim, os itens do questionário foram distribuídos pelas áreas de formação, conforme definido nos quadros.

A análise dos dados resultantes dos questionários fechados organiza-se, tal como se havia operado para as entrevistas, por dimensões analíticas relacionadas com diferentes áreas de formação, seguindo-se, aqui, no entanto, uma lógica de encadeamento que pretende compreender o processo de redação dos itens que estabelecemos entre as dimensões que as compõem, no sentido de apresentar os resultados de forma o mais clara e rigorosa possível.

Os dados recolhidos, através do inquérito por questionários aplicados aos professores experimentadores e aos coordenadores e disciplinares e aos orientadores, foram tratados a partir de uma base de dados que criámos no *software* de análise estatística: IBM SPSS 20 (*Statistical Package for the Social Sciences*) para o primeiro caso e *Microsoft Excel 2007*, Versão 8.5 para o segundo e o terceiro casos. Todos os valores percentuais apresentados foram calculados em relação ao número total de respondentes/referências a cada item/resposta, e em relação às dimensões/categorias dos questionários.

Os dados numéricos obtidos através da codificação do questionário fechado foram submetidos à análise de estatística descritiva. Optámos por este método de análise porque permitia-nos, com base nos elementos observados, tirar ilações para um domínio mais vasto de onde esses elementos provieram (Pestana & Gageiro, 2003).

Os dados das diferentes etapas foram interpretados e analisados, para averiguar se os mesmos vêm confirmar ou rejeitar as questões levantadas. São etapas importantes, pois ressaltam a contribuição da pesquisa no meio acadêmico ou científico. Temos consciência de que a escolha dos procedimentos metodológicos tem grande importância no desenvolvimento do trabalho de investigação em Educação (Esteves, 2006).

Desta forma, para os dados quantitativos, provenientes do inquérito por questionário, utilizámos estes procedimentos estatísticos:

- Distribuição de frequência;
- Medidas de tendência central;
- Medidas de Dispersão
- Coeficiente de Correlação;
- Medidas de associação ou de correlação

Para a análise dos resultados das médias aritméticas por categorias, os valores são determinados pelos cinco níveis utilizados no questionário (escala de Likert). Atendendo aos valores do conteúdo da escala, estabelecem-se três níveis de análise para interpretação da média aritmética:

- - 2.74 – claramente desfavorável
- 2.75 - 3.25 – indefinição avaliativa
- 3.26 - 5.00 – claramente favorável

Na análise do **desvio padrão**, os valores foram interpretados com base nos seguintes critérios:

- - 0.40 – alta concordância
- 0.41 – 0.70 – moderada/alta concordância
- 0.71 – 1.00 – moderada/baixa concordância
- + 1.00 – baixa concordância” (Barbeta, 2002).

1.5.4. Distribuição de frequência

A Distribuição de frequência ocorre quando se pretende determinar como os dados de uma determinada amostra se repartem na escala dos valores possíveis do que se pretende investigar. Podemos tomar como exemplo da investigação em curso, a questão da definição do sexo dos respondentes, onde a distribuição de frequência da amostra ocorreu numa escala nominal e com duas categorias, no caso, masculino e feminino e o número que os representa na investigação. Quando as variáveis se agrupam em categorias, a distribuição de frequência

fornece indicações do número de vezes que algo ocorre em cada categoria. Através deste resultado, obtivemos informações da maior ou menor ocorrência de cada categoria, oportunizando, assim, a interpretação de quais as categorias que foram relevantes na investigação realizada.

1.5.5. Medidas de tendência central

Há várias medidas de tendência central, entretanto as mais importantes medidas de tendência central, são a média aritmética²⁴, média aritmética para dados agrupados, média aritmética ponderada, mediana²⁵, moda²⁶, média geométrica, média harmónica, quartis²⁷.

1.5.6. Medidas de dispersão

Quando se estuda variabilidade, as medidas mais importantes são: amplitude total²⁸, Variância²⁹ e desvio padrão³⁰.

1.5.7. Medidas de associação ou da correlação

Estas medidas são necessárias quando o investigador possui um conjunto de dados sobre os mesmos sujeitos. Neste caso, se pode perguntar se existe ou não alguma relação entre os conjuntos de dados, e, se existe, quais são os sentidos e a magnitude desta relação. Fox (1987) nomeia o coeficiente de correlação como uma medida de associação linear que traduz a maior ou menor relação entre duas variáveis.

A Correlação para Bryman e Cramer (1992) é o contrário do qui-quadrado, ou seja, as medidas de correlação indicam a força e a direção da associação entre um par de variáveis.

²⁴ Há vários tipos de média (aritmética - simples ou ponderada, geométrica, harmónica, quadrática, cúbica, biquadrática). A mais usada é a média aritmética simples que é obtida dividindo-se a soma das observações pelo número delas. É um quociente geralmente representado pela letra M ou pelo símbolo "x barra". Se tivermos uma série de N valores de uma variável x, a média aritmética simples será determinada pela expressão: $(x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + \dots + x_n) / N$.

²⁵ medida de tendência central, um número que caracteriza as observações de uma determinada variável de tal forma que este número (a mediana) de um grupo de dados ordenados separa a metade inferior da amostra, população ou probabilidade de distribuição, da metade superior. Mais concretamente, 1/2 da população terá valores inferiores ou iguais à mediana e 1/2 da população terá valores superiores ou iguais à mediana. Segundo Bryman & Cramer (1992) a mediana é o ponto médio da distribuição de valores, parte uma distribuição de valores em duas partes.

²⁶ valor que detém o maior número de observações, ou seja, o valor ou valores mais frequentes. A moda não é necessariamente única, ao contrário da média ou da mediana. É especialmente útil quando os valores ou observações não são numéricos, uma vez que a média e a mediana podem não ser bem definidas. É o valor que ocorre com maior frequência numa distribuição

²⁷ Intervalo em que divide os itens a investigar em quatro partes.

²⁸ Conhecida como amplitude do intervalo de variação ou amplitude total é dada pela diferença entre os valores extremos da variável, isto é, entre o valor máximo e o valor mínimo. A sua principal desvantagem segundo Pestana & Gageiro (2003) reside no facto de ter em conta apenas esses dois valores extremos, não sendo, portanto, sensível aos valores intermédios.

²⁹ É uma medida de dispersão, obtida pela média do quadrado dos desvios das observações em relação à média. A variável é expressa em unidades ao quadrado, o que a torna de difícil interpretação, sendo preferível o uso da sua raiz quadrada positiva.

³⁰ Raiz quadrada positiva da variância. Reflecte a quantidade média de desvio em relação à média. O desvio-padrão evidencia o grau em que os valores de uma distribuição se afastam da média aritmética. Salienta Bryman & Cramer (1992, p. 111), que o desvio-padrão pode ser afectado pelos valores extremos, mas como o seu cálculo depende de todos os valores envolvidos, a distorção é menos pronunciada do que no caso da amplitude, não devendo com isso ignorar a possibilidade de distorção por efeito dos valores extremos. É amplamente reconhecida como a principal medida de dispersão.

Distingue-se aqui dois tipos de medidas: as medidas de correlação linear utilizada com variáveis de intervalo e as medidas de correlação ordinal com variáveis ordinais. Estes autores salientam que essa técnica é utilizada para atingir três objectivos principais: o primeiro permite avaliar até que ponto diferentes itens, têm subjacente o mesmo conceito. O segundo objetivo é que, havendo um grande número de variáveis, a análise factorial pode ajudar-nos a determinar como é que elas podem ser reduzidas. O terceiro objectivo relaciona-se com a tentativa de dar sentido à variedade e à complexidade do comportamento social, reduzindo-o a um número mais limitado de fatores.

O teste Qui-quadrado (X_2) é um teste que permite ao investigador determinar a probabilidade de que a associação observada entre duas variáveis tenha ocorrido por acaso. Barbata (2002) refere que o ponto de partida para a utilização de um teste de qui-quadrado, tal como para qualquer teste de significância estatística, é uma hipótese nula que supõe que não existe relação entre as duas variáveis em análise.

Em atendimento aos requisitos anteriormente comentados, utilizou-se da ferramenta da estatística para identificar o número mínimo necessário da amostra na investigação em estudo.

1.6. Descrição da amostra do estudo

No que concerne ao tamanho da amostra Pardal e Correia (1995 p.44) garantem que esta questão “*só tem resposta pacífica para o caso das amostras não aleatórias, na medida em que a sua seleção depende, sobretudo, do juízo do investigador*”. Os autores acrescentam, ainda, que o tamanho da amostra depende da heterogeneidade ou homogeneidade do universo.

Ao estudar uma população ou uma amostra dessa população o que se pretende é conhecer as suas características ou atributos para que, posteriormente, seja possível tomar decisões com base nesse conhecimento.

Tendo em conta o universo da população (professores do ensino secundário público e privado) a nível nacional, cerca de 2.910, que prestaram serviços nas escolas do país no ano letivo 2012/13, (DGPOG - MED), distribuídos por 22 concelhos, e considerando que o *universo do nosso estudo é finito*, com 132 professores em experimentação, foram aplicados os 132 questionários, isto é, ao universo da população dos professores em estudo, dos quais recolhemos 83 questionários respondidos, correspondendo a uma taxa de retorno de 62,8 %, mais da metade da população, e a uma perda de 37,2%, tornando-se, desta forma, pouco significativa, para fins estatísticos.

Para cada ilha em estudo procurámos aplicar a totalidade dos professores experimentadores, e é apresentado da forma que se segue: Ilha de Santiago: São Domingos (2 turmas) dos 22 questionários aplicados, recolhemos 13, o que equivale a 59%, Santa Cruz dos 11 questionários aplicados, recolhemos 9, equivalente a 81,8%, São Salvador do Mundo dos 11 questionários aplicados, recolhemos 9, equivalente a 81,8 %, e Escola Secundária Pedro Gomes 11 questionários aplicados, recolhemos 10, o que equivale a 90%; São Vicente: Salesianos dos 11 questionários aplicados, recolhemos 11, correspondendo a 100%, Jorge Barbosa (2 turmas) dos 22 questionários aplicados, recolhemos 17, o que equivale a 77 %; São Nicolau dos 11 questionários aplicados, recolhemos 45%. Na ilha de Santo Antão não se conseguiu recolher dados, porque o investigador sentiu-se impossibilitado de lá se deslocar.

Os inquéritos foram, portanto, realizados em escolas da ilha de Santiago, ilha de São Nicolau e em São Vicente e decorreram em escolas cujos novos programas estejam em fase de experimentação, tendo sido sempre tido em consideração a sua localização geográfica, a sua densidade populacional e a dimensão numérica dos professores. A administração dos questionários decorreu nos finais do mês de maio até início do mês de outubro do ano de 2013.

Não temos dados precisos sobre o número real de coordenadores disciplinares existente no país. Neste momento, existe 1 coordenador por cada disciplina por Escola Secundaria. Se temos 43 Escolas Secundárias x 29 disciplina dos três ciclos, significa dizer que temos aproximadamente um total de 1247 coordenadores de disciplinas em Cabo Verde. Assim, das nove (9) escolas secundárias em experimentação, a nível do primeiro ciclo (7º e 8º anos) ($9 \times 18 = 162$), conseguimos recolher dados de 47 coordenadores, correspondendo 29 % do total. Os critérios que presidiram na selecção destes inquiridos foram as nove escolas secundárias que estavam em experimentação dos novos programas, e aplicados questionários àqueles que se encontravam no exercício da profissão nas respectivas escolas, e que se disponibilizaram a colaborar no estudo, dentro do tempo que o investigador tinha para a recolha.

Por motivos relacionados com a necessidade de obter o maior índice possível de respostas e a necessidade de resolver eventuais dúvidas suscitadas no preenchimento dos questionários, os diretores fizeram-se acompanhar às respetivas salas onde nos punham em contactos com os professores e coordenadores disciplinares, solicitando aos mesmos a colaboração no estudo, dando-lhes a conhecer o *Termo de Consentimento Livre e Pré-esclarecido*. O tempo demorado a responder, presencialmente, oscilou entre 25 a 30 minutos.

Dos 10 orientadores de programas, em exercício na Universidade de Cabo Verde, que havia colaborados com o ME no processo da revisão curricular, conseguimos aplicar 10 questionários, dos quais conseguimos recolher 10, representando 100 % de retorno.

1.7. Questões éticas da investigação

Estamos cientes que o processo de investigação exige respeito, responsabilidade e ética. Neste sentido, nas diversas fases do estudo, não foram descuradas as questões éticas que devem ser tidas na investigação. Os colaboradores neste estudo foram comunicados, previamente, de que serão salvaguardados de quaisquer danos físicos, psicológicos e emocionais, considerando que procurámos, no decorrer do estudo, ser sensível às questões da ética, nomeadamente na negociação do desenvolvimento da investigação; na obtenção do consentimento informado dos participantes; na preservação da confidencialidade dos dados e do anonimato dos respondentes e no cuidado e atenção a ter ao modo como o investigador deve posicionar-se na condução e no desenvolvimento da investigação (Flores, 2003; Pacheco e Lima, 2006).

Os envolvidos foram comunicados, também, que com a contribuição de cada um deles na pesquisa, poderemos obter informações que venham auxiliar algumas Instituições que trabalham com a formação do professor. Acreditamos, assim, que esses colaboradores não sentirão explorados, invadidos ou expostos, uma vez que “*outro aspecto da ética da investigação prende-se com a reciprocidade*” (Vasconcelos, 2006, p. 111).

No campo da investigação com sujeitos, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 75), a ética situa o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos, para garantir que:

- os sujeitos participam de forma voluntária nos projetos de investigação, informados da natureza do estudo e dos perigos e obrigações que possam implicar – neste estudo tivemos este cuidado, aliás visível no *Termo de Consentimento Livre e Pré-esclarecido* (Anexo E);
- os sujeitos não incorrem em riscos superiores aos ganhos que possam advir da sua implicação no projeto de investigação – neste estudo também zelámos para que tal não acontecesse.

Segundo Lima “*o processo de investigação está longe de possuir linearidade: ele está repleto de situações problemáticas que colocam o investigador perante diversos dilemas éticos*”

(2006, p. 121), ou seja, o investigador deparará com alguns dilemas éticos que são as situações onde não se pode concluir que aquele fato esteja certo, apenas que pode ser, eventualmente, o mais certo do que outros. Assim, a capacidade de diálogo, a independência e a isenção em relação a factos e acontecimentos controversos ocorridos nas escolas durante o processo investigativo foram alguns dos aspetos que permitiram realizar, com a normalidade requerida, os estudos empíricos, particularmente os de perspectiva.

Salientam-se outros princípios éticos tomados em consideração na presente investigação, o respeito pelas pessoas, a conduta responsável e auto-reflexiva e o respeito pela propriedade intelectual (Lima 2006), assim como os de objetivação e transparência (Laville & Dionne, 1999, cit. por Varela, 2012), sendo estes dois últimos considerados na ótica de que devem ser dados a conhecer todos os fatores levados em conta, discutidos e analisados pelo investigador desde a problemática às conclusões, de modo a que outros possam indagar “*se seria possível proceder de outra forma e chegar a outra coisa*” (Ibid., pp.238-239).

Neste estudo, de acordo com os princípios referidos por Bogdan e Biklen, as preocupações e cuidados centraram-se em acautelar que:

- as identidades dos participantes fossem protegidas – o anonimato ponderou o material escrito e os relatos verbais da informação recolhida durante as observações, com particular cuidado para que a informação partilhada não pudesse vir a ser usada de forma pessoal;
- os participantes e as suas ideias fossem tratadas respeitosamente, de forma a obter a sua colaboração na investigação, tendo o cuidado de nada omitir ou registar sem o seu consentimento;
- a realização do estudo estivesse sujeita à negociação da autorização com a Direção das escolas implicadas, sendo que os termos do acordo foi integralmente respeitado;
- a análise e compreensão dos dados obedecessem ao princípio de autenticidade e fidelidade aos dados obtidos.

Estamos cientes, também, que o processo de investigação exige respeito, responsabilidade e ética. Os envolvidos nesta pesquisa foram comunicados de que serão resguardados de quaisquer danos físicos, psicológicos e emocionais. Fizemos fé que no decorrer da investigação seja preservada todas as questões da ética. Os colaboradores foram, antecipadamente, comunicados da sua contribuição na pesquisa, de modo a obter informações que venha auxiliar algumas instituições de formação que trabalham com a formação do

professor. Acreditamos, assim, que esses colaboradores não sentirão explorados, invadidos ou expostos, uma vez que *“outro aspecto da ética da investigação prende-se com a reciprocidade”* (Vasconcelos, 2006, p. 111).

Em suma, aos participantes deste estudo empírico, foi sempre dada a oportunidade para conhecerem os objetivos da pesquisa, sendo que a qualquer momento poderiam obter informações sobre o percurso da investigação. Para Lima *“o processo de investigação está longe de possuir linearidade: ele está repleto de situações problemáticas que colocam o investigador perante diversos dilemas éticos”* (2006, p. 121), ou seja, o investigador deparará com alguns dilemas éticos que são as situações onde não se pode concluir que aquele facto esteja certo, apenas que pode ser, eventualmente, o mais certo do que outros. Assim, as questões éticas fizeram parte de todo o processo investigativo, desde a escolha do tema, definição das questões de pesquisa, recolha de dados e análise dos mesmos à redação e considerações finais. Assim, as questões éticas fizeram parte de todo o processo investigativo, desde a escolha do tema, definição das questões de pesquisa, recolha de dados e análise dos mesmos à redação e considerações finais.

CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

O primeiro objetivo na apresentação dos resultados desta investigação foi o de sistematizar os dados obtidos de modo a transmiti-los de forma rigorosa, mas, concomitantemente, concisa e simples. Deste modo, optámos por fazê-la em seis períodos distintos: primeiro, proceder-se à descrição dos resultados das entrevistas semi-directivas feitas aos professores experimentadores dos novos programas; segundo, são apresentados os dados recolhidos no inquérito por questionário aberto aplicado aos coordenadores disciplinares; terceiro, são apresentados os dados obtidos das entrevistas semi-directivas feitas aos responsáveis técnicos do serviço central; quarto, são apresentados os dados recolhidos no inquérito por questionário aberto aplicado aos orientadores dos programas; quinto, apresenta-se as sínteses dos dados obtidos através da análise documental e, finalmente, o sexto, são apresentados os dados facultados pelo inquérito por questionário aplicado aos professores experimentadores, seguido de uma síntese global dos resultados.

A apresentação, e descrição dos dados obtidos com as entrevistas e com a aplicação do inquérito por questionário serão descritas ao longo dos pontos que constituirão o presente capítulo.

1. Apresentação dos dados obtidos das entrevistas semi-diretivas aos professores experimentadores dos novos programas

Passamos, seguidamente, a apresentar os dados que obtivemos após a análise das entrevistas e que, globalmente, podem ser consultados no Anexo C.

O conjunto dos dados deu a origem a sete (7) categorias, a saber:

- Representação sobre o programa e as práticas pedagógicas;
- Dificuldades percebidas na experimentação do novo programa;
- Representação sobre a formação recebida para a experimentação;
- Expetativa quanto à formação desejada;
- Conteúdos desejados para a formação;
- Desempenho dos intervenientes no processo de revisão curricular;
- Apreciação global e sugestão de generalização.
- **Categoria:** *Representação sobre o programa e as práticas pedagógicas;*

A leitura do Quadro 9 permite-nos observar que, da análise das entrevistas, e no que se refere às representações sobre o *programa e as práticas pedagógicas*, os entrevistados tendem a centrar a sua opinião em dois aspetos: “*positivos e negativos*,” considerando aspetos positivos a existência de “*momentos de integração*” com a maioria significativa dos entrevistados (90,9%) e os “*temas transversais*,” indicadores com e 30% das referências, nesta categoria, correspondendo à mais de metade (54,5%) dos entrevistados. Para além de ser um programa “*contextualizado*,” parece que vem ao encontro das necessidades dos educandos, pois, promove as capacidades para solucionar os problemas do dia-a-dia. Conforme afirma um dos entrevistados “*esse programa vem ao encontro das necessidades do aluno; com este programa aborda-se mais sobre o indivíduo em si (...) porque dentro desse novo programa uma das competências é desenvolver no aluno as capacidades para propor soluções pertinentes (...). Daí vem ao encontro das suas necessidades*” (E2P).

Por outro lado, o programa, na expressão dos entrevistados, apresenta várias “*deficiências estruturais*,” para mais metade dos entrevistados (54,5%). Segundo afirma um entrevistado “*o programa padece de algumas insuficiências em relação aos conteúdos e a sequência destes*” (E5P). Referem que “*existem conteúdos que não seguem a uma sequência científica*” (E8P). Os

conteúdos continuam sendo os mesmos, daí a “*necessidade da sua melhor reestruturação,*” referem os entrevistados (E8P; E10P).

Quadro 9 - Representação sobre o programa e as práticas pedagógicas

Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
		n = 11			
		Freq.	%	Freq.	%
aspectos positivos	por ter temas transversais	6	30	6	54,5
	em termos de contextualização	4	20	3	27,2
	em relação à existência de momentos de integração	10	50	10	90,9
	Total	20	100	10	90,9
aspectos negativos	deficiente estruturação lógica e metodológica dos conteúdos	9	39	6	54,5
	muito extenso	11	48	5	45,4
	deficiente clarificação	2	9	1	9,0
	tempo muito curto para aplicação	2	9	2	18,0
	dificuldade na elaboração de situações de integração	8	35	6	54,5
	Total	23	100	6	54,5

Matriz : U. R. = Unidade de Registro; U. E. = Unidade de Enumeração.

A “extensão dos programas” persiste em dificultar a experimentação, e representa dificuldade para quase metade dos entrevistados (45,4%). Criticam, ainda, que na resolução de situações problemas está o fator tempo, pois “*como é extenso, só para uma aula, numa situação problema, é complicada* (E1P),” sendo assim, considera um dos entrevistados “*então não há tempo para desenvolver todas as atividades necessárias dentro da lógica desta abordagem.*” Ainda há quem aponte para o aumento da carga horária, é o caso de um entrevistado (E2P) que afirma “*a carga horária é insuficiente*”. Neste sentido, é, para os entrevistados, necessário mais tempo para a sua aplicação. Precisa-se de mais tempo, sobretudo, no que tange à parte de preparação para as situações de integração e remediação. Ao que parece, esse tempo não está contemplado no programa. A elaboração das situações de integração e da grelha de correção exigem, de algum modo, um tempo para a sua elaboração. Os entrevistados consideram que “*se trabalha um pouco acelerado já que o programa tem vários momentos- aulas, treino, teste de integração e recuperação*” (E, 4,5 e7P).

Mais de metade dos entrevistados (54,5%) considera que o programa apresenta “*deficiente estruturação lógica e metodológica dos conteúdos,*” com a agravante na “*deficiente clarificação*” destes. Conforme refere, “*a corte, também, está mal feita porque os conteúdos que foram tratados na primeira parte do 7º ano (...), a sua continuação só aparece no segundo*

trimestre do 8º ano. Deveria ser tudo de uma vez. Numa sequência lógica” (E1P). Ainda criticando os aspetos negativos do programa, aponta “a divisão dos patamares” num dos programas (E2P), referindo até a “existência de erros” (E3P) que foram já anotados e enviados ao serviço central para futuras alterações.

Uma das outras dificuldades apresentadas pelos professores experimentadores tem que ver com a “elaboração de situações de integração”, com cerca de 35% de referências neste indicador, facto que a maioria dos entrevistados (54,5%) aponta esse problema. Conforme refere um dos entrevistados, “para além de questão de elaboração de questão-problema, critérios de avaliação e outras coisas, tivemos, inicialmente, algumas dificuldades em elaborar as situações de integração” (E3P). A mudança de abordagem, também, ela em si, acarreta dificuldades, pois, um dos entrevistados considera que “uma das dificuldades é mudança de paradigma, os alunos chegam do ensino básico com muitas carências e nós temos uma sala de aula plural, alunos com ritmos de aprendizagens diferentes, é preciso utilizar várias metodologias para poder colmatar essas dificuldades (E3P). Embora considere difícil a sua elaboração, julga este entrevistado, afirmando que “são momentos necessários e relevantes, pois, ajudam na construção do conhecimento do aluno”. Será necessário, de facto, um tempo de preparação para que os alunos aperfeiçoem nesta nova abordagem.

Do ponto de vista de necessidades de formação, as dificuldades decorrentes de elaboração de situações de integração e avaliação criterial sugerem a emergência da criação de programas de acompanhamento e de aprofundamento de formação para os professores em experimentação e para os que vão generalizar o novo programa.

- **Categoria:** *Dificuldades percebidas na experimentação do novo programa*

Quadro 10- Dificuldades percebidas na experimentação do novo programa

Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
		Freq.	%	Freq.	%
de ordem técnica e logística	lidar com poucos recursos materiais existentes	11	100	9	81,8
	Total	11	100	9	81,8
de ordem da prática pedagógica	lidar com a nova prática de avaliação dos alunos	6	60	5	45,4
	lidar com a nova abordagem	1	10	1	9,0
	lidar com alunos dependentes do professor	3	30	3	27,2
	Total	10	100	5	45,4

Matriz: U. R. = Unidade de Registo; U. E. = Unidade de Enumeração

Na categoria “dificuldades percebidas na experimentação do novo programa” emergiram duas subcategorias, como se pode ver no Quadro 10. A “ordem técnica e logística” e a “ordem da prática pedagógica” aparecem como as soluções encontradas, referidas pela totalidade das referências deste indicador, 100%, correspondendo a uma esmagadora maioria dos entrevistados, 81,8%. As dificuldades apontadas recaem no “*lidar com poucos recursos materiais existentes*”. Neste sentido, afirmam que em relação ao programa, “*o único constrangimento é que os manuais não estão de acordo com o programa*” (E8P), e que enfrentam algumas dificuldades tais como: “*recursos didáticos (data show, sala sem corrente elétrica, mapas...)*. Também o próprio professor não tem condições para dar uma aula diferente, uma da outra, porque se trata de uma experiência e nos temos carga horária cheia que não dá margem de tanta manobra em termos de investigação e nem também recursos financeiros para custear todas as despesas profissionais (E9P).

A carência de recursos didáticos, a falta de outros materiais de apoio, nomeadamente, manuais ou guião para o professor foram referidas por quase um terço dos entrevistados. Outrossim, prende-se com a “*falta de energia elétrica para o trabalho que requer o recurso às NTIC e algum cruzamento dos conteúdos com os já lecionados*”.

Relativamente à subcategoria “de ordem da prática pedagógica” os entrevistados sugerem ações no sentido de “lidar com a nova prática de avaliação dos alunos,” referido por mais de metade dos entrevistados (60%), por forma a “lidar com a nova abordagem,” visando, contudo, o domínio por parte dos alunos, tornando-os “menos dependentes,” apontados por 30% das referências neste indicador. Afirmam que a grande dificuldade, na realidade, tem sido deparar com “*alunos muito dependentes do professor*” (E6P).

Ao nível de implementação das práticas pedagógicas, referem que “*nós temos posto os alunos a trabalharem em grupo para ganharem uma certa autonomia*” (E3P). Porém, há falta de motivação e o interesse de alunos. Referem que os alunos “*não gostam dessa abordagem porque o professor usa metodologias diferentes, em que o aluno vai à busca do seu conhecimento, e eles não estão acostumados a isso*”, pois, recebiam tudo pronto do professor, então “*acham tudo cansativo e sem interesse para trabalhar*” (E5P).

Como se pode depreender, a *falta de recursos* e a necessidade de *exercitar a nova abordagem* por forma a *interiorizá-la* são apontados como dificuldades maiores que terão de ser superadas, sem se esquecer o objetivo maior, o tornar os alunos “*mais autónomos*” no seu processo de aprendizagem. Isto requer, por parte dos responsáveis de formação, a

implementação de programas/ações de caráter prático, quiçá com demonstrações, “*colocando em prática todos os conhecimentos das sessões de formação*” (E3P).

▪ **Categoria:** *Formação recebida para a experimentação*

No que diz respeito à categoria “formação recebida para experimentação,” a que foram submetidos, emergiram duas subcategorias, evidenciando que a mesma teve *aspectos positivos* e *aspectos negativos*. Na subcategoria “aspectos positivos” um quarto dos entrevistados afirma que a formação os “*preparou parcialmente para a experimentação.*” Sete dos onze entrevistados consideram que a formação recebida “*foi deficiente e veio muito atrasada,*” considerando, também, que se descuidou muito com os “*formadores*” que não estavam à altura da nova abordagem. Segundo afirma “*os formadores não foram os melhores; demonstraram muita carência, muita incerteza. Sempre que colocávamos dúvidas durante a formação tremiam e não conseguiam dar a volta*” (E3P). E isso significa que “*para nós nem os formadores estão preparados para essa nova abordagem,*” afirma.

No que se refere à subcategoria “aspectos negativos” da formação, mais de metade dos entrevistados (63,6%) sugeriu que a formação fosse disciplinarmente ou por área disciplinar e não “multidisciplinarmente” como tem sido feita. Conforme refere um dos entrevistados “*se fosse feita por área disciplinar e se vier o senhor que fez o programa ele explicaria muitas das dúvidas que estão aparecer no novo programa,*” (...) *se fosse por área seria melhor então porque discutia-se o programa com livro uma vez que muitas vezes o livro não está combinado com o programa* (E1P).

Quadro 11- Formação recebida para a experimentação

Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
		Freq.	%	Freq.	%
aspectos positivos	permitiu uma preparação parcial	3	100	3	27,2
	Total	3	100	3	27,2
aspectos negativos	foi deficiente e veio muito atrasada	7	27	5	45,4
	foi feita um bocado a correr	7	27	4	36,3
	feita multidisciplinarmente	9	35	7	63,6
	formadores com fraca preparação	3	11	1	9,0
	Total	26	100	7	63,6

Matriz: U. R. = Unidade de Registo; U. E. = Unidade de Enumeração.

Um dos entrevistados afirma que a formação foi “*feita um bocado a correr,*” embora admitindo que fosse “*melhor do que nada*”. Apesar de tudo, “*é necessário continuar a dar formação nessa abordagem*” porque “*nós estamos num processo de aprendizagem, de mudança de rotina de sala de aula, de metodologias. São muitas mudanças. É preciso dar tempo a tempo*” (E3P) refere um outro entrevistado.

▪ **Categoria:** *Expetativa quanto à formação desejada*

Da categoria “*expetativas quanto à formação desejada,*” emergiu-se uma subcategoria, relacionando-se com a *formação contínua*. Relativamente à esta subcategoria “*aprofundar a formação na APC,*” foi referida por mais de metade dos entrevistados (63,6%), fazendo-se incidir as expetativas em desenvolver conhecimentos sobre a nova abordagem, sugerindo que “*ao longo da experimentação fosse haver formação de APC, mas por área disciplinar e não de forma geral como a que foi feita*”.

Quadro 12 - Expetativa quanto à formação desejada

Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
		n = 11			
		Freq.	%	Freq.	%
formação contínua	aprofundar a formação na APC	8	44,4	7	63,6
	melhorar a formação e a participação dos professores	6	33,3	2	18,0
	Melhorar a atualização de pofessores	4	22,2	1	9,0
	Total	18	100	7	63,6

Matriz : U. R. = Unidade de Registo; U. E. = Unidade de Enumeração

A expetativa sugere ser grande quando se nota na expressão dos próprios entrevistados: “*falou-se em mais ações de formação, mas ainda nada de concreto se fez*” (E11P). Embora tenha havido uma certa preocupação em abordar os diferentes temas na formação, parece-nos que foi insuficiente. Há necessidade, de fato, de um melhor aprofundamento. Segundo o entrevistado E3P “*vimos todos os conteúdos da APC, a nível de situações-problemas, a nível de critérios de avaliação e vimos isso tudo de forma superficial. Mas, é preciso aprofundar*”.

Por outro lado, os entrevistados fazem notar que é necessário “*melhorar a formação e a participação dos professores*” no processo. Os entrevistados esperam ainda que venha a ser ministrada mais ações de formação de modo a amenizar muitas das dificuldades decorrentes da

mudança das práticas pedagógicas e “*melhorar a atualização de professores*”, indicador apontado por quase um quarto das referências.

▪ **Categoria:** *Conteúdos desejados para formação*

Referente à categoria “conteúdos desejados para a formação”, como se pode ver no Quadro 13, emergiram duas subcategorias, mostrando que os conteúdos desejados se relacionam, de alguma forma, com *a abordagem por competências* e com o *apoio teórico/prático* das atividades letivas.

Relativamente à subcategoria “APC” quase a metade dos entrevistados preferia conteúdos relacionados com aquisição de conhecimentos sobre a *elaboração de situação de integração*. Os conteúdos relacionados com as *novas metodologias de ensino* são, igualmente, referenciados por mais de metade dos entrevistados. Uma maioria significativa dos entrevistados (72,7%) refere os conteúdos relacionados com a *avaliação*. 63% dos entrevistados afirmam “*avaliação: critérios e as grelhas, ainda sentimos dificuldades em elaborar situações de integração*” como atividades que carecem mais de serem abordadas.

Referem outros entrevistados, manifestando-se que “*trabalhando esses temas nós temos que saber o sistema de avaliação para poder criar as situações porque precisamos de critérios para poder avaliá-las*” por quase um terço dos entrevistados.

Quadro 13 - Conteúdos desejados para formação

Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
		n = 11			
		Freq.	%	Freq.	%
na APC	na elaboração de situação de integração	5	29,4	5	45,4
	nas novas metodologias	3	17,6	3	27,2
	na a avaliação	9	52,9	8	72,7
	Total	17	100	8	72,7
no apoio teórico/prático	em todos os temas da formação	13	100	11	100,0
	Total	13	100	11	100,0

Matriz: U. R. = Unidade de Registo; U. E. = Unidade de Enumeração

No que diz respeito à subcategoria “apoio teórico/prático,” a totalidade dos entrevistados preferia conteúdos relacionados com *todos os temas de formação em APC* desenvolvidos na experimentação. Todos os entrevistados afirmam que “*devem ser abordados temas relativamente a cada disciplina. Na verdade, houve uma abordagem geral, e tivemos muito pouco tempo para abordar temas concretos da nossa disciplina. Faltou desenvolver mais*

aspectos teóricos, e entrar, também, em mais pormenores. Um dos entrevistados fez notar que é necessário abordar conteúdos como “*O que são Competências? O que é APC? Como implementar a APC? Integração, porquê, para quê e quando?*” (E3P). Um dos entrevistados espera que “*a formação venha a ter um caráter prático/teórico*” (E6P). Torna-se evidente que há necessidade de continuar a formação sobre os temas abordados durante a experimentação, e esta manifestação está patente, ainda, na expressão de um dos entrevistados que acrescenta “*um pouco de cada*” (E7P).

▪ **Categoria:** *Desempenho dos intervenientes no processo de revisão curricular*

Da categoria “Desempenho dos intervenientes no processo de revisão curricular” emergiram quatro subcategorias, mostrando que são diferenciados os desempenhos dos intervenientes no processo, relacionando-se com os *serviços centralizados* e os *serviços descentralizados*, sendo as expectativas se relacionam, de alguma forma, com o *apoio recebido* e as *mudanças esperadas com o processo da revisão curricular*.

Quadro 14 - Desempenho dos intervenientes no processo de revisão curricular

Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
		Freq.	%	Freq.	%
do serviço centralizado	deficiente apoio e acompanhamento dos técnicos do MED	13	100	10	90,9
	Total	13	100	10	90,9
do serviço descentralizado	da Escola	1	8	1	9,0
	do coordenador disciplinar	12	92	8	72,7
	Total	13	100	8	72,7
expectativa quanto ao apoio recebido no processo	melhorar o acompanhamento	10	100	8	72,7
	Total	10	100	8	72,7
mudanças esperadas com a revisão curricular	nas práticas pedagógicas	5	25	3	27,2
	no comportamento dos alunos	6	30	3	27,2
	na sala de aulas	2	10	1	9,0
	na gestão das escolas	5	25	3	27,2
	na atitude dos professores	2	10	2	18,0
	Total	20	100	3	27,2

Matriz : U. R. = Unidade de Registo; U. E. = Unidade de Enumeração

Em relação ao apoio recebido dos *serviços centralizados*, uma elevada maioria dos entrevistados (90,9%) depreciam o desempenho dos serviços centrais, considerando que tem sido

“deficiente o apoio e acompanhamento dos técnicos do ME”, com 100% de referências. Negam ter recebido o apoio necessário, afirmando que “*nós estamos a trabalhar desde o mês de setembro (início do trimestre) nunca vimos ninguém aqui para assistir uma aula, para ver se eu estou a aplicar a nova abordagem corretamente e se os alunos estão a acompanhar ou não*” (E2P). Embora o pessoal do Ministério já estivesse nas escolas, no qual colocam algumas questões, mas em termos de “*acompanhamento na sala aula não*” (E2P e E11P). Considera, ainda, um outro entrevistado que diz que se “*devia ter apoiado mais no sentido de auscultar os professores, fazendo visitas periódicas, detetar dificuldades e daí fornecer apoios pontuais*” (E4P e E5P).

No que diz respeito à subcategoria “serviços descentralizados,” mais de metade dos entrevistados (72,7%) afirma ter recebido apoio do *coordenador disciplinar* durante o processo, com 92% de referências neste indicador. Embora haja colaboração mútua entre eles, como referem, “*nós, nesse momento, ao nível dessa disciplina estamos a trabalhar muito bem porque tem havido apoio mútuo. Na parte do programa da área disciplinar, em que cada qual domina melhor (...) a nossa equipa tem funcionado bem, e mesmo na preparação da aula do dia-a-dia e na preparação dos conteúdos, temos tido uma grande colaboração (...) nós temos tido um trabalho muito interessante*” (E3P).

Todavia, muitas das vezes, é o próprio professor que se autocoordena, verificando-se, também, apoio conferido por coordenadores. Refere um dos entrevistados que “*ele me apoia sempre que tenho dúvidas e está sempre disponível*” (E1P). Ciente dos poucos recursos existentes nas escolas, um dos entrevistados afirma que “*o coordenador tem feito o que é profissionalmente e humanamente possível de acordo com os meios e as condições existentes*” (E4P).

Uma percentagem significativa dos entrevistados (72,7%) espera ver uma *melhoria no acompanhamento* por parte dos serviços competentes, com 100% de referências neste indicador, considerando que o papel do ME não tem correspondido às suas expectativas. Mais de um terço dos entrevistados afirma que “*o papel do ME não tem correspondido expectativas em nada,*” (36% dos entrevistados) e “*nem em relação ao acompanhamento*”. Um outro entrevistado afirma que esperava mais acompanhamento, porque “*durante esse tempo ficamos meio abandonados, sem saber o que fazer*” (E2P). Igual opinião tem um outro entrevistado, considerando que “*é necessário esse acompanhamento para verem se o professor anda aplicar*

corretamente essa nova abordagem. Para verem se não estamos a aplicar a PPO ao invés de APC" (E2P).

No que se refere às “mudanças esperadas com a revisão curricular” as expectativas divergem em vários sentidos. Para uns entrevistados, espera-se mudanças ao nível das *práticas pedagógicas* com 27,2% de referências. Para outros, e em igual percentagem, distribuem-se as outras expectativas, a saber, mudanças *ao nível dos comportamentos dos alunos, ao nível da gestão das escolas* e em menor percentagem mudanças esperadas ao *nível da atitude do próprio professor*.

▪ **Categoria:** *Apreciação global e sugestão de generalização*

Finalmente, da categoria “Apreciação global e sugestão de generalização,” que se pode ver no Quadro 15, emergiram duas subcategorias, relacionando-se, de alguma forma, com a *sugestão quanto ao sucesso conseguido* e a *sugestão quanto à melhoria do processo*. Mais de metade dos entrevistados (63,6%) considera que *o trabalho é satisfatório*, embora 18% considerem ser *prematura uma avaliação*. Salienta-se um entrevistado, referindo que o sucesso desse processo consegue-se, *praticando*.

Quadro 15- Apreciação global e sugestão de generalização

Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
		Freq.	%	Freq.	%
quanto ao sucesso conseguido	é prematura uma avaliação	2	15	2	18,0
	o trabalho já é satisfatório	10	77	7	63,6
	praticando se consegue o sucesso	1	8	1	9,0
	Total	13	100	7	63,6
quanto à melhoria do processo	diversificando mais as estratégias de intervenção	10	24	6	54,5
	desenvolvendo mais trabalho de equipa	2	5	1	9,0
	dominando a APC	3	7	1	9,0
	organizando melhor a escola	6	15	2	18,0
	dando mais apoio aos alunos	2	5	1	9,0
	apostando mais na formação	10	24	3	27,2
	melhorando os programas	2	5	1	9,0
	melhorando a logística	6	15	4	36,3
	Total	41	100	6	54,5

Matriz: U. R. = Unidade de Registo; U. E. = Unidade de Enumeração

No atinente à subcategoria “sugestão quanto à melhoria do processo,” mais de metade dos entrevistados (54,5%) aponta para a necessidade de *diversificação de estratégias de intervenção*, com 24% das referências. Conforme referem “*é necessário começar a envolver todos os professores na nova abordagem APC, através de palestras e/ou conferências; encontros de formação com apresentação dos novos programas feitos nas escolas; espaço semanal na TV ou rádio com técnicos da UDC para divulgar e publicitar os novos programas e a nova abordagem APC*” (E6P). Outras estratégias referidas são “*o desenvolvimento de mais trabalhos em equipa, o maior domínio da APC, melhorar a organização da escola, dar mais apoio aos alunos, mais aposta na formação, melhorar o programa e a logística*.”

Em síntese, do ponto de vista de necessidades de formação, os professores experimentadores de novos programas manifestam necessidades de aprofundar melhor todos os temas abordados na formação, com destaque para a *elaboração de situações de integração e de avaliação de competências dos alunos, com recurso aos critérios (grelha e indicadores)*.

2. Apresentação dos dados recolhidos do inquérito por questionário aberto aplicado aos coordenadores disciplinares

2.1. Caracterização dos coordenadores inquiridos

Conforme já dissemos, o questionário foi aplicado a 47 coordenadores disciplinares nas escolas em experimentação das três ilhas em Cabo Verde. A maioria dos coordenadores inquiridos (48,9%) tem entre 31 e 40 anos e mais de 80% da população (80,8%) ultrapassa os 31 anos, distribuindo-se de acordo com a representação apresentada no gráfico 2.

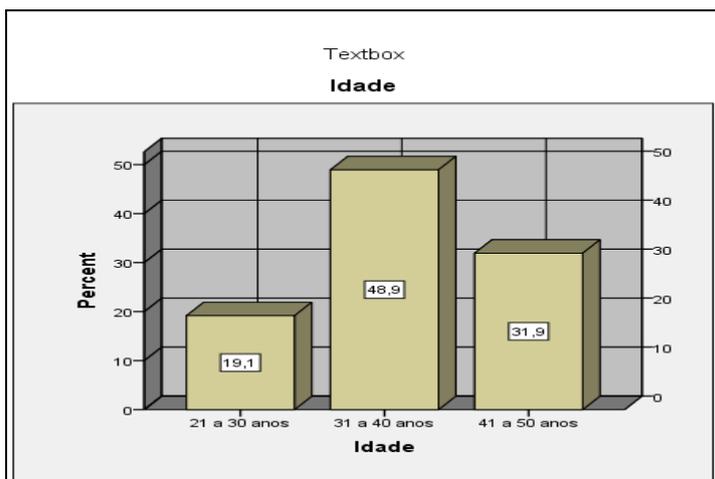


Gráfico 2- Distribuição por idade

Relativamente ao sexo podemos verificar, através do gráfico 3, que um pouco mais da metade população é constituída por indivíduos do sexo feminino (53,3%), sendo que a representação dos docentes do género masculino apenas é observada nos grupos de respondentes com mais de 21 a 30 anos.

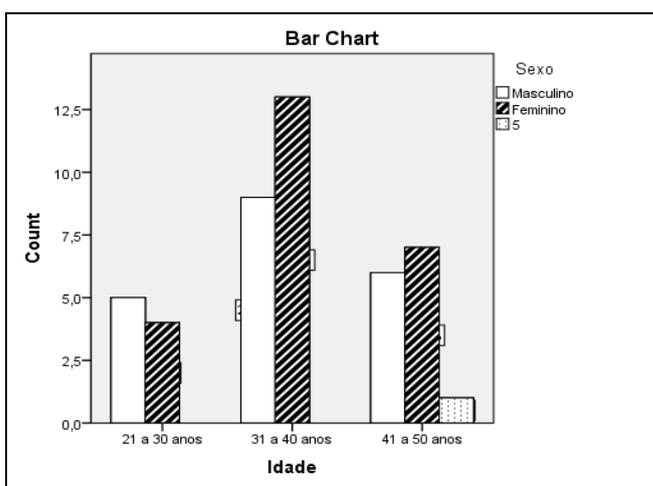


Gráfico 3- Distribuição por idade e sexo

No que respeita às *habilitações académicas* a maioria dos inquiridos possui habilitações ao nível da Licenciatura (63,8%). Verificamos, ainda, que dos docentes que possuem pós-

gradações está habilitada com o grau de Mestre (6,4%), sendo que apenas 40,5% pertence a *Quadro de escola* e mais de metade (58,3%) são *Contratados*. Refere-se que 10,7% dos coordenadores inquiridos não possuem formação a nível de graduação.

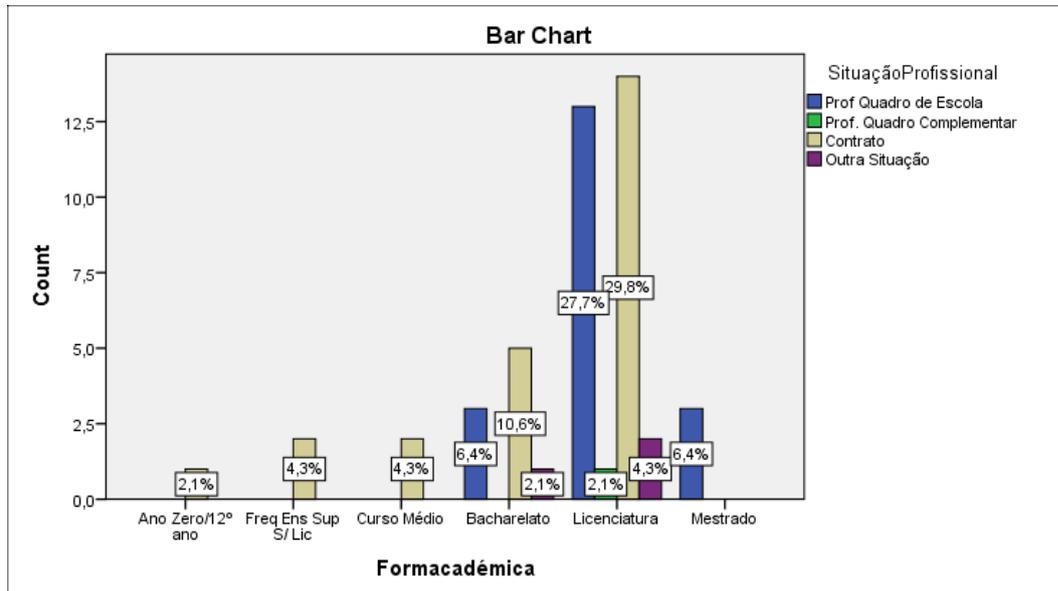


Gráfico 4- Distribuição por formação acadêmica e situação profissional

Relativamente aos anos de *experiência docente*, podemos ver que, pela leitura do gráfico 5, a esmagadora maioria pertence ao grupo de intervalo de 7 a 25 anos, com 78,7% dos inquiridos. O grupo de intervalo entre os 25 aos 35 anos tem 4,3%. Com 17% está o grupo de intervalo que vai de 1 aos 6 anos.

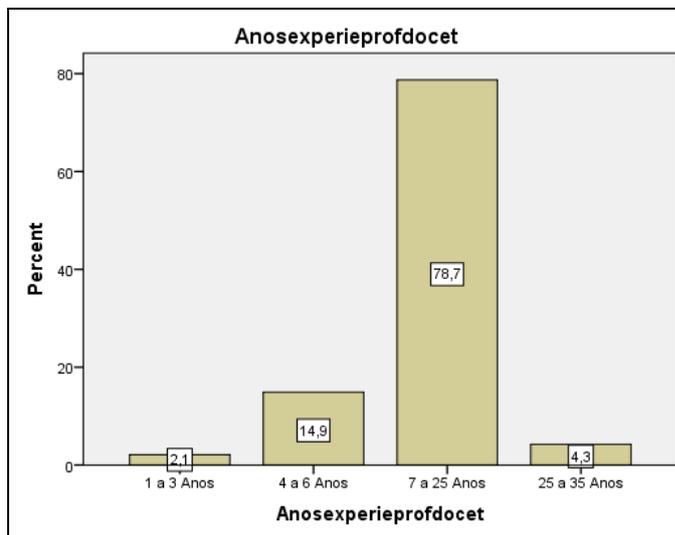


Gráfico 5- Distribuição por anos de experiência docente

A escola com a população de inquiridos mais numerosa é a de Santa Cruz, seguido da de ES Fulgêncio Tavares (São Domingos). Em conjunto representam mais de metade dos coordenadores que responderam ao questionário. As restantes Escolas Secundárias

contribuíram com um número quase semelhante entre si, variando entre os 14,9 e 4,3 % dos inquiridos.

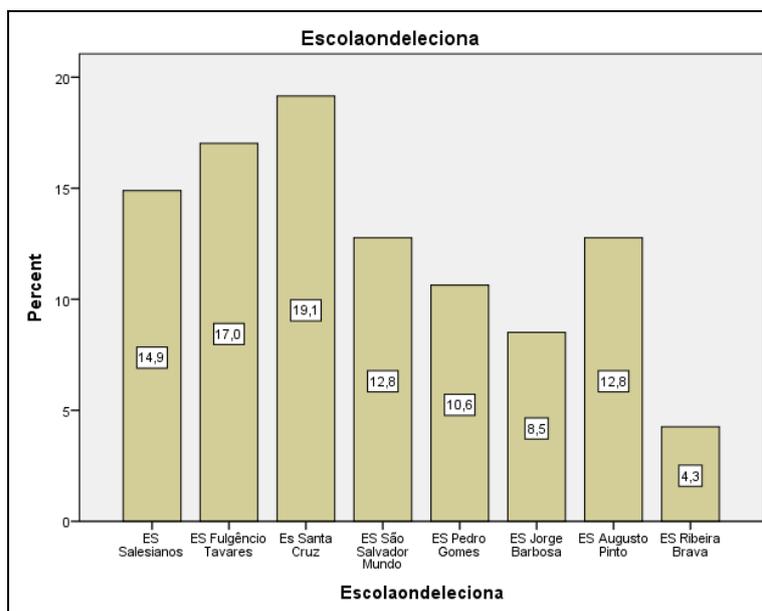


Gráfico 6- Distribuição de inquiridos por Escolas onde lecionam

A maioria dos coordenadores inquiridos pertence à área das Línguas (27,7%), seguidos pelos docentes que se inserem na área das Ciências Sociais e Humanas (25,5%). Os respondentes que representam a minoria são os Matemática e da Educação Tecnológica.

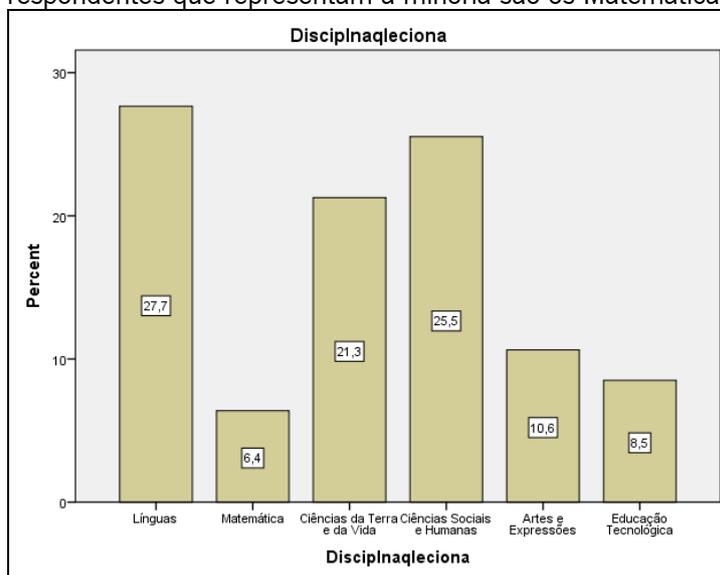


Gráfico 7- Distribuição por áreas disciplinares que lecionam

Relativamente à frequência de ações de formação sobre APC, verificámos que quase a totalidade dos respondentes (82,9%) obteve alguma formação na área. Conforme se pode verificar no Gráfico 8, uma elevada maioria dos inquiridos respondeu, firmativamente, que já participou em ações de formação sobre APC. É de notar que uma percentagem relativa dos

mesmos (17%) não participou nessa formação, tornando-se, assim, difícil coordenar os trabalhos do professor nessa nova abordagem.

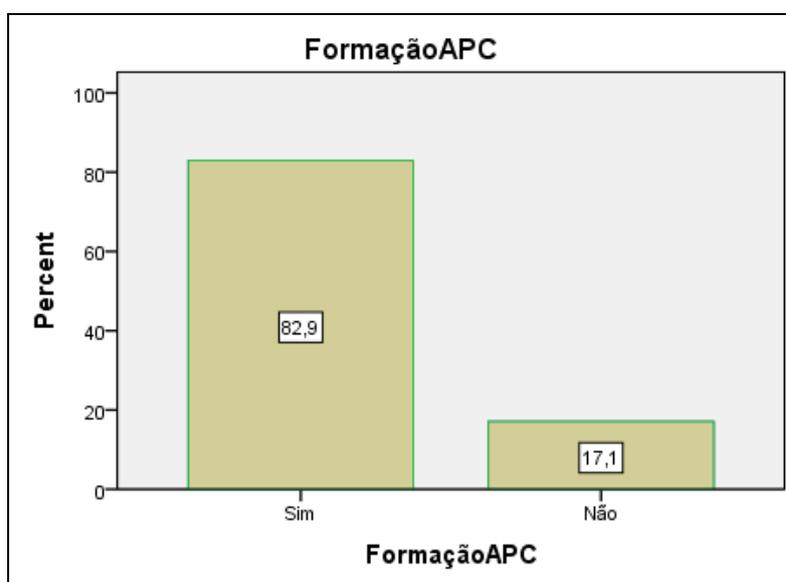


Gráfico 8 - Distribuição por participação na formação sobre APC

2.2. Representação dos coordenadores disciplinares sobre as dificuldades que os professores experimentadores manifestam e que a formação poderia resolver

Dos dados analisados da pergunta aberta feita aos coordenadores disciplinares obtivemos uma categoria, a saber:

Dificuldades que os professores experimentadores manifestam e que a formação poderia resolver;

▪ **Categoria:** *Dificuldades que os professores experimentadores manifestam e que a formação poderia resolver*

Na categoria “Dificuldades que os professores experimentadores manifestam e que a formação poderia resolver” emergiram duas subcategorias, relacionando-se, de alguma forma, com as *dificuldades de ordem logísticas* e as *estratégias/sugestões de formação sugerida*.

Em relação à subcategoria “dificuldades de ordem técnicas e logísticas,” uma elevada maioria dos inquiridos (78,0%) respondeu “*em lidar com a exigência de implementação do novo programa.*” 9,7 % dos inquiridos afirmam que os professores têm dificuldades em lidar com a “*inexistência de manuais e textos para o professor e para os alunos*” e que têm a “*necessidade de um espaço condigno para aulas práticas*” (12; 13), porque tem-se verificado “*poucos materiais didáticos*” como: “*bolas, material de atletismo, carteiras, portas e janelas em mau estado de*

conservação” (I31; I32) e parcas condições físicas, ou seja, “*salas de aulas em condições desconfortadas*” (I2; I6) e “*sem iluminação, dificultando utilização das TIC's*” (14,6% dos inquiridos), e o novo “*o programa requer o uso de TIC e outros meios audiovisuais*” (I6), sendo certo que a redução de efetivos por turmas é uma exigência, pois afirmam que há “*necessidade de redução de alunos por turmas*” (I31).

Quadro 16- Dificuldades que os professores experimentadores manifestam e que a formação poderia resolver

Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
		n = 41			
		Freq.	%	Freq.	%
dificuldades de ordem técnica e logística	em lidar com a implementação do programa	32	51	32	78,0
	em lidar com o fraco acompanhamento do MED	5	8	5	12,1
	em lidar com a nova estruturação lógica do programa e manual	26	41	26	63,4
	Total	63	100	32	78,0
estratégias/sugestões de formação sugerida	clarificar e precisar a abordagem (complexa)	16	16	16	39,0
	recorrer às estratégias mais práticas	26	27	26	63,4
	especializar os formadores	7	7	7	17,0
	dar a formação contínua em APC	49	50	41	100
	Total	98	100	41	100

Matriz: U. R. = Unidade de Registo; U. E. = Unidade de Enumeração

Outro problema parece estar relacionado com o atraso de entrega de programas e com a formação de professores por parte do ME. Segundo afirmam “*tivemos conhecimento que iríamos experimentar o novo programa uma semana antes do início do ano letivo*” (I17; I18). Consideram que “*houve mudança de paradigma e não nos deram nenhuma formação que nos permitisse conhecer a nova abordagem*” (I17; I43). Referem, ainda, que “*só recentemente (fim do 2º trimestre) ministraram a formação em APC, mas foi insuficiente*” (I17). Daí entendem que há “*necessidade de familiarizar com o programa, entendê-lo e descodificá-lo*” (7% dos inquiridos) “*para uma aprendizagem eficaz e para que os docentes possam aplicar bem o APC*” (I9).

Outras dificuldades, mas de ordem técnica, têm que ver com “*os conteúdos do livro não estarem bem enquadrados*” (I5), por outro lado, afirmam os inquiridos que “*ainda não temos o manual para a disciplina*” (7% dos inquiridos) e que “*os alunos apresentam série de dificuldades quando se trata de avaliar situações de integração*” (I11; I45). Mais de metade dos inquiridos (63,4%) refere que os professores experimentadores do novo programa manifestam dificuldades

“em lidar com a nova estruturação lógica do programa e manual,” indicador com 26% de referências. Acham que “o programa é extenso e têm “*gralhas pertinentes*” (7% dos inquiridos) e que “há um desalinhamento entre manual e programa” (I6; I37). Neste sentido, “os manuais precisam ser revistos quer em relação aos conteúdos quer em relação à sequência e aos exercícios propostos no final da cada unidade” (I10; I24). Defendem que “é essencial definir a relação dos conteúdos da investigação no programa (...) e “é necessário clarificar os objetivos dos conteúdos e a sequência dos mesmos” (I10), considerando que “os objetivos têm que estar de acordo com os conteúdos (...) e que “os conteúdos e objetivos têm que estar mais próximos da realidade dos formandos (I12; I29).

Os coordenadores constatam, ainda, que “os conteúdos por vezes não coincidem com o manual utilizado (I13), defendendo que “os manuais e os programas sejam explorados em conjunto” (I18). Por outro lado, sugerem que “os manuais deveriam incluir situações de integração no final de cada unidade temática” (I20; I24) e “deveriam retratar a realidade do aluno” (I21). Pensam que “alguns professores não têm um total conhecimento a cerca do novo programa” (I29; I36), porque “não houve tempo suficiente para aplicar situação de interação” (7 % dos inquiridos) daí, “há uma necessidade de alterar o calendário escolar” (I37).

Uma outra ordem de dificuldades técnicas prende-se com o “lidar com o fraco acompanhamento do ME.” Alguns inquiridos apontam que os professores têm a necessidade desse acompanhamento. Conforme expressam “há necessidade de orientações técnicas dos responsáveis pela implementação do novo programa” (12% dos inquiridos).

Em relação às “estratégias/sugestões de formação sugerida,” mais de metade dos inquiridos (63,4%) sugere “a formação contínua em APC”. 36,5% dos inquiridos indicam entre outros temas a: “elaboração de situação de integração,” a “aplicação de nova grelha de correção de testes/avaliação dos alunos” (14,6% dos inquiridos). 24% afirmam que os professores precisam de “uma formação na avaliação” (avaliação: critérios e indicadores), “de ações de formação no sentido de desenvolver as competências para diagnosticar dificuldades dos alunos (I10; I22) e avaliar os alunos com NEE na lógica de APC” (I26), e que “é necessário aperfeiçoar nas metodologias de integração (7% dos inquiridos), aprender a elaborar planos de aula com base na APC (7%) e aprofundar os temas de APC” (7% dos inquiridos). 9 % dos inquiridos aviltram que “seria bom trazer um professor modelo para demonstrar como ensinar na APC”.

Referem a necessidade de “clarificar e precisar a abordagem” por considerarem os temas abordados “muito complexos”, devendo, por isso, recorrer “às estratégias mais práticas” que

permitam a “*compreensão de alguns conceitos, a fim de serem melhor aplicados e verificados na prática*” (I12; I25), sem, contudo, se descurar da “*especialização dos formadores*” em APC, pois, estes “*têm que ser capazes de tirar os formandos todas as dúvidas* (I4; I25). Para o efeito, “*devem ter o domínio da matéria*” (7%) e “*serem por grupos disciplinares*” (I31). Sugerem que a formação “*deva ser muito precisa e clara na abordagem dos temas*” (7%) e “*que haja uma boa clarificação da APC*” (9% dos inquiridos). Salientam, ainda, os inquiridos, que a formação dos professores deve ser “*em áreas multidisciplinar*” (I3), mas com “*conteúdos programáticas pertencentes à área de formação do professor*” (I3). Esperam que haja uma “*contextualização da formação*” (7%), tendo o “*tempo para trabalhar bem todos os conteúdos, permitindo, assim, aos formandos o domínio dos mesmos* (I17; I40).

Podemos dizer que, em síntese, esses inquiridos encontram-se na faixa etária que vai dos 31 aos 40 anos, caracterizados por indivíduos do sexo feminino e são licenciados em regime de contratos de trabalho. Saliente-se que já exercem a profissão há mais de sete (7) anos, lecionam na área das línguas e já participaram na formação na abordagem por competências. De referir que a maioria dos respondentes exerce na escola secundária de Santa Cruz. Referem que os professores têm dificuldades em lidar com a exigência de implementação do novo programa; em lidar com o fraco acompanhamento do MED; e em lidar com a nova estruturação lógica do programa e manual. As suas recomendações vão no sentido de clarificar e precisar a formação (abordagem complexa), com recurso às estratégias mais práticas como as palestras e/ou conferências; encontros de formação com apresentação dos novos programas feitos nas escolas; espaço semanal na TV ou rádio com técnicos da UDC para divulgar e publicitar os novos programas e a nova abordagem APC. Entendem que os formadores devam especializar-se em APC e sugerem que se deva implementar a formação contínua para aprofundar todos os conteúdos, com ênfase na planificação em APC e na avaliação das competências dos alunos.

3. Apresentação dos dados obtidos das entrevistas semi-diretivas aos responsáveis técnicos do serviço central

O conjunto dos dados das entrevistas analisadas deu a origem a três (3) categorias, a saber:

- Representações sobre o novo programa e as práticas pedagógicas dos professores;
- Problemas e dificuldades enfrentados pelos professores experimentadores que a formação poderia resolver;
- Apreciação global do processo;
- **Categoria:** *Representações sobre o novo programa e as práticas pedagógicas dos professores*

A leitura do Quadro 17 permite-nos observar que, da análise das entrevistas e no que se refere às representações sobre os *programas e as práticas pedagógicas*, emergiram três subcategorias, relacionando-se, de alguma forma, com os “aspectos positivos”, “aspectos negativos” e “aspectos relativos à intervenção pedagógica”.

Quadro 17- Representações sobre o novo programa e as práticas pedagógicas dos professores

Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
		n = 4			
		Freq.	%	Freq.	%
aspectos positivos	nova estruturação lógica e metodológica	7	24	3	75,0
	equilíbrio e pertinência dos conteúdos	9	31	2	50,0
	bons resultados conseguidos	13	45	4	100,0
	Total	29	100	4	100,0
aspectos negativos	fraca organização administrativa e acompanhamento institucional	6	40	1	25,0
	estruturação lógica deficiente	9	60	4	100,0
	Total	15	100	4	100,0
aspectos relativos à intervenção pedagógica	aluno construtor da sua própria aprendizagem	6	19	3	75,0
	professor facilitador da aprendizagem	7	23	3	75,0
	permite a diversificação de estratégias	4	12	3	75,0
	permite a mudança de mentalidades e práticas	7	23	3	75,0
	permite a dinamização do processo	7	23	3	75,0
	Total	31	100	3	75,0

Matriz: U. R. = Unidade de Registo; U. E. = Unidade de Enumeração

No que diz respeito aos “*aspetos positivos,*” uma percentagem significativa dos entrevistados (75,0%) refere a *nova estruturação lógica e metodológica*, indicador com 24% das referências. Conforme afirmam “*os programas foram elaborados tendo em conta uma lógica diferente, agora as entradas não são por objetivos, mas sim por competências (E3RT); o processo ensino-aprendizagem está a ser desenvolvido numa abordagem pedagógica que se pretende nova, tendo em conta o desenvolvimento de competências*” (E4RT).

Metade dos entrevistados (50,0%) considera que há um *equilíbrio e pertinência dos conteúdos* nos programas, correspondendo a 35% das referências neste indicador. Segundo diz um dos entrevistados “*foi sempre um trabalho de equilíbrio entre o desejável e o possível (...) era uma revisão no sentido de ver as questões eventualmente ultrapassadas (...) ver conteúdos que necessitavam de ser atualizados ou mesmos corrigidos (...) questões que já estivessem desajustadas e estivessem a mais*” (E1RT).

Embora os entrevistados estivessem unânimes em considerar que o processo está, ainda, na fase de experimentação, afirmando que “*só a experimentação poderá dar os elementos concretos para se ajuizar da melhoria ou não dos programas*”, a totalidade dos mesmos considera que já “*há bons resultados conseguidos*”, indicador com quase metade das referências (45%). Como se pode notar pelas suas expressões “*uma das observações feitas pela direcção da escola foi de que aqueles alunos obtiveram melhores resultados do que os que vinham seguindo os programas antigos*” (E1RT). Um outro entrevistado, partilhando da mesma opinião, afirma que “*os dados de seguimento apontam para alguma melhoria do desempenho dos alunos tanto dos dois subsistemas, básico e secundário, isso, fazendo a comparação dos dois modelos pedagógicos que coabitam no sistema educativo cabo-verdiano*” (E2RT).

Não querendo avançar já com o balanço da experimentação, decorridos já a quase dois anos, defendem que só a continuidade do processo daria melhor o sucesso, considerando que “*será a continuidade da experimentação que vai dizer melhor o que foi conseguido ou não*” (E1RT) e que de facto “*só a experimentação poderá dar os elementos concretos para se ajuizar da melhoria ou não dos programas*” (E3RT).

Quanto aos “*aspetos negativos*” do programa, um dos entrevistados considera estar relacionado com a “*fraca organização administrativa e acompanhamento institucional,*” com 40% das referências neste indicador. Conforme afirma um dos entrevistados as dificuldades se relacionam com o facto de ter havido algum desfasamento entre as instituições no processo de decisões, sobretudo, porque “*as equipas que foram constituídas por pessoas professores, por*

técnicos do Ministério da Educação, continuaram ligados às tarefas que tinham habitualmente.” Portanto, este aspeto acabou por fazer com que *“o trabalho de revisão dos programas fosse relegado para as horas extras, para as horas livres (...) não havendo por parte das instituições implicadas uma assunção efetiva”* (E1RT). Neste sentido, defende-se que, havendo uma assunção política na preparação de novos programas escolares, deveria haver uma clarificação e acompanhamento de todo o processo. Assim, considera um dos entrevistados que uma das grandes dificuldades foi de ordem institucional e administrativa por *“as instituições não terem acompanhado as ofertas de formação aos professores para a gestão dos novos programas. Então, há esses desfasamentos (...) a revisão curricular não é só os programas. É tudo. E o facto não ter sido tudo considerado e tudo organizado, para que chegássemos a bom termo, acabou por criar condicionantes nisto tudo”* (E1RT).

Saliente-se que a totalidade dos entrevistados considera que os programas apresentam uma *“estrutura lógica deficiente,”* com 60% de referências neste indicador. Afirmam que se está, ainda, no processo de recolha de subsídios para fazer os reajustes necessários. Porém, afirma um dos entrevistados que *“ainda os programas não estão na fase final. Este trabalho é muito complexo. É um processo que vai identificando as lacunas, introduzindo as correções à medida que vão ser implementados no quadro da experiência”* (...). Ainda nos aspetos negativos dos programas o E2RT afirma que *“há algumas incorreções que nós vamos identificar e corrigir ao longo do processo”*.

Quanto à *“estrutação lógica do programa,”* afirma um dos entrevistados que *“alguns programas não tem uma progressão lógica e então nós temos estados a recolher esses subsídios, esses inputs para o melhoramento dos programas”* (E3RT). Na verdade, o processo de experimentação dos programas necessita de alguns reajustes, facto que um entrevistado constata daquilo que pode acompanhar numa das escolas do 1º ciclo verificar que a *“experimentação decorreu com vários percalços ”* (...) *os alunos do 7º e 8º ano quando chegarem ao 2º ciclo (9º e 10º anos) não encontram todos os programas revistos. Então os alunos continuaram nos programas antigos”* (E1RT).

Em relação aos *“aspetos relativos à intervenção pedagógica,”* mais de metade dos entrevistados (75,0%) refere que o programa permite ao *“aluno ser construtor da sua própria aprendizagem.”* Afirmam os entrevistados que *“esses programas foram elaborados numa lógica diferente que é Abordagem por Competência e essa abordagem tem subjacente o construtivismo em que é o aluno o construtor da sua própria aprendizagem (E3RT).*

Considera, ainda, um outro entrevistado que este programa faça com que *“os alunos estejam no centro da aprendizagem, que o foco seja na aprendizagem do aluno e não no ensino propriamente dito (E4RT)*. Em igual percentagem de referências refere um outro entrevistado que o programa confere ao professor a possibilidade de *“ser facilitador da aprendizagem”*.

É de se referir que o programa traz muitos desafios e, um desses, como afirma um dos entrevistados, *“é levar os professores a serem orientadores, serem facilitadores de aprendizagem. Esse é o grande desafio que vamos ter” (E4RT)*. Conforme refere um outro responsável técnico *“foram incluídas as orientações pedagógicas, para que o professor possa transformar as suas aulas em espaços onde o aluno seja ativo. Ele próprio e em colaboração com os colegas. Há uma interação na aprendizagem” (E1RT)*.

Mais de metade dos entrevistados (75,0%) refere que o programa *permite a diversificação de estratégias* na intervenção pedagógica. Assim, defendem que o programa oriente no sentido de se *“fazer muito o trabalho em pequeno grupos, em que os alunos possam ajudar-se entre si, com a orientação do professor” (E1RT)*. Consciente de que o programa é exigente em termos de trabalho afirma que *“exige muito mais do professor”*. Neste sentido, afirma um outro entrevistado que o *“professor tem de ter, também, uma lógica de aprendizagem diferente, tem de ter uma prática diferente em que o aluno esteja ativo, tem de haver uma interação entre professor aluno e o material didático” (E3RT)*. Mas esse aprimoramento passará, também, por um processo de consciencialização, entende um outro entrevistado, para a qual *“é uma questão de consciencializar os professores a saberem o que é um ensino-aprendizagem centrado no aluno. Não quer dizer um ativismo, ativismo na sala de aula, necessariamente. São metodologias que levem os alunos a trabalharem de uma forma, cada vez, mais autónoma e a produzir e a construir o seu conhecimento” (E4RT)*.

Em igual percentagem os entrevistados acham que o novo programa *“permite a mudança de mentalidades e de práticas”*, assim como, *“permitirá a dinamização do processo”*. Em relação à *“mudança de mentalidade e de práticas”* afirmam que *“isto significa dizer que os professores que estão a trabalhar com base na metodologia tradicional terão que mudar, radicalmente, da prática porque a pedagogia de abordagem por competência implica, como disse um professor nosso, dar um triplo salto para conseguirmos com que tenhamos uma equipa de professores qualificados nessas novas abordagens para poderem aplicar esses novos materiais curriculares” (E2RT)*, e isso é um outro grande desafio.

No que se diz respeito à *dinamização do processo* os entrevistados consideram que “*essa abordagem exige muitos materiais didáticos, mas como isso é um processo que nós vamos construindo, paulatinamente, podemos considerar que os professores já têm o básico, principalmente os do primeiro ciclo*” (E3RT). Tratando-se de uma abordagem “*nova, exigente e complexa*” requer o seu período de incumbência e maturação. Assim, um dos entrevistados refere que como “*é uma coisa nova, naturalmente tudo o que é novo suscita alguma dificuldade na apropriação dos próprios professores. É como já lhe disse, estamos num processo muito no início. As coisas da educação não são fácil ver de um dia para o outro mudanças tão bem, tao nítidas (...). isso tem que ser uma coisa que, paulatinamente, vamos tentando modificar, para estar mais em coerência com essa abordagem que se pretende*” (E4RT).

- **Categoria:** *Problemas e dificuldades enfrentados pelos professores experimentadores que a formação poderia resolver*

Quadro 18 - Problemas e dificuldades enfrentados pelos professores experimentadores que a formação poderia resolver

Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
		n = 4		n = 4	
		Freq.	%	Freq.	%
de ordem da formação	lidar com a nova abordagem	2	20	2	50,0
	caracterizados pela exigência prática	2	20	1	25,0
	caracterizados pela exigência teórica	2	20	1	25,0
	lidar com a exigência de revisão curricular	4	40	3	75,0
	Total	10	100	3	75,0
de ordem logístico	caracterizados pelo atraso e insuficiência	5	100	2	50,0
	Total	5	100	2	50,0
exigência de um perfil adequado	necessidade de requalificação profissional	5	33	2	50,0
estratégias sugeridas para a formação	a nível de aprofundamento de formação	7	47	3	75,0
	envolvimento de outras instituições	3	20	3	75,0
	Total	15	100	3	75,0
sugestão de temas para a formação	na Psicologia do desenvolvimento	2	14	1	25,0
	na Abordagem Por Competência	9	64	4	100
	em novas metodologias de ensino	3	22	2	50,0
	Total	14	100	4	100,0

Matriz: U. R. = Unidade de Registo; U. E. = Unidade de Enumeração

Na categoria “Problemas e dificuldades enfrentados pelos professores experimentadores que a formação poderia resolver,” emergiram cinco subcategorias, que se relacionam, de

alguma forma, com *os aspetos de ordem da formação, aspetos logísticos, exigência de um perfil adequado, as estratégias sugeridas e sugestões de temas para formação.*

Em relação aos “aspetos de ordem da formação” uma elevada maioria dos entrevistados refere às dificuldades em *lidar com a exigência da revisão curricular.* Inicialmente, “*começou-se a proporcionar formação aos professores que iam trabalhar na experimentação, estes tiveram formação*” (E1RT). Cômico de que a formação tem sido insuficiente, salienta um entrevistado que “*essas horas de formação depois ao longo do ano vão sendo reforçadas, mas para iniciarem a experimentação todos receberam a formação,*” assegura. (E4RT). Para o mesmo entrevistado “*a questão que se coloca, neste momento, é uma reciclagem dos professores para estarem mais capacitados para desenvolverem o processo de acordo com essa nova abordagem pedagógica*” (E4RT).

O *entendimento da nova abordagem* tem sido uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos professores em experimentação, no entender dos responsáveis. Pois, foi apontado pela metade dos entrevistados (50%), correspondendo a 20% das referências neste indicador. Parece que a intenção dos responsáveis técnicos com a formação é que, de facto, os professores conseguissem implementar a nova abordagem sem sobressaltos. Neste sentido, defendem que “*o tipo de formação que tínhamos concebido que era capacitar os professores para mudanças de práticas e também para uma boa apreensão tanto quanto possível da APC*” (E1RT). Salienta um outro responsável técnico que “*a nossa intenção é que os professores que vão, pela primeira vez, utilizar os manuais estejam formados, que conheçam bem os programas*” (E3RT).

Com igual percentagem, os entrevistados referem como “aspetos de ordem da formação” os *caracterizados pela exigência teórica e prática.* Para os entrevistados a formação “*é exigente em termos de tempo, de prática, pois não é só ouvir as explicações, as definições dos conceitos e consultar os livros e tal...há que praticar, há que praticar*”. Considera, ainda, o mesmo entrevistado “*são coisas que nós não estamos muito habituados a fazer, que é essa aproximação com a vida do dia-a-dia*”. Porém, refere que “*é preciso uma bagagem razoável de leituras, de conhecimentos teóricos que permitam ao professor dar aquele passo (...), mas é preciso estar atento à totalidade do seu contorno para poder encontrar*” (E1RT), acrescenta.

No aspeto “de ordem logístico” metade dos entrevistados (50%) caracterizam a formação dada no quadro da experimentação *pelo atraso e insuficiência,* com a totalidade das referências neste indicador. Como se pode verificar nas suas próprias expressões “*nem sempre a formação foi atempada como deveria ter sido. Começou com atraso, mesmo quando se começou a*

experimentação nem todo o grupo de professores recebeu formação desde o início” (E1RT). Diz um outro entrevistado que a formação “começou mais tarde e, portanto, começou sempre com algum atraso e com alguma deficiência” e que “nem sempre tem sido possível essa formação chegar atempadamente”, refere, ainda, um outro entrevistado (E3RT), considerando que “esse atraso tem constituído um grande constrangimento para nós, e os professores que não têm formação nessa lógica e que não conheçam bem, têm dificuldades de explorar muito bem o material” (E3RT), conclui, constatando que “sem formação tem sido um constrangimento para nós e para eles também” (E3RT).

Em relação à subcategoria “exigência de um perfil adequado” parece que há necessidade de uma “*requalificação profissional,*” para a aplicação dessa nova abordagem, referidos pela metade dos entrevistados (50%), que consideram haver a “*necessidade de reconverter o perfil de formação dos professores que estão no sistema e, como disse, é um grande desafio que nós temos neste momento, esperando fazer as articulações necessárias com as instituições de ensino superior que tem a atribuição de formar os professores para podermos conseguir ultrapassar as dificuldades verificadas*” (E2RT).

Entendimento contrário tem um outro responsável que considera que se parte do princípio que “*os professores já tem a parte pedagógica, os professores tem uma base, que é a qualificação profissional que trazem. Uma bagagem não só em termos científicos mas também em termos pedagógicos*”. Neste sentido, defende que “*não se vai fazer nenhuma formação, de fundo, dos professores no que diz respeito à parte pedagógica*” (E4RT). Diz ainda que “*no que diz respeito à APC é uma reciclagem dos professores e os esclarecer como é que deverão desenvolver o processo ensino-aprendizagem nas aulas e nas escolas*” (E4RT).

Quanto às “*estratégias sugeridas para a formação,*” a maioria dos entrevistados refere o *aprofundamento de formação* e o *envolvimento de outras instituições*, que aparecem em igual percentagem. Em relação ao “*aprofundamento de formação,*” refere um entrevistado, “*tem que ser suficientemente sólida para que os professores possam apropriar-se, efetivamente, das teorias, para, a partir delas, poderem refletir sobre as suas práticas e não ficar só pelas coisas que ouvem.*” Refere o mesmo entrevistado, dizendo que lhe parece que a “*formação tem que ir mais a fundo,*” defendendo que o professor “*tem de manter a sua autoridade e ser capaz de trabalhar com os alunos de modo a que eles se sintam seguros e, sobretudo, criem o gosto pelo saber mais,*” sugerindo mesmo “*a necessidade de um reforço de leituras e da sua verdadeira apropriação*” (E1RT).

Reconhecendo a importância da formação já administrada aos professores em experimentação, para resolver as dificuldades, um entrevistado afirma que *“os professores que já receberam a formação não têm tido problemas na implementação de programas pelo menos na ótica dos mesmos”*.

No que se refere ao *envolvimento de outras instituições* no processo de revisão curricular, mais de metade dos entrevistados sugere a participação de outras entidades. Conforme afirmam, *“nós temos pensado em soluções para esses problemas e uma delas é exatamente envolver as instituições de formação para arcarem com formação para os professores, porque só os técnicos dos serviços centrais não conseguem abarcar”* (E3RT). Consciente das limitações do ME e da insuficiência da formação oferecida aos professores, um dos entrevistados sugere um modelo de formação baseado nas necessidades das escolas e dos professores, defendendo que *“a formação feita só pelo ministério não é suficiente. Aliás tem que ser uma formação contextualizada, na escola com os pares, tendo em conta as necessidades da própria escola, neste caso dos próprios professores”* (E4RT). Neste sentido, afirma um entrevistado *“e nos contatos com as instituições de formação, já foi pedida a realização de uma ação de superação dos professores”* (E1RT).

Em relação ao seguimento do programa, um outro responsável afirma que está em curso uma política de descentralização por forma a empoderar os serviços descentralizados a tomar parte do processo, afirmando que *“não são só os serviços centrais do ME que têm feito esse seguimento, mas também as estruturas desconcentradas, até porque, neste momento estamos na implementação de uma política de descentralização de algumas Delegações do ME, no sentido de dar mais autonomia e empoderar os técnicos dos serviços desconcentrados para assumirem o desafio da implementação dos novos materiais curriculares”* (E2RT).

Na subcategoria *“sugestão de temas para a formação continua,”* a totalidade dos entrevistados refere áreas de conhecimentos relacionados com a *abordagem por competência*. Consideram que *“a lógica da elaboração dos programas é outra, é uma lógica diferente em que os professores têm de ter a formação na APC. Havendo formação para eles é muito mais fácil explorar os programas, saber até onde poderão ir. É necessário que, de facto, tenham a formação para poderem implementar o programa”* (E3RT). Afirma ainda um outro entrevistado que *“se, necessariamente, a gente utiliza ou desenvolve o ensino-aprendizagem nessa abordagem por competência, logicamente, teremos que avaliar as competências, não é? Avaliar e ver se os alunos estão realmente a desenvolver competências* (E4RT). É necessário que eles

saibam “*identificar quais as técnicas e os instrumentos que sejam mais apropriados para avaliar as competências dos alunos*” (E4RT). Acrescenta, ainda, “*que as dificuldades são a avaliação. Talvez novas formas de avaliar*” (E3RT).

Metade dos entrevistados (50%) considera que se deve abordar temas relacionados com *as novas metodologias de ensino e clarificação dos conceitos*. Afirma o entrevistado E2RT que “*com os professores temos investido muito na formação ao nível dos novos conceitos das abordagens por competências*” (E2RT), sem se esquecer a necessidade da sua contextualização, pois, segundo um dos entrevistados o que se tem feito “*é a partir dessas experiências construir uma modalidade própria de APC de acordo com a realidade do país*”.

Em relação ao *tema psicologia do desenvolvimento*, esta foi referida por um dos entrevistados. Afirma que “*quando a gente estuda, por exemplo, a teoria do desenvolvimento da criança, depois tem de ser capaz de ver, na prática, aquilo que o aluno faz, que produz, a que que corresponde, e ser capaz de ir buscar, naquilo que estudou, uma maneira de resolver os problemas que vai encontrando na sala de aula (...), acho que a formação em psicologia de desenvolvimento é importante. Para o secundário é a psicologia do adolescente, o convívio, o contato com os alunos nas várias fases necessita que o professor tenha uma boa formação para lidar com isso*” (E1RT).

Essas necessidades detetadas precisam, pois, de serem respondidas, para que o processo possa ter o sucesso almejado e o professor ter o perfil pretendido. Segundo afirmam é necessário que “*as dificuldades sentidas sejam respondidas, para que se possa construir um perfil de professor que respondesse a essa necessidade. É preciso, de facto, ter professores com esse perfil*”.

- **Categoria:** *Apreciação global do processo*

Ainda que “os dados sejam inconclusivos” para *avaliar o processo de experimentação*, a totalidade dos entrevistados considera que os “*resultados preliminares são satisfatórios*,” relativamente ao “desempenho dos alunos”. Conforme refere um dos responsáveis “*é muito cedo para dizer sim ou não*” (E1RT). A mesma opinião tem os outros responsáveis que afirmam “*é prematuro fazer um balanço relativamente ao sucesso, tendo em conta essa nova abordagem*”, acrescentando que “*não podemos fazer um balanço exaustivo para dizer que esta abordagem leve os alunos ao sucesso escolar*” (E2RT). “*É prematuro falar*” (E3RT). *Ainda estamos numa fase muito embrionária que não permite tirar conclusões*” (E4RT).

Estimando que os dados são inconclusivos para fazer a balanço, requerendo, por isso, situações propícias para o fazer, um dos entrevistados afirma que *“não é o suficiente para concluir porque nem todas as condições são os ideais (...), falta, também, fazer uma avaliação comparativa entre os alunos que estão a experimentar essa nova abordagem e os alunos que estão no sistema em vigor, mas como não temos referenciais de comparação torna mais difícil dizer (...) embora haja pistas que levam a isso não se pode dizer taxativamente que há sucesso.”*

Quadro 19- Apreciação global do processo

Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
		n = 4			
		Freq.	%	Freq.	%
resultados preliminares satisfatórios	em relação ao desempenho dos alunos	10	15	4	100,0
dados obtidos inconclusivos	para avaliar o processo de experimentação	10	15	4	100,0
recursos humanos e materiais	distribuição satisfatória	7	11	3	75,0
apoio institucional	foi satisfatório	4	6	3	75,0
assunção política	como reforma curricular	13	19	4	100,0
	na adoção da APC no sistema educativo	7	11	3	75,0
sugestões para a generalização	apostando mais na formação de professores	11	17	2	50,0
	contando com subsídios de outros estudos	4	6	3	75,0
	Total	66	100	4	100,0

Matriz: U. R. = Unidade de Registo; U. E. = Unidade de Enumeração

Pese embora seja prematura fazer uma apreciação do processo, vão afirmando que, ao nível do sucesso nos resultados comparativos do desempenho dos alunos, têm sido satisfatórios, conforme se pode ver pelas suas próprias expressões: *“ao nível do sucesso, dos resultados dos alunos, aquilo que é mais facilmente mensurável e das informações que me chegavam era de sucesso”* (E1RT). Esta opinião, também, é partilhada pelo entrevistado E2RT que afirma que *“ao nível da experimentação de algumas turmas, verificamos que ao nível do ensino básico, como foi introduzido um reajuste profundo no processo do ensino da língua portuguesa, os alunos estão a conseguir adquirir competências ao nível da leitura e da escrita de uma forma mais acelerada”* (...), acrescentando que *“ao nível do secundário, avaliando os resultados das notas das turmas, que estão em experimentação, há mais sucesso dos alunos, em comparação com as turmas que estão com o currículo antigo.”* Mesmo assim, afirmam que *“do balanço que temos tido, ainda que de uma forma muito limitado, é que estamos num bom caminho”* (E3RT), concluindo, afirma um outro entrevistado que *“pelos dados da avaliação que tem sido feita das*

aprendizagens dos alunos tudo leva a crer que têm tido bons resultados” (...), uma taxa que é um pouco relativamente superior (E4RT).

Em termos de “recursos humanos e materiais,” contrariamente ao que afirma os professores e os coordenadores, mais de metade dos entrevistados afirma que a “*distribuição foi satisfatória*”, referindo que “*o MED tem disponibilizado os meios humanos e materiais que o país tem para responder os desafios da implementação da reforma*” (E2RT). Para um outro entrevistado, “*esses apoios são ao nível financeiros.*” Mas, em relação aos RH, afirma um outro responsável “*tem-se disponibilizado meios para que os formadores estejam, atempadamente no terreno, para fazer formação aos professores e aos coordenadores disciplinares, e um seguimento de perto*” (E3RT). Para um outro entrevistado, “*neste momento, é o MED quem fornece todos os apoios (...), os mínimos necessários (...), desde os manuais, a formação dos professores e algum outro material que, eventualmente, as escolas têm necessidades*” (E4RT).

Em igual percentagem referem que o “apoio institucional” foi “*satisfatório,*” afirmando que “*o Ministério, sim, através da DGEBS, a nível superior, também, sobretudo a partir de uma determinada altura*” (E1RT). Para o entrevistado E3RT, “*o ME é o principal responsável pela criação das condições e, sempre que possível, tem sido feito*” (E4RT). Opinião semelhante tem um outro entrevistado, que considera que “*o ME tem, neste momento, a revisão curricular como um maior projeto da atualidade. Tem dado todo o apoio e todos os recursos*” (E3RT).

Embora não esteja, normativamente, explícita que se vai fazer uma reforma curricular, a totalidade dos entrevistados considera que já não se trata mais de um processo de revisão curricular mas de *Reforma Curricular*. Defendem que já há uma “*assunção política,*” pelo facto de entenderem que a nova LBSE veio conferir um novo figurino ao sistema educativo. Pois, afirma um dos entrevistados, “*nós chamamos de revisão curricular no princípio do mandato que a Unidade tinha. Mas, como referi, a evolução verificada acabou por ser uma reforma*” (E1RT). Entendimento semelhante tem o outro responsável, considerando que “*há muito que o ME já tem uma visão clara do que quer para o sistema, tendo em conta a LBSE de 2010. O ME tem a consciência que, neste momento, está a implementar um conjunto de reformas no sistema educativo*” (E2RT). Os entrevistados defendem que “*porque se mexeu com a estrutura do sistema educativo (...) leva-nos a pensar que estamos perante uma reforma e não apenas uma revisão curricular*” (E3RT). Afirmação peremptória tem o entrevistado E4RT quando diz: “*estamos num processo de reforma educativa uma vez que a LBSE foi revista e o Decreto-Lei que define as normas do novo sistema educativo traz, sem dúvida, mudanças de fundo para o*

sistema (...). Há todo uma série de mudanças de coisas que, com certeza, a médio e longo prazo vai trazer mudanças para o sistema, de modo que nos leva a dizer que estamos num processo de reforma educativa, a meu ver, e não a uma revisão que se iniciou.”

A mesma consideração se poderá fazer em relação à adoção da pedagogia de integração na abordagem por competências, pois não aparece, claramente, nos documentos oficiais e normativos essa referência. Mesmo assim, mais de metade dos entrevistados considera que já há essa assunção. Afirma um dos entrevistados que *“a LBSE diz, claramente, qual é a política que o ME tem que implementar”* (...), reconhecendo, por seu lado, que *“para se implementar uma medida de política como a que está em curso tem que ter uma decisão política”*. Advertendo o mesmo entrevistado, declarando que *“se não houvesse essa decisão política nós não poderíamos estar a fazer qualquer reajuste no sistema educativo”* (E2RT). Considera, ainda, um outro responsável, que afirma ter já existido *“uma assunção política para essa nova abordagem APC no sistema educativo (...). Nós já temos uma nova LBSE que regula a revisão curricular nesta nova abordagem”* (E3RT). Concluiu um outro entrevistado que, embora nos dissesse que não lhe cabe responder, se limitou a dizer que *“se o MED está a fazer essa experimentação julgo que é mais do que evidente essa assunção da parte do Ministério da Educação (...) se estão nas escolas a serem experimentados, introduzidos programas e manuais com os custos inerentes e pago pelo próprio, então é mais do que evidente (risos)”* (E4RT).

Quanto às *sugestões para a generalização*, metade dos entrevistados (50%) afirma que se deve *“apostar mais na formação de professores”*, sendo necessário *“um estreitamento do processo com as necessidades de formação (...) que responda às necessidades do sistema educativo, para que, em termos qualitativos, se possa melhorar a formação dos professores, que arrasta aqueles outros aspetos, por exemplo, a questão dos materiais, a capacidade de construir os seus próprios materiais, a partir de tantos recursos existentes. A questão de formação engloba a questão de avaliação (...). Pois, os professores são a chave (...) e continuam ainda a ser a chave do sucesso educativo. O professor na sua integralidade: no aspeto científico, pedagógico, moral, psíquico, capaz de uma cidadania ativa (...), quer dizer todas essas dimensões têm que ser trabalhadas e não podem ser descuradas, no seu todo, porque o professor é um formador”* (E1RT). Tem a mesma opinião um outro entrevistado segundo o qual *“a primeira coisa a fazer é que todos os professores tivessem uma formação sólida nessa abordagem porque é isso que garante que realmente não tenhamos o insucesso e o abandono escolar que é o grande objetivo com essa revisão curricular”* (E3RT), querendo esclarecer, diz

que “*essa formação sólida quer dizer que os professores estejam realmente preparados para a implementação, preparados em termos do domínio, do conhecimento dos conteúdos, do programa, todos os materiais de apoio (manuais do aluno, guia do professor) estejam preparados para que consigam implementar com êxito o programa*” (E3RT).

Reconhecendo a necessidade que o ME tem no processo de reforma educativa e as implicações a ela inerentes, mais de metade dos mesmos (75%) sugere, para o sucesso desta generalização, o recurso a *subsídios de outros estudos*, questionando “*as implicações destas reformas na educação e formação dos nossos estudantes,*” acreditando que “*se conseguirmos implementar estas reformas, com sucesso, Cabo Verde estará a dar um salto qualitativo na educação e na formação dos seus cidadãos*” (E2RT).

Sugere, ainda, um outro responsável que a generalização “*deva que ser feita com base na análise de tudo o que já foi feito e dos subsídios*” (E4RT), questionando “*a relação desta mudança na Universidade, porque esta mudança, também, está implicada, com a formação inicial, uma vez que se está a falar na formação contínua de professores*” (E4RT), esperando que o resultado do estudo do investigador seja pertinente e venha ajudar a esclarecer o papel da Universidade neste processo.

Do ponto de vista das necessidades de formação inferimos que a formação dada carece de um aprofundamento ao nível de avaliação dos alunos nesta nova abordagem, nas novas metodologias de ensino e ao nível dos conceitos inerentes. Ela deve ser feita por área disciplinar ou mesmo por disciplina. Deduzimos, igualmente, ser necessário abordar temas específicos na formação, como sejam a Psicologia de aprendizagem e a de desenvolvimento.

Em síntese, os responsáveis técnicos estão cónscios de que há necessidade de um aprofundamento de formação. A formação administrada carece de uma solidez que permitam uma apropriação por parte dos professores. Há uma necessidade de haver uma colaboração mais efetiva entre o ME e as instituições de formação (Uni-CV, IUE e outras) que possa garantir condições necessárias para fazer face às carências sentidas ao nível de formação, acompanhamento e seguimento do processo de revisão curricular.

4. Apresentação dos dados recolhidos do inquérito por questionário aberto aplicado aos orientadores de programas em experimentação

4.1. Caracterização dos orientadores inquiridos

O questionário foi aplicado a 10 orientadores de programas a nível de ensino secundário, nas escolas em experimentação. Mais de metade dos inquiridos (56,6%) tem entre 41 e 50 anos e 90% da população ultrapassa os 41 anos, distribuindo-se de acordo com a representação apresentada no gráfico 9.

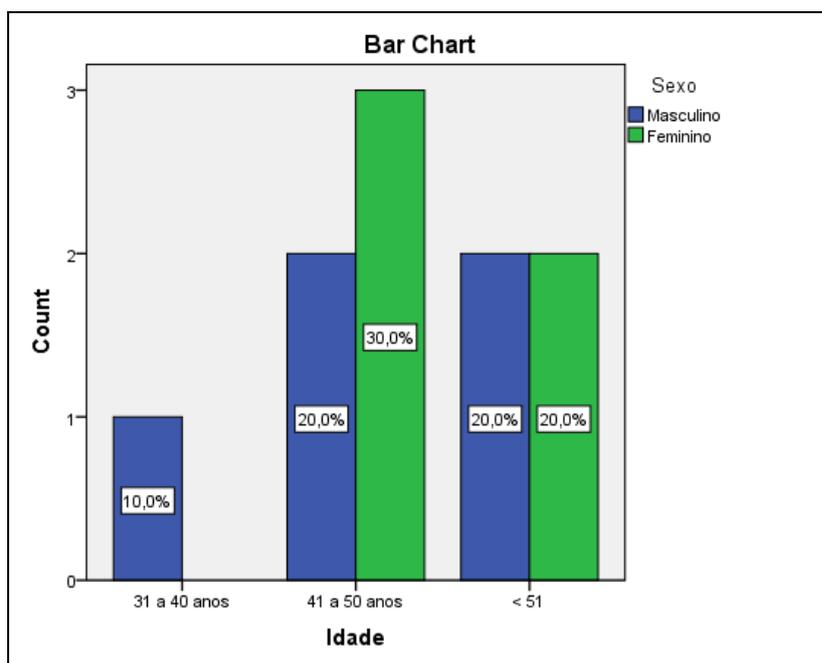


Gráfico 9 - Distribuição dos inquiridos por sexo e idade

Podemos verificar que os inquiridos estão distribuídos por indivíduos de sexos feminino e masculino e ambos com 50,0%, respetivamente, embora 40% dos mesmos se encontrem na faixa etária dos 51 ou mais anos.

No que respeita às *habilitações académicas* a distribuição é, também, equitativa entre os inquiridos, conforme se pode ver no gráfico 10, sendo que a metade possui habilitações ao nível de mestrado (50%) e a mesma percentagem para os que possuem habilitações ao nível de doutoramento.

Relativamente à comparação entre as variáveis habilitações académicas e situação profissional podemos dizer que, em igual percentagem (20%), se distribuem os professores orientadores com grau de mestre e professores orientadores com o grau de doutoramento. O mesmo se poderá dizer em relação à *situação profissional*, ou seja, 30% dos inquiridos de

ambas as habilitações pertencem o *quadro* da universidade e em igual percentagem estão em outra situação, com destaque para a *requisição e contratos*.

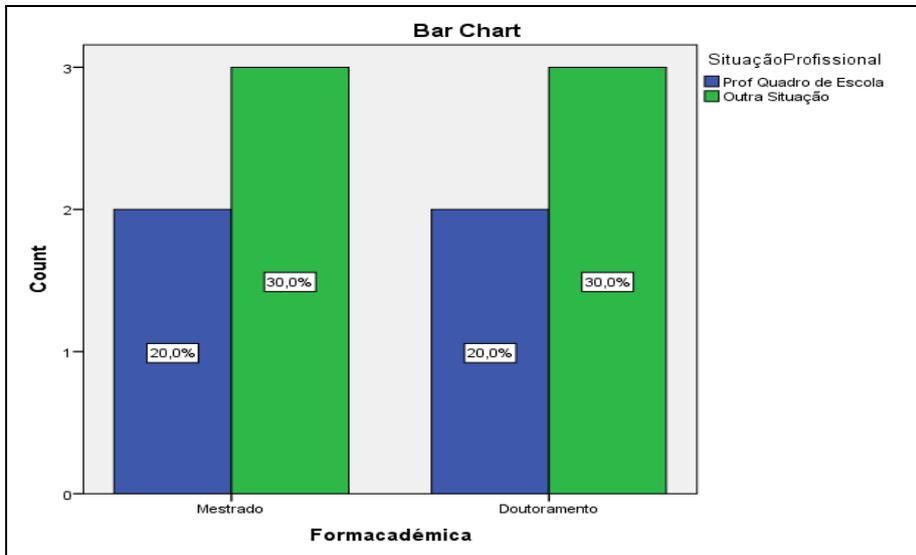
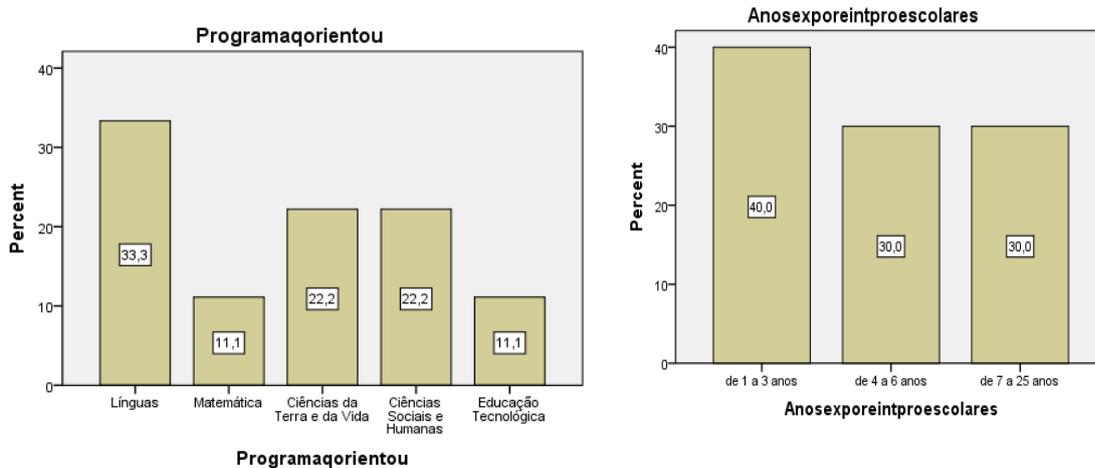


Gráfico 10- Distribuição dos inquiridos por formação académica e situação profissional

É de salientar que a maioria dos respondentes se encontra a desempenhar funções na área das Línguas (33,3%), seguida das Ciências (da Terra e da Vida e Sociais e Humanas) com igual percentagem, 22,2%. As áreas das Matemáticas e Educação Tecnológica aparecem em último lugar, ambas com 11,1%. Em relação aos anos de experiências em orientar os programas, 40% dos respondentes se encontram entre 3 a 5 anos. Verifica-se nos gráficos 11 que 60% dos inquiridos se encontram entre os 4 aos 25 anos de experiências em orientações de programas escolares.

Gráficos 11- Distribuição por anos de experiência na orientação de programas por área de formação



4.2. Representação dos orientadores de programas sobre as dificuldades que os professores experimentadores manifestam e que a formação poderia resolver

Dos dados analisados da pergunta aberta feita aos coordenadores disciplinares e aos orientadores de programas obtivemos uma categoria, a saber:

Dificuldades que os professores experimentadores manifestam e que a formação poderia resolver;

- **Categoria:** *Dificuldades que os professores experimentadores manifestam e que a formação poderia resolver*

Quadro 20 - Dificuldades que os professores experimentadores manifestam e que a formação poderia resolver

Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
		n = 10			
		Freq.	%	Freq.	%
de ordem técnica e logística	em lidar com a excessiva carga horária	2	17	2	20,0
	em lidar com o novo programa	10	83	3	30,0
	Total	12	100	3	30,0
estratégia/sugestão de formação sugerida	na focalização de estratégias de ensino	12	28	5	50,0
	na formação contínua (APC)	14	33	5	50,0
	no domínio do currículo	11	25	3	30,0
	na área de Psicologia educacional	3	7	1	10,0
	na gestão das condições logísticas	3	7	2	20,0
	Total	43	100	5	50,0

Matriz: U. R. = Unidade de Registo; U. E. = Unidade de Enumeração

A opinião dos orientadores de programa na categoria “Dificuldades que os professores experimentadores manifestam e que a formação poderia resolver” coincide, em muitos aspetos, com a dos coordenadores disciplinares. Pois, nesta categoria emergiu, também, duas subcategorias, relacionando-se com as dificuldades de ordem “técnica e logística” e as “sugestões/estratégias de formação sugerida”.

Em relação à primeira subcategoria os professores experimentadores enfrentam dificuldades em *lidar com o novo programa* e com uma *excessiva carga horária*. Referem os inquiridos que os professores têm pouco “*domínio de conteúdos científicos*” (I6) e que “*a maior dificuldade dos professores é a integração dos conceitos de APC*” (I10) para a sua “*aplicação no terreno de forma distinta de PPO*” (I10). Afirmam que existe “*o problema de materialização da APC no programa*” (I10) e “*uma grande confusão e contradição ao nível de formulação dos*

conteúdos programáticos” (I10), porque ainda *“prevalece um programa formulado em conteúdos programáticos em vez de competências a desenvolver”* (I10) e *“os docentes continuam a privilegiar o desenvolvimento de recursos em detrimento das competências”* (I10).

Dois dos inquiridos apontam que o problema advém da deficiente formação inicial tida pelos professores. Referem que existem *“lacunas a nível de formação inicial* (I6) e que o *“estágio pedagógico é deficiente”* (I6). Defende um outro inquirido a necessidade de se *“alongar o período de formação”* (I8), *“envolvendo todos os docentes das escolas* (I8). Um outro problema é o lidar com a atual organização do calendário escolar. Pois, referem que *“a formação deveria ocorrer num período em que os alunos estejam de férias”* (I8). Por outro lado, refere um inquirido a *“necessidade de criar uma carga horária para as TIC”* (I4).

No que se refere às *“estratégias/sugestões de formação sugeridas”*, metade desses inquiridos (50%) afirma a necessidade de *aprofundar a formação em APC*. Eles propõem *“a formação contínua dos professores* (I2) *na formação na APC* (I4), visando *“trabalhar os componentes do programa de forma a dar margem para trabalhar a oralidade e a escrita”* (I2), *“desenvolvendo, assim, os objetivos os mais práticos possíveis”* (I4). Sugerem que as ações de formação *“sejam do género atelier”* (I5), *“de seminários para capacitação pedagógica”* (I6) com *“aulas práticas sobre conteúdos específicos”* (I6) e que abordassem temas como *“a construção de situações-problemas* (I5), *privilegiando as metodologias e critérios de avaliação nessa nova abordagem curricular/APC”* (I5). Propõem, ainda, a *“organização de programas complementares de formação contínua para o reforço de conteúdos científicos* (I6), *compatibilizando, simultaneamente, a lecionação com a atividade de ensino”* (I8), bem como uma *“formação complementar e cabal sobre a revisão curricular/APC, a todos os envolvidos* (I6; I7), *orientada para as competências”* (I5).

Com a mesma percentagem dos inquiridos, incide a *focalização de estratégia de ensino* como sugestão futura na organização de formação. Deve-se pois, *“seguir o programa* (I1), *entender/consensualizar o conteúdo pertinente* (I1), *aplicando estratégias que levem os alunos a desenvolver e aprender a leitura e a escrita”* (I2). Deve-se, igualmente, *“adaptar os textos/manuais, atividades à realidade e necessidades dos alunos* (I2), *gerindo e cumprindo, na íntegra, os conteúdos programáticos”* (I2). Exortam para a *“necessidade de uma planificação conjunta para sanar as dificuldades de aprendizagens e de desenvolvimento dos alunos* (I3), recorrendo, para o efeito, à *“elaboração de uma ficha de diagnóstico adequado e articulado às necessidades locais”* (I3), privilegiando *“estratégias que envolvam sempre maior atividade dos*

alunos (I3), e os *“colocam no centro da aprendizagem”* (I2). Para isso, é necessário *“dirigir os conteúdos e adaptá-los à vivência dos formandos (I8), ter criatividade com base em conhecimento sólido dos conteúdos (I9), tornando os alunos em agentes ativos e pontuais”* (I2).

Em relação aos *conteúdos de formação* propostos, destacam o *domínio do currículo* e a *Psicologia educacional*. No domínio do currículo os inquiridos defendem que os professores devem *“compreender o conteúdo no ensino superior como resposta a uma necessidade de uma determinada formação (...) e compreender o programa como subsistema de conteúdo sistematizado (I1), sendo “o tempo o seu condicionante” (I1). Devem, igualmente, “conhecer as disciplinas nos seus períodos de lecionação e alguns programas mais próximos (I3). Refrem que os professores devem “elaborar programas em concertação com os estudantes (...) e equilibrar o cumprimento dos objetivos com as necessidades dos estudantes (I3)”. Ou seja, deve “dominar o plano curricular do curso,” seguindo, rigorosamente, a memória descritiva/sinopse da disciplina (I3). Mas, para isso se efetivar, defendem os professores orientadores, que “é preciso reformular o programa e formar os docentes (I10), sendo certo ser imprescindível “apostar nos formadores de formadores da Universidade de Cabo Verde (I10).*

Na área de *Psicologia educacional* um dos inquiridos entende que *“os conteúdos cognitivos e processuais são a base para a independência (I1). O professor deve “entender a importância do conteúdo atitudinal (...) e desenvolver atividades mais propícias para a conformação da mesma” (I1). Como tarefas, um dos inquiridos propõe “fazer resumo de trabalhos (I1). Em termos logísticos os inquiridos sugerem a necessidade de se “conseguir uma carga horária para a disciplina TIC no programa (I4) e melhorar as estruturas dos módulos para que todos tenham acesso (I4)”.*

Em síntese, a maioria dos respondentes se encontra a desempenhar funções na na área das Línguas, são mestres e doutores em termos de graus académicos e encontram-se entre os 4 aos 25 anos de experiências em orientações de programas escolares. À semelhança dos coordenadores disciplinares, apontam, basicamente, as mesmas dificuldades que consideram que os professores enfrentam, e quanto à sugestão que a formação poderia resolver acrescentam que os professores devem dominar o currículo e deve focalizar na melhoria de estratégias de ensino.

5. Apresentação das principais sínteses da análise documental

Da análise dos documentos oficiais oriundos dos serviços centrais, legislações, discursos, memorandos e relatórios internos, podemos tirar algumas ilações como as que se seguem, e que podem ser consultados, globalmente, no Anexo F.

Desde o início do processo, os técnicos e inspetores de educação demonstram uma certa preocupação com a formação de professores e a sua participação na Revisão Curricular.

No primeiro “Seminário de sensibilização sobre PI APC” foi trabalhado vários aspetos da formação, a saber: a) fundamentos teóricos da APC; objetivo terminal de integração; características e o lugar da avaliação numa abordagem por competências; diagnóstico e a remediação na avaliação das aprendizagens em termos de competências, etc. Os participantes foram os técnicos e inspetores do Ministério de Educação. Os formadores foram alguns inspetores e técnicos do ME formados no quadro de uma parceria entre ME, OIF e BIEF num seminário internacional de formação dos países membros do Pool Multilateral de Especialistas Francófonas em Ciências de Educação entre os dias 15 e 23 de dezembro de 2005, ocorridos na cidade da Praia.

No relatório desse Seminário demonstra-se a necessidade de um trabalho de sensibilização para a utilização e exploração dos novos manuais que virão a ser produzidos e a necessidade de haver um acompanhamento de todo o processo por parte da Inspeção geral ao nível de esquematização de todos os manuais. Referiu-se a necessidade de implementar uma nova prática de avaliação escolar, a alteração da legislação e de “espalhar o quadro teórico de avaliação das aprendizagens” e, também, de haver os critérios de avaliação para os alunos com NEE.

No segundo seminário, com o mesmo título, destina-se a capacitar os formadores das duas instituições (IP e ISE) de formação de professores para apoiar as equipas disciplinares, que ficariam encarregadas da revisão dos programas do ensino básico e secundário. Os conteúdos apresentados foram: conceito de competência, características de uma competência, exemplos de competências nas diferentes disciplinas, conceito de objetivo terminal de integração (OTI).

No relatório produzido revela-se que havia, ainda, várias dificuldades encontradas na aplicação desta abordagem nas escolas, a saber: i) fraco/deficiente domínio dos recursos (saberes, saber-fazer e saber-ser) por parte dos alunos dos diferentes níveis. ii) sugestão de formação: mais formação para os grupos que participaram no seminário e outros grupos que vierem participar, pequenos encontros com os grupos de pessoas recurso para estudo e

reflexão, em períodos não letivos, criação de uma plataforma, de forma a permitir o prosseguimento da comunicação *online* e partilha entre os participantes (cf. Relatório, 2006).

Em relação à participação das diferentes instituições no processo, verifica-se algum jogo de interesse demonstrado pelas partes em presença. Ou seja, o pessoal do ISE (atual Uni-CV) tinha proposto a *elaboração* do programa e não *revisão* como foi a proposta do ME. Neste sentido, estaria a subjugar interesses financeiros para a prestação do serviço para o qual haveria de ser contratado. Assim, questiona-se como é que o Ministério de Educação promove a capacitação aos formadores/orientadores para orientação dos programas e estes cobram para a prestação do serviço público de quem lhes conferiu um dos instrumentos de trabalho (a formação), e como se explicaria que sendo ambos os serviços públicos do Estado (Uni-CV *vs* ME) haver uma modalidade de prestação de serviço e não de participação, respeitando, obviamente, os direitos e as funções de cada agente envolvido no processo.

Ainda assim, havia, por outro lado, um ambiente de críspação e de desrespeito pela hierarquia institucional na instituição (ISE) e alguns conflitos interpessoais que perigariam o acordo assinado entre as duas instituições (cf. Memorando ISE, 02.03.2006).

Uma outra constatação que merece ser aqui demonstrado tem que ver com o facto de os programas revistos serem entregues tardiamente às escolas e apresentarem, ainda, deficiências na sua estrutura lógica e metodológica, com os conteúdos "*pesados*" para a faixa etária dos alunos.

Nos vários relatórios de seminários de capacitação dos professores experimentadores revela-se que não seria viável que aprendizagem na nova pedagogia fosse feita e logo executada numa aplicação real, mas que o sensato seria sim, estudar, compreender, exercitar e só depois aplicar. Refere ainda os relatórios que os professores não tiveram tempo suficiente para o estudo e compreensão de métodos pedagógicos tão diferentes dos usados até então. Seria necessário disponibilizar mais tempo para formação dos professores nas escolas antes e se iniciarem a experimentação, dando-lhes a oportunidades de aprenderem os conceitos e exercitar mais, tanto para preparar as aulas, as situações de integração e as respetivas famílias de situações, como, também, para construção de provas de avaliação, grelha de correção, bem como montar um dispositivo de remediação.

Um outro aspeto encontrado nos relatórios, também muito referenciados pelos nossos interlocutores, foi atribuição de cargas horárias que não facilitava a experimentação, tendo em conta o grau de exigência desta abordagem. Referiu-se, ainda, a necessidade de se criar

melhores condições, como reduzir o número de alunos por turmas, horários menos sobrecarregados, além de acesso aos materiais didáticos básicos como manuais e outros.

Infere-se, a partir de um outro relatório, que a introdução da APC implicaria mudanças a nível das metodologias de ensino-aprendizagem para as quais os professores devem ser melhores capacitados. Constata-se que nem a Uni-CV, nem o Instituto Universitário de Educação (IUE, ex-IP) dispõem de estruturas de formação contínua, e nestas condições, tanto o processo de validação de programas como o de formação inicial e contínua dos professores, arriscariam-se a ficar comprometidos. A formação contínua não está institucionalizada em Cabo Verde e é realizada de forma descontinuada e esporádica. A pouca oferta existente é no âmbito de projectos de cooperação e da DGEBS, e tem como modalidade o seminário.

Verifica-se, também, que apesar das capacitações realizadas, refere o mesmo documento, não há ainda domínio das competências necessárias à elaboração de programas em APC e nem à sua implementação. As instituições de formação não estão ainda suficientemente capacitadas para formar professores na abordagem adotada, acrescenta. As horas de formação recebidas pela Equipa Central não permitiram desenvolver as competências necessárias ao seguimento dos novos programas, constata ainda o documento. O seguimento da experimentação permitiu verificar que as práticas em salas de aulas continuam centradas na memorização o que se impõem sérios constrangimentos à implementação da APC.

Denota-se, ainda, os problemas de ordem institucional, administrativo e organizacional. Os professores têm a carga horária completa, ficando, assim, muito difícil ajustar um horário para as turmas da experimentação. Muitos deles tiveram que se deslocar às aulas em período contrário (à tarde) para leccionação das duas horas semanais dada ao atraso verificado na entrega do programa às escolas. Estas razões levaram a desistência de uma das escolas de experimentação. Constata-se a necessidade de melhorar as condições das salas de informática, reorganizar melhor a distribuição das horas das turmas de experimentação nos horários dos professores, dar mais formações em APC, sobretudo, na elaboração de *Situações de Integração*, avaliação e entre outras, e a necessidade de ter um acompanhamento a distância (online), evitando um "grande silêncio" após as sessões presenciais.

Constata-se, igualmente, que os professores experimentadores, das diversas áreas disciplinares, precisam de *mais formação em APC* e que as maiores dificuldades patenteadas residiam-se na *elaboração da grelha de correção*. Os docentes tiveram algumas dificuldades em corrigir as produções dos alunos em trabalhos de grupo. Os relatores são unânimes em afirmar

que *“os professores necessitam de formação mais sólida sobre as metodologias de implementação de APC e que seria necessário estabelecer-se um período de formação para aquisição dos recursos e só depois avançar com a experimentação.”*

Ainda nesse documento aborda-se a questão dos perfis desses professores. Esses devem ser definidos com base em critérios transparentes de forma a garantir a representatividade. O mesmo se poderá dizer em relação às escolas. A experimentação deve ser supervisionada por especialistas da área disciplinar e, eventualmente, por conceptores/orientadores. A APC deve ser adaptada, conjuntamente, com outras abordagens, em função de situações didáticas que possam ser criadas. Refere-se que os programas carecem, ainda, de reformulações (orientações metodológicas não se adequem aos fins pretendidos e em alguns casos não se consegue determinar o grau de aprofundamento dos saberes que se pretende estudar. Estes não apresentam uma organização lógica). Considerou-se que algumas competências básicas para a vida não podem ser desenvolvidas pelos alunos, tendo em conta que não foram contemplados nos novos programas.

Sugere-se, pois, que a duração dos Seminários deva, também, ser adequada ao grau de dificuldades de cada grupo. Propõe-se a elaboração de um caderno onde se inclua todos os trabalhos desenvolvidos nos seminários, acompanhados de tópicos teóricos referentes aos conteúdos abordados, para as orientações futuras. Do ponto de vista de necessidades de formação, verifica-se uma manifestação evidente de aprofundar a formação, abordando todos os conteúdos decorrentes de APC. Essa formação deva ser sistemática, rigorosa e contextualizada.

Em síntese, dos vários documentos analisados infere-se que a APC não foi ainda aprimorada, convenientemente, pelos diversos agentes educativos, nem pelos concetores do modelo, responsáveis pela implementação, nem ainda pelos responsáveis da aplicação, os professores. Depreende-se que os conteúdos abordados nas sessões de formação são exigentes e complexos para uma rápida assimilação e aplicação em tempo *record* que se almeja.

Existem problemas de foro institucional e administrativo que obstaculizam o desenvolvimento do processo, sobretudo na clarificação e na assunção do papel que diferentes instituições têm neste quadro, nomeadamente a Inspeção geral e as instituições de formação de professores. Há contradições e ambiguidade entre o que a legislação prevê em termos de assunção política e do modelo/estrutura curricular e metodologia de ensino adotado e percebido pelos diferentes agentes e responsáveis técnicos da administração central.

6. Apresentação dos dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado aos professores experimentadores sobre as necessidades de formação contínua

6.1. Caracterização dos docentes inquiridos

Como referimos, anteriormente, as populações que inquirimos foram 83 dos 132 professores em experimentação dos novos programas nas Escolas Secundária, que no ano letivo 2012/13, prestavam serviço em escolas nos concelhos do país e são caracterizadas de forma que a seguir se segue, a partir dos dados obtidos com a I Parte do Questionário.

Podemos constatar, pela leitura do Quadro 21, que a Escola com o número mais elevado de professores inquiridos é a da ES Jorge Barbosa com 20,5% do total, seguido da de Fulgêncio Tavares, com 15,7%.

Quadro 21 – Distribuição dos professores inquiridos pelas Escolas Secundárias

		Nr^o	%
Escolas Secundárias com programas em experimentação	Es Salesianos	11	13,3
	Es Fulgêncio Tavares	13	15,7
	Es Santa Cruz	9	10,8
	Es São Salvador Mundo	9	10,8
	Es Pedro Gomes	10	12,0
	Es Jorge Barbosa	17	20,5
	Es Augusto Pinto	7	8,4
	Es Ribeira Brava	5	6,0
	Total	81	97,6
Missing	NR	2	2,4
Total		83	100,0

As Escolas com menor percentagem do número de professores inquiridos são as de Ribeira Brava (S.Nicolau), com 6,0% e de Augusto Pinto, com 8,4%. As de São Salvador do Mundo e Santa Cruz estão em igualdade de circunstância, ambos com 10,8% do total.

No que respeita às habilitações académicas a maioria dos inquiridos possui habilitações ao nível da Licenciatura (65, 9%). Verificámos, ainda, que dos docentes que possuem pós-graduações estão habilitados com grau de Mestre (4,9%). Dos dados podemos notar que 19,4% dos inquiridos possuem a formação a nível médio, sendo que 4,9% dos respondentes não possuem o nível de formação adequada para este nível de ensino.

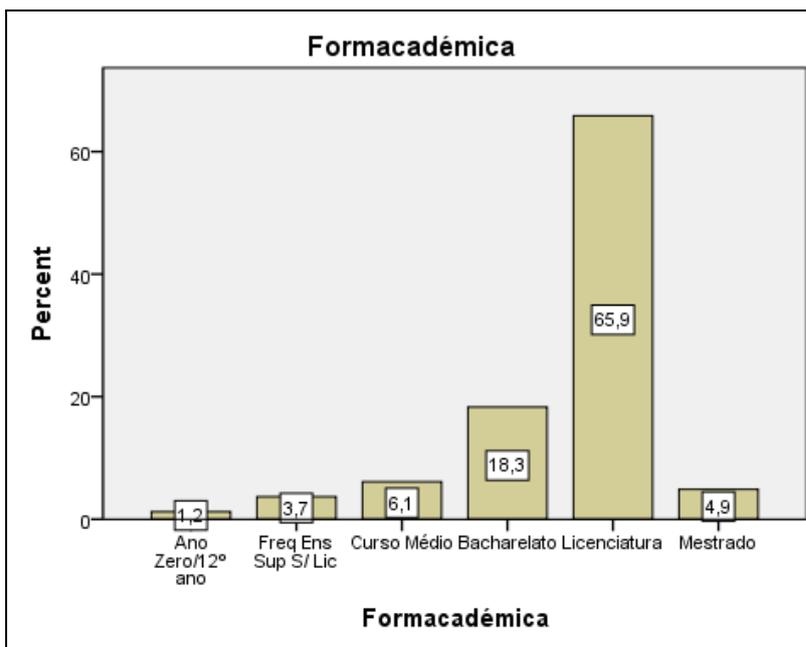


Gráfico 12- Distribuição dos docentes por nível de formação académica

No que se refere ao género, a percentagem dos professores do sexo feminino é superior (65,1%) à dos professores do sexo masculino (35,0%) em todas as faixas etárias.

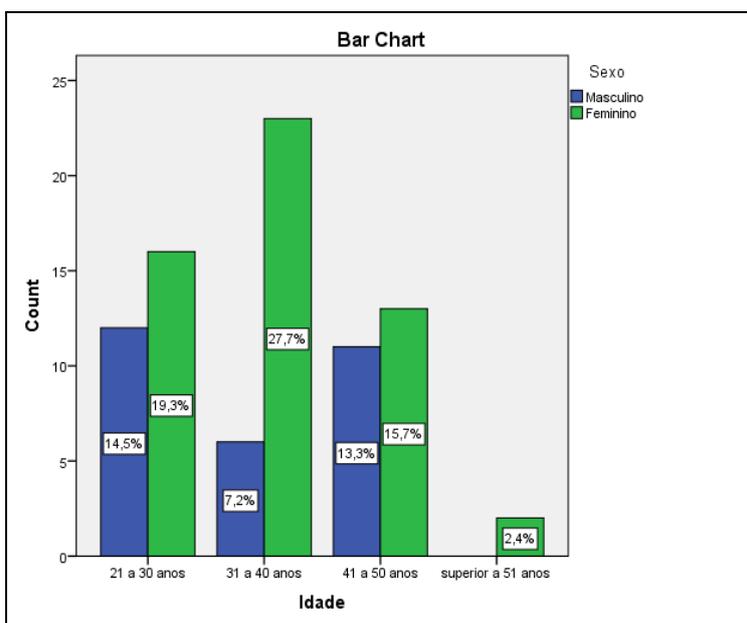


Gráfico 13- Distribuição dos docentes inquiridos por sexo e idade

A faixa etária com maior número dos inquiridos (34,9%) é a que vai dos 31 a 40 anos, seguida da que vai dos 21 aos 30 anos, com 33,7% dos inquiridos. Apenas 2,4% dos respondentes está na faixa dos 51 ou mais anos.

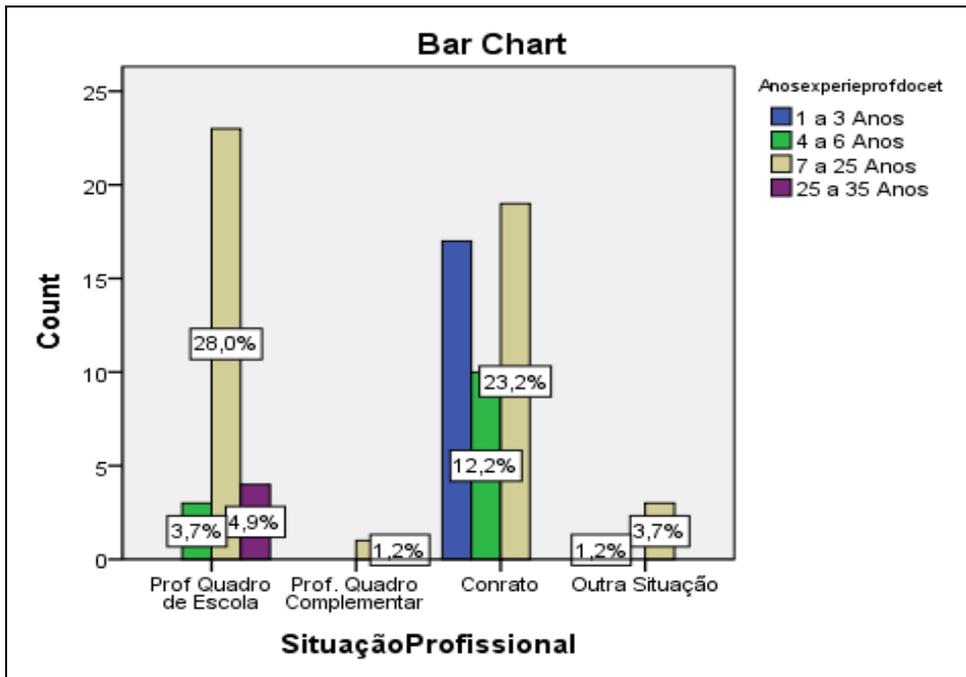


Gráfico 14- Distribuição dos inquiridos por situação profissional e anos de experiência

No gráfico 14, relativamente à variável “ciclo de vida profissional,” operacionalizado segundo a tipologia de Huberman (1989), verifica-se que dos 32 em 83 inquiridos pertencem ao grupo entre 1 e os 6 anos de experiência profissional, correspondente à fase de *entrada*, *diversificação* e “*activismo*”- (“fases de questionamento e serenidade”), em oposição aos 51 em 83 inquiridos que pertencem ao grupo entre os 7 e os 35 ou mais anos de carreira, correspondendo à fase de *estabilização e consolidação* de um repertório pedagógico.

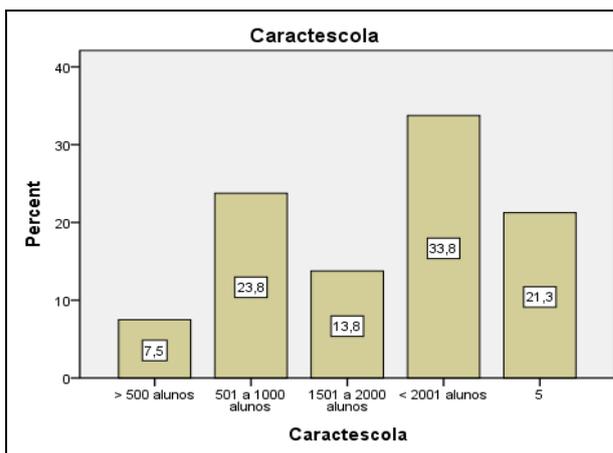


Gráfico 15- Distribuição dos inquiridos pela característica das escolas

Relativamente à variável “situação profissional” podemos notar que mais de metade dos professores inquiridos é contratada (55,4%) contra 36,1% dos professores que pertencem ao *quadro da escola*. Verifica-se a existência de professores eventuais em quase 5% dos inquiridos.

No gráfico 15 constatámos que quase 34% dos inquiridos se encontrava a leccionar em escolas de médias ou grandes dimensões no que se refere à população escolar. Apenas 7,5% dos respondentes se encontrava em escolas com até 500 alunos.

Como se pode ver no gráfico 16, a maioria dos inquiridos leciona nas áreas das Línguas (francesa, inglesa e portuguesa), com 28,%, seguida de Ciências da Terra e da Vida (Qímica, Física, Ciências Naturais). Em menor número dos inquiridos leciona na área de Educação Tecnológica e Matemática.

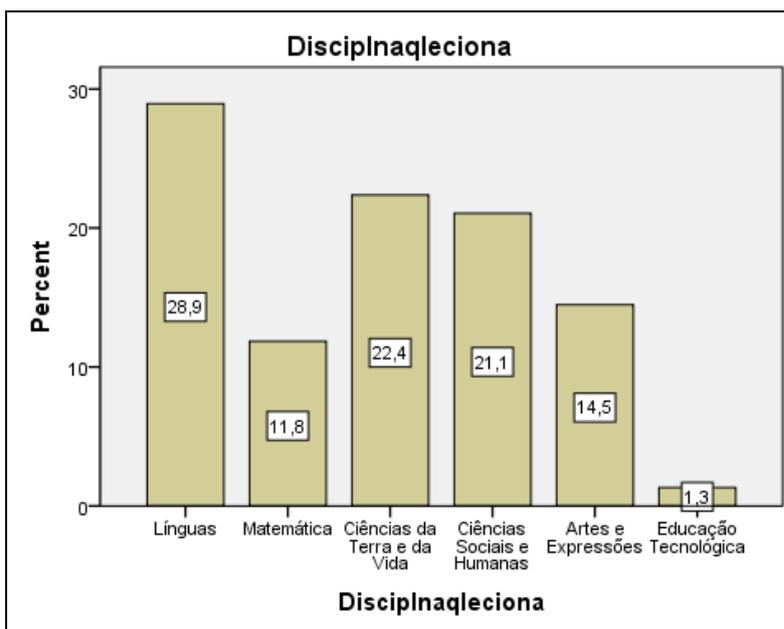


Gráfico 16- Distribuição dos inquiridos áreas disciplinares que lecionam

De acordo com os dados do gráfico 21, podemos ver que uma maioria significativa dos inquiridos (91,5%) foi informada através dos Órgãos da escola que ia participar no processo de experimentação de novos programas. Saliente-se que 2,4% dos inquiridos foram informados diretamente pelos Serviços Centrais do MED.

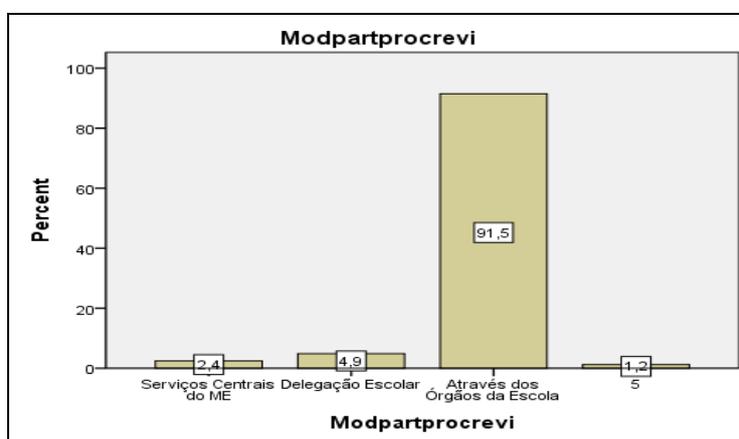


Gráfico 17 - Distribuição dos inquiridos por modos de participação no processo

A Delegação Escolar aparece em terceiro lugar como um dos órgãos de informação aos professores experimentadores dos novos programas da participação no processo, com 4,9% dos inquiridos.

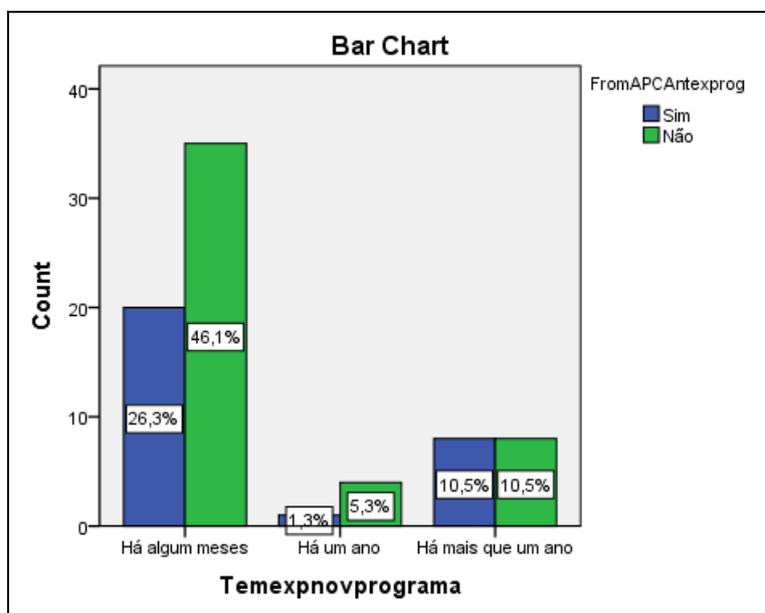


Gráfico 18 - Distribuição dos inquiridos por tempo de experimentação e participação na formação m APC

Podemos conferir, pelo gráfico 18, que uma elevada maioria dos respondentes (72,4%) começou a experimentar o novo programa há alguns meses, contra 21% que afirmam estar a experimentar há mais que um ano. Apenas 6,6% dos inquiridos afirmam que há um ano estão a experimentar o programa. Em relação à participação na formação sobre APC, mais de metade dos inquiridos (61,9%) afirma não ter participado nessa formação e estar a experimentar o novo programa, contra apenas 38,5% que afirmam positivamente. Saliente-se, ainda, que 11,8% dos respondentes que experimentam o novo programa, há mais de um ano, não tiveram qualquer formação na APC.

Em síntese, podemos constatar que, da análise dos dados, a população dos respondentes não se diferencia muito da população que caracterizámos, relativamente aos perfis de qualificação, da idade e do género. Em termos de formação vimos que mais de metade dos professores inquiridos possuem qualificação necessária para leccionar do ensino secundário, embora haja casos de professores sem qualificação necessária para leccionar neste nível. Verificam-se outros traços marcantes desta população no que se refere às variáveis retidas no estudo, como a elevada taxa de população feminina e o significativo predomínio dos professores

com mais de sete anos de experiência docente. A maioria é contratada e leciona na área das línguas em escolas de médias ou grandes dimensões. Foram informados que iam participar no processo de experimentação dos novos programas, através dos órgãos da escola e a maioria começou há alguns meses e sem formação em Abordagem por competências (APC).

6.2. Representação dos professores inquiridos sobre o novo programa

Passamos, de seguida, a apresentar os dados que obtivemos da análise de conteúdo da pergunta aberta feita aos 69 dos 83 professores inquiridos sobre o novo programa, que responderam a nossa pergunta. O conjunto dos dados deu a origem a três (3) subcategorias, a saber: aspetos positivos e negativos do programa, e as más condições de implementação existentes.

Na subcategoria “aspetos positivos” mais de um terço dos inquiridos afirma que é *um bom programa*. Pois, os inquiridos consideram que “*apresenta conteúdos de forma organizada, estruturada* (I1, I2), *interessantes, motivadoras* (I66; I73) e *adequada à atualidade*” (I67; I73). Consideram que é um programa que “*dá para acompanhar* (I3) e *é bastante vantajoso para os alunos*” (I7). *É satisfatório* (I8; I77), *ótimo, pertinente e apropriado para o ciclo* (HGCV; FQ; Ing) (29% de referências). *O programa é bom* (39,1% dos respondentes) e *está muito bem elaborado* (I17; I39). *É útil e será* (I18) *um excelente programa* (27% de referências) *porque é viável, eficaz* (I23) e *responde aos principais desafios que se impõe à sociedade atual na formação de nova geração* (I24). *É interessante, acessível e ambicioso* (13% dos respondentes) e *vai de acordo com o nível de competências dos alunos (...)* (I55; I65). *É referência mobilizadora* (I61) *porque permite pôr em ação transformações importantes que podem integrar a teoria à prática*” (5,7% dos respondentes), existindo, no entanto, “*uma harmonia entre o programa, o manual* (I66), daí ser “*uma boa iniciativa por parte do MED*” (I8).

Mais de metade dos inquiridos considera que *facilita a aprendizagem dos alunos*, porque o programa “*apresenta uma forma abrangente e rápida de aceder aos conhecimentos* (I6; I72) e “*o aluno passa a aprender de forma rápida e diferente* (I6). *É menos teórico e mais prático* (I6), pois, “*o aluno faz o que o professor ensina de forma resumida*” (I6). Entendem os inquiridos que “*os conteúdos e a sua integração estão perfeitamente em conformidade com o cotidiano do aluno*” (I41) e “*vão ao encontro da sua realidade*” (I7).

Quadro 22 – Representação dos professores inquiridos sobre o novo programa

Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E. n = 69	
		Freq.	%	Freq.	%
aspetos positivos	é um bom programa	27	29	27	39,1
	é interessante, acessível e ambicioso	9	10	9	13,0
	é inovador e responde às expectativas dos alunos	7	8	7	10,1
	é transformador e integra teoria à prática	4	4	4	5,7
	facilita a aprendizagens dos alunos	23	25	23	33,3
	facilita a autonomia do aluno	10	11	10	14,4
	facilita o trabalho do professor	12	13	12	17,3
	Total	92	100	27	39,1
aspetos negativos	é muito extenso para um ano letivo	12	21	12	17,3
	está descontextualizado	8	15	8	11,5
	tem uma deficiente estruturação lógica	27	49	27	39,1
	está desadequado à faixa etária dos alunos	8	15	8	11,5
	Total	55	100	27	39,1
más condições de implementação existentes	deficientes condições técnicas (acompanhamento do ME)	29	83	29	42,0
	deficientes condições logísticas	6	17	6	8,6
	Total	35	100	29	42,0

Matriz: U. R. = Unidade de Registo; U. E. = Unidade de Enumeração

Referem que “o objetivo do programa é levar o aluno a conhecer a sua própria realidade (I17), apresentando questões voltadas para o seu cotidiano” (I33). Os respondentes afirmam que é um programa que “propõe soluções para a resolução de problemas do cotidiano (I17; I38), visando dar respostas às necessidades dos alunos (I19). Está adequado ao nível dos alunos” (I35), pois, “permite a aquisição de conhecimentos básicos para a comunicação (I26), dando-lhes mais chances de aprender a língua (I40), sobretudo porque os aspetos linguísticos são abordados de forma a privilegiar a comunicação” (I19; I40). Neste sentido, “o programa tem conteúdos que permitam ajudar os alunos no seu conhecimento geral e nas formas de expressão e comunicação visual (I42), ajudando-o a desenvolver competências de base (I48) e tornando a sua participação mais ativa” (I57), sendo certo, também, que “as aulas são mais participativas (I72). Consideram ainda que o programa “pode ser encarada como uma solução para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem” (I61), porque “leva em consideração as capacidades individuais no processo ensino-aprendizagem, particularmente na avaliação” (I68).

Referem que o programa *facilita a autonomia do aluno e o trabalho do professor*. Conforme se pode ver nas suas próprias expressões: “*o aluno já não tem de estar a repetir o que o professor diz na sala (I6) e nem ficar à espera apenas pelo professor, mas sim tem que pesquisar e procurar conhecimentos (I10). Não fica apenas com o que aprende na sala de aulas*” (I10). *Ele passa a ter consciência da realidade onde vive*” (I23). Consideram ainda os inquiridos que o programa “*prepara o aluno para a vida*” (I23) e para “*o exercício de uma cidadania efetiva*” (I24). Cogitam que “*se for bem aplicado, os alunos ficarão mais capacitados para a vida (I27), defendendo que “a forma como os saberes são transmitidos e abordados ajudarão os mesmos a resolver os problemas na vida real” (I37), uma vez que “o programa apresenta situações reais proporcionadas pelo próprio meio onde o aluno se encontra inserido como cidadão” (I60).*

Em relação ao *trabalho do professor*, os respondentes entendem que o programa “*dá ao professor mais oportunidades de avaliar as competências (I22), pois, “os conteúdos são familiares aos alunos” (I26), o que os torna “ mais interessantes” (I57). Os inquiridos acham que o programa é “facilitador de aprendizagem porque permite a dinâmica na avaliação das competências (I30) e “ajuda o professor desenvolver as competências de base (I48). Consideram ainda que “é um programa passível de satisfazer as expectativas do professor (I61), porque “é uma forma diferente de ensinar (I70) e permite mais convivência entre os professores e os alunos (I22; I72) ”, pois, “o professor os envolve nas suas próprias aprendizagens”. Com este processo, “sente-se que há maior atenção da escola e do MED (I70), ” considerando que o programa “é uma alternativa muito boa para o país” (I61) já que “os alunos possuem os manuais (I70) que são fundamentais no processo ensino-aprendizagem (I37).*

Contrariamente, os inquiridos apontam, também, “*aspetos negativos*” do programa. Se para aqueles é um bom programa, para estes, é “*extenso e descontextualizado*”. Apresenta uma “*deficiente estruturação lógica*” e “*desadequada à faixa etária dos alunos*”.

Conforme afirmam os inquiridos “*o programa da disciplina (...) é muito extenso para um ano letivo (17% dos respondentes), daí, “para aplicar a APC é necessário ter tempo suficiente” (I1). Em termos específicos, refere um dos inquiridos, “o segundo patamar é muito extenso para ser trabalhado no 2º trimestre (I1). Um outro inquirido pensa que se “deve refazer o programa, adequando os conteúdos à realidade dos alunos (I11) e, caso assim fosse, “seria mais valorizado se combinado com a prática de forma simultânea (I18). Entendem que “é necessário familiarizar-se com a situação, porque é algo novo introduzido no programa (I21), sendo certo*

que “*tem que ir de acordo com a realidade*” (I36), porque “*os conteúdos estão desfasados da realidade e competências dos alunos*” (I5), afirma um outro inquirido. Constatam que, “*na prática, nem sempre se consegue atingir os objetivos traçados na APC num meio desse*” (I7). Neste sentido, afirmam dois dos inquiridos que, por exemplo, “*o programa da Língua Portuguesa não tem muito a ver com a realidade dos alunos* (I11) e “*o programa (EVT) está desenraizado do contexto atual, sem projeção futura e sem nenhum sentimento caboverdiano* (I69).

Ainda no “*aspecto negativo*” do programa e no que se refere à *deficiente estruturação lógica*, os inquiridos consideram ser “*um programa complexo* (I14), *precisando ser revisto* (I17) e *estruturado melhor ao nível dos recursos*” (saberes, saber-fazer e saber estar) (I33; I73; I77). Por exemplo, “*o programa de LP precisa ser revisto quanto à organização e distribuição dos conteúdos*” (I21) e que “*há alguns erros na sequenciação dos conteúdos* (I27), ou seja, “*há conteúdos soltos sem nenhuma ligação e sequência lógica* (I43; I73). Afirmam que “*o programa apresenta muitas lacunas nos conteúdos* (4% dos inquiridos) e que “*apenas a ordem foi alterada* (I51). *Os conteúdos são, em grande parte, idênticos ao programa antigo* (5% de referências) e muitas vezes, “*repetitivos*” (I77), daí “*a noção que fica é que se trata de um programa muito pouco estruturado* (I69).

Sugerem que o “*programa precisa ser melhorado e preparado em todos os termos e sentidos antes da sua aplicação* (I37; I83), dada “*algumas insuficiências que precisam ser reajustadas* (I43; I82). Neste sentido, “*o programa deveria ser reorganizado* (I65) e “*adequado à uma progressão lógica* (I65). Pois, o programa “*não corresponde à progressão didática e nem ao atual manual*” (I65; I73). É necessário, pois, que o componente “*avaliação seja revista, reformulada e melhorada* (I37).

No que se refere ao indicador *desadequação da faixa etária dos alunos*, os respondentes afirmam que “*a maior dificuldade dos alunos é não conseguir acompanhar* (I11) *os conteúdos,*” porque “*são complexos para este nível*” (I11), ou seja, “*são pesados para a faixa etária e nível de escolaridade*” (I24). A mesma opinião tem vários outros inquiridos que afirmam que o programa “*carece de uma melhor estruturação e adequação à faixa etária dos alunos* (I24) *do sétimo ano*” e que os mesmos “*não conseguem acompanhar a nova metodologia porque estão habituados ao modo como foram preparados na escola primária*” (15% de referências).

Estes problemas podem, ainda, agravar-se quando os professores requerem um acompanhamento do ME e este continua a ser muito deficiente, com a agravante de “*a formação ter vindo muito tardiamente* (férias do 2º trimestre) (I32) e as “*dificuldades inerentes*

para iniciar sem a formação” (I44). Segundo os inquiridos “o acompanhamento está a ser um fracasso (I3). Requer uma atenção muito especial de quem percebe do assunto” (I5), porque os professores “precisam ter mais acompanhamento por parte dos concetores (I14) para garantir mais segurança e confiança na sua aplicação” (I14).

Em relação à subcategoria “mas condições de implementação existentes”, referidas por 42% dos inquiridos, as dificuldades e as deficiências são de vária ordem. De ordem técnica, os inquiridos acham que é *“um programa que contém itens que precisam ainda ser clarificados” (I60). Consideram que “o manual é um pouco pobre e pouco adaptado à realidade” (I6) pois, “faltam muitos conteúdos importantes que deveriam estar” (I34), como por exemplo, “o livro (FQ) que foi distribuído aos alunos não corresponde ao programa. Contém muitos erros” (I39) com “conteúdos programáticos pertencentes a outra área de formação do professor”. Há casos em que “o manual do 7º ano apresenta erros que deveriam ser corrigidos (I62; I59). Sugerem que o programa “precisa de tempo para comprovar a sua eficácia (I50) e que “requer um melhor entendimento dos métodos, sobretudo na avaliação (I67) e na uniformização dos critérios” (I67). Um dos inquiridos pensa que “ainda falta muito para se ter todas as bases necessárias para o implementar (I68; I76), porque “não apresenta as devidas bases científicas” (I69).*

De ordem logística, afirmam que *“na escola há salas com péssimas condições para trabalhar de acordo com a nova abordagem (sala sem energia elétrica, carteiras velhas, quadro dos anos 90) (4% dos inquiridos). Referem ainda a “necessidade de manuais para os alunos” (I35). Consideram que a “maioria dos alunos tem dificuldades na apreensão dos testes de integração” (I44) porque o “tempo é insuficiente para plicar a situação de integração” (5% de referências), devendo, também, para isso, “adequar o número de alunos por turma (I4). Sugere um dos inquiridos que “deveria haver um manual próprio da Língua, como é o caso da língua francesa (I65). Finalmente, no aspeto de natureza formativa, um inquirido refere que teve “muita dificuldade, porque comecei a lecionar sem o conhecimento do programa (I13) e “nem tive nenhuma formação anteriormente” (I13).*

Talvez por falta de informação, já que os programas foram experimentados nos níveis básicos e em todas as faixas etárias, dois inquiridos defendem que *“para esse novo plano curricular deveria ser aplicado para todos os tipos de alunos, independentemente de idade (I34) e que “ primeiro, se deveriam ter experimentado o programa na escola básica antes do ensino secundário (I29; I44).*

6.3. Apresentação global das respostas obtidas do questionário

Com base nas respostas obtidas pelos respondentes na II parte do questionário, constituída por 62 itens, procurámos compreender qual o grau de interesse dos respondentes em cada um dos itens/dimensões que traduzirão as suas eventuais necessidades de formação.

O grau de interesse que cada um dos respondentes demonstra nos itens apresentados encontra-se traduzido numa escala ordinal que varia do nível 1 (sem interesse) ao nível 5 (muito interesse). Desta forma, os itens com maior percentagem nos níveis mais baixos da escala (1 – nenhum interesse e 2 – pouco interesse) poderão corresponder a menores necessidades de formação, o que poderá ser traduzido num eventual domínio das áreas de formação associadas a estes itens por parte dos respondentes.

A distribuição das respostas pelos níveis 1 e 5 (extremos da escala utilizada) demonstra uma ausência completa de interesse ou um total interesse, respetivamente, traduzido num possível menor ou maior domínio das áreas de formação apresentadas aos respondentes. Em relação ao nível 3 – indefinição avaliativa, demonstra que poderá haver um possível interesse dos docentes.

Constatámos que as respostas dos docentes situam-se, tendencialmente, nos níveis 4 e 5 (74,0%) – alta concordância, e os níveis 1 e 2 foram os que obtiveram menos respostas (6,8%) – fraca concordância. É ainda de salientar que o nível 3 (indefinição avaliativa) possui uma percentagem relativa de respostas dos inquiridos (18,4%). Estes resultados podem traduzir as necessidades de formação dos docentes quando manifestaram *interesse/muito interesse* pelo conteúdo apresentado no item ou reduzidas necessidades de formação quando demonstraram *sem interesse/pouco interesse*. Esta situação pode significar que os docentes dominam os conteúdos dos itens em que manifestaram sem/pouco interesse e possuem falta de conhecimentos/competências ou elevadas dificuldades nos itens em que manifestam interesse/muito interesse.

6.3.1. Apresentação dos dados globais das respostas

Após o cálculo da frequência absoluta e respectiva percentagem (Quadro 23) verificámos que apenas 0,6% dos itens não obtiveram resposta. Eram esperadas 5146 respostas e foram obtidas 5114. Torna-se, desta forma, insignificante, para fins estatísticos, a não resposta por parte dos inquiridos.

Quadro 23 – Tabela de frequência absoluta e percentagem relativas aos níveis da escala

Níveis da escala	Frequência absoluta	Percentagem	Percentagem Acumulada
1	98	1,9	1,9
2	254	4,9	5,0
3	948	18,4	18,5
4	1882	36,5	36,8
5	1932	37,5	37,8
RN	32	0,6	100
Total	5146	100	100

Com o objetivo de amenizar as dicotomias entre as variáveis em função dos respondentes, usamos o coeficiente de Alpha de Cronbach em 1951 que avalia a consistência interna ou homogeneizada das perguntas (itens), visando medir um mesmo constructo. Em função disso foram analisadas a consistência dos resultados de todas as variáveis dependentes dos questionários docentes que seguiam o modelo da escala likert (1-5) com item que vai de “nenhum interesse” até “muito interesse”. O valor do coeficiente alpha de Cronbach oscila entre 0 e 1, como afirma Morgado (2003), não existindo unanimidade na interpretação de qual seria a melhor escala para afirmar que o instrumento é fiável, porém alguns autores consideram que 0,50 (metade) se pode considerar como aceitável e outros defendem que para um questionário baseado, essencialmente, na escala de Likert, só valores iguais ou superiores a 0,70 se consideram como aceitáveis.

Considerando 0,50 como um valor aceitável, a análise da Tabela 5 nos proporciona identificar que existe fiabilidade dos itens avaliados, pois mesmo, no geral todos ficaram superiores a 0,50, e testando os itens de uso da escala likert ultrapassam o 0,70 defendido pelos autores, o que nos garante a fiabilidade do questionário que foi aplicado.

Tabela 5 - Análise global dos Itens por Média e Desvio Padrão

Nr de Item	Designação de Itens	Mean	Std. Deviation
Item1	Desenvolver competências de <i>feedback</i> para regular a ação educativa	4,02	<u>1,015</u>
Item2	Desenvolver conhecimentos no domínio da comunicação em sala de aula	4,17	,986
Item3	Desenvolver competências no domínio da formulação de perguntas	4,03	<u>1,022</u>
Item4	Desenvolver conhecimentos sobre a problemática da disciplina/indisciplina em sala de aula	4,06	<u>1,021</u>
Item5	Desenvolver competências de gestão do processo de ensino/aprendizagem	4,24	,860
Item6	Desenvolver conhecimentos sobre diversificação dos métodos de ensino	4,52	,728
Item7	Desenvolver conhecimentos para diagnosticar dificuldades de aprendizagem	4,47	,789
Item8	Desenvolver conhecimentos para lidar com turmas com elevado número de efetivos	4,11	,914

Item9	Desenvolver competências no âmbito das estratégias pedagógicas de acompanhamento de alunos	4,47	,684
Item10	Desenvolver conhecimentos a nível de avaliação contínua dos alunos	4,09	,907
Item11	Desenvolver competências na área da organização de atividades educativas	4,00	,765
Item12	Desenvolver competências para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem	4,52	,685
Item13	Desenvolver competências de planificação do processo de ensino/aprendizagem adequado às situações concretas.	4,29	,799
Item14	Desenvolver competências para elaborar projetos educativos integrados.	4,23	,760
Item15	Desenvolver conhecimentos que permitam compreender o currículo escolar.	4,06	,943
Item16	Desenvolver competências sobre avaliação dos processos educativos.	4,00	,911
Item17	Desenvolver conhecimentos sobre fundamentos da avaliação.	4,05	,902
Item18	Desenvolver competências para elaborar instrumentos de avaliação de conhecimentos dos alunos.	4,26	,810
Item19	Desenvolver conhecimentos sobre avaliação de competências dos alunos.	4,39	,762
Item20	Desenvolver competências no âmbito da prática de pedagogias diferenciadas.	4,48	,749
Item21	Desenvolver conhecimentos sobre processos de avaliação do desempenho do professor.	4,17	,815
Item22	Desenvolver competências de dinamização grupos para uma aprendizagem eficaz.	4,24	,946
Item23	Desenvolver conhecimentos para a deteção de casos de crianças com necessidades educativas especiais.	4,26	,950
Item24	Desenvolver conhecimentos sobre a Psicologia do Desenvolvimento.	3,92	,847
Item25	Desenvolver conhecimentos sobre Teorias de Aprendizagem.	3,71	,973
Item26	Desenvolver conhecimentos sobre perspetivas atuais de Sociologia de Educação.	3,80	,915
Item27	Desenvolver conhecimentos para analisar situações educativas.	3,74	,950
Item28	Desenvolver conhecimentos sobre os atuais modelos curriculares.	4,21	,869
Item29	Desenvolver conhecimentos sobre as tendências atuais da Pedagogia.	4,18	,802
Item30	Desenvolver competências na aplicação de métodos e técnicas de investigação educacional a problemas da prática educativa.	4,06	,762
Item31	Desenvolver conhecimentos na área da didática da matemática.	4,05	,902
Item32	Desenvolver conhecimentos sobre o processo de socialização da criança e do adolescente.	3,82	,858
Item33	Desenvolver conhecimentos na área da Psicologia da Motivação.	4,24	,786
Item34	Desenvolver conhecimentos na área da didática da língua portuguesa	3,77	1,049
Item35	Desenvolver conhecimentos na área da relação pedagógica	3,94	,892
Item36	Desenvolver atitudes que facilitem o relacionamento com os pais dos alunos.	3,92	,966
Item37	Desenvolver competências na área de animação comunitária.	3,38	,973
Item38	Desenvolver conhecimentos a nível de higiene/saúde escolar.	3,48	,996
Item39	Desenvolver atitudes que facilitem a relação interpessoal.	3,77	,973
Item40	Desenvolver conhecimentos na área do estatuto do pessoal docente.	3,80	1,056
Item41	Desenvolver conhecimentos sobre o direito em educação.	3,68	,897
Item42	Desenvolver conhecimento a nível de educação para a vida familiar.	3,82	,927
Item43	Desenvolver conhecimentos sobre a organização do sistema educativo.	3,71	,941
Item44	Desenvolver atitudes de negociação para desenvolver trabalhos em equipa.	3,74	,810
Item45	Desenvolver conhecimentos na área de associativismo escolar.	3,59	,992
Item46	Desenvolver atitudes que facilitam a cooperação com os restantes intervenientes no processo educativo.	3,88	,953
Item47	Desenvolver competências para dinamizar projetos de escola.	3,98	,813

Item48	Desenvolver competências na área de conservação do meio ambiente.	3,85	1,041
Item49	Desenvolver conhecimentos sobre a cultura cabo-verdiana.	3,67	,900
Item50	Desenvolver conhecimentos sobre a metodologia do ensino da língua portuguesa	3,73	1,197
Item51	Desenvolver competências para planificar em termos de integração (CPB 1)	4,29	,818
Item52	Desenvolver conhecimentos para diagnosticar as dificuldades dos alunos (CPB 6)	4,44	,806
Item53	Desenvolver competências para construir uma prova de avaliação (CPB 5)	4,35	,920
Item54	Desenvolver competências para corrigir uma prova de avaliação com base em critérios e indicadores (CPB 4)	4,41	,911
Item55	Desenvolver competências para gerir um módulo de integração (CPB 3)	4,29	,890
Item56	Desenvolver competências para elaborar situações de integração (CPB 2)	4,41	,877
Item57	Desenvolver conhecimentos sobre o nosso património cultural	3,56	1,025
Item58	Desenvolver competências para organizar e gerir uma mediação (CPB 7)	4,02	1,060
Item59	Conduzir as aprendizagens pontuais de maneira ativa (CPB 8)	4,20	,996
Item60	Desenvolver conhecimentos e competências na área de educação tecnológica.	3,82	1,080
Item61	Desenvolver competência para utilizar meios informáticos no ensino.	4,00	1,137
Item62	Desenvolver competências nas didáticas específicas	4,24	,878

Alfa de Cronbach (α)

Importa sublinhar que o nível de confiabilidade, de acordo com o cálculo do α de Cronbach, do inquérito por questionário é de 97%, querendo dizer que as variáveis estavam a medir exatamente o que se preconizou avaliar para este estudo. Saliente-se que dos 62 itens, apenas 11 apresentaram um índice de moderada/concordância baixo ou seja, 17,7% contra 83,3% dos itens que apresentam uma alta concordância nas respostas. Com base no que os autores afirmam, permite inferir que os itens deste questionário podem ser considerados fiáveis.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,974	62

6.4. Coeficiente de Correlação entre os itens

Com o objetivo de obter dados estatísticos que permitam a complexificação dos objetos do estudo, calculou-se, também, o Coeficiente de correlação de *Pearson* (r), (Análise Bivariada) como se pode ver na Tabela 6, para verificar a eventual existência de correlação estatisticamente significativa entre as variáveis dependentes.

É possível observar que, praticamente, todos os itens se relacionaram entre si (ver Anexo G), porém, deve-se destacar a existência de valores estatisticamente não significativos entre eles. Chama-se a atenção para as variáveis: “*Desenvolver competências para dinamizar projetos de*

escola; Desenvolver competências para organizar e gerir uma remediação (CPB 7); Conduzir as aprendizagens pontuais de maneira ativa (CPB 8); Desenvolver conhecimentos sobre os atuais modelos curriculares; Desenvolver conhecimentos sobre as tendências atuais da Pedagogia; Desenvolver competências para gerir um módulo de integração (CPB 3); Desenvolver competências para corrigir uma prova de avaliação com base em critérios e indicadores (CPB 4); Desenvolver conhecimentos na área da didática da língua portuguesa; Desenvolver conhecimentos sobre a metodologia do ensino da língua portuguesa; Desenvolver competências para elaborar situações de integração (CPB 2); " que tiveram correlação com valores estatísticos muito acima de 0.30.

Tabela 6- Coeficiente de correlação entre os itens por valores mais altos correlacionados

Nr de Item	Designação de Itens	Valores correlacionados	Itens correlacionados
Item6	Desenvolver conhecimentos sobre diversificação dos métodos de ensino.	0,400	item 5
Item1	Desenvolver competências de <i>feedback</i> para regular a acção educativa.	0,480	item 28
Item9	Desenvolver competências no âmbito das estratégias pedagógicas de acompanhamento de alunos.	0,480	item 7
Item48	Desenvolver competências na área de conservação do meio ambiente.	0,480	item 51
Item8	Desenvolver conhecimentos para lidar com turmas com elevado número de efectivos.	0,520	item 7
Item12	Desenvolver competências para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem.	0,530	item 7
Item24	Desenvolver conhecimentos sobre a Psicologia do Desenvolvimento.	0,530	item 37
Item14	Desenvolver competências para elaborar projectos educativos integrados.	0,540	item 27
Item7	Desenvolver conhecimentos para diagnosticar dificuldades de aprendizagem.	0,550	item 23
Item20	Desenvolver competências no âmbito da prática de pedagogias diferenciadas.	0,550	item 29
Item10	Desenvolver conhecimentos a nível de avaliação contínua dos alunos.	0,570	item 15
Item13	Desenvolver competências de planificação do processo de ensino/aprendizagem adequado às situações concretas.	0,570	item 27
Item17	Desenvolver conhecimentos sobre fundamentos da avaliação.	0,570	item 11
Item33	Desenvolver conhecimentos na área da Psicologia da Motivação.	0,580	item 32
Item19	Desenvolver conhecimentos sobre avaliação de competências dos alunos.	0,590	item 54
Item21	Desenvolver conhecimentos sobre processos de avaliação do desempenho do professor.	0,590	item 15
Item38	Desenvolver conhecimentos a nível de higiene/saúde escolar.	0,590	item 42
Item4	Desenvolver conhecimentos sobre a problemática da disciplina/indisciplina em sala de aula.	0,600	item 5
Item5	Desenvolver competências de gestão do processo de ensino/aprendizagem.	0,600	item 4

Item18	Desenvolver competências para elaborar instrumentos de avaliação de conhecimentos dos alunos.	0,610	item 51
Item37	Desenvolver competências na área de animação comunitária.	0,610	item 25
Item42	Desenvolver conhecimento a nível de educação para a vida familiar.	0,610	item 57
Item16	Desenvolver competências sobre avaliação dos processos educativos.	0,620	item 22
Item31	Desenvolver conhecimentos na área da didáctica da matemática.	0,620	item 52
Item25	Desenvolver conhecimentos sobre Teorias de Aprendizagem.	0,630	item 35
Item35	Desenvolver conhecimentos na área da relação pedagógica	0,630	item 41
Item36	Desenvolver atitudes que facilitem o relacionamento com os pais dos alunos.	0,640	item 31
Item39	Desenvolver atitudes que facilitem a relação interpessoal.	0,640	item 40
Item40	Desenvolver conhecimentos na área do estatuto do pessoal docente.	0,640	item 39
Item41	Desenvolver conhecimentos sobre o direito em educação.	0,640	item 46
Item11	Desenvolver competências na área da organização de actividades educativas.	0,650	item 27
Item15	Desenvolver conhecimentos que permitam compreender o currículo escolar.	0,650	item 30
Item30	Desenvolver competências na aplicação de métodos e técnicas de investigação educacional a problemas da prática educativa.	0,650	item 15
Item60	Desenvolver conhecimentos e competências na área de educação tecnológica.	0,650	item 61
Item61	Desenvolver competência para utilizar meios informáticos no ensino.	0,650	item 60
Item23	Desenvolver conhecimentos para a detecção de casos de crianças com necessidades educativas especiais.	0,660	item 52
Item52	Desenvolver conhecimentos para diagnosticar as dificuldades dos alunos (CPB 6)	0,660	item 23
Item2	Desenvolver conhecimentos no domínio da comunicação em sala de aula.	0,670	item 3
Item3	Desenvolver competências no domínio da formulação de perguntas.	0,670	Item 2
Item26	Desenvolver conhecimentos sobre perspectivas actuais de Sociologia de Educação.	0,670	item 27
Item27	Desenvolver conhecimentos para analisar situações educativas.	0,670	item 26
Item22	Desenvolver competências de dinamização grupos para uma aprendizagem eficaz.	0,680	item 17
Item49	Desenvolver conhecimentos sobre a cultura cabo-verdiana.	0,680	item 57
Item57	Desenvolver conhecimentos sobre o nosso património cultural	0,680	item 49
Item32	Desenvolver conhecimentos sobre o processo de socialização da criança e do adolescente.	0,690	item 25
Item44	Desenvolver atitudes de negociação para desenvolver trabalhos em equipa.	0,690	item 37
Item43	Desenvolver conhecimentos sobre a organização do sistema educativo.	0,710	item 41
Item53	Desenvolver competências para construir uma prova de avaliação (CPB 5)	0,730	item 56
Item51	Desenvolver competências para planificar em termos de integração (CPB 1)	0,740	item 59
Item45	Desenvolver conhecimentos na área de associativismo escolar.	0,760	item 46
Item46	Desenvolver atitudes que facilitam a cooperação com os restantes intervenientes no processo educativo.	0,760	item 45
Item47	Desenvolver competências para dinamizar projectos de escola.	0,760	item 45
Item58	Desenvolver competências para organizar e gerir uma remediação (CPB 7)	0,760	item 59

Item59	Conduzir as aprendizagens pontuais de maneira activa (CPB 8)	0,760	item 58
Item28	Desenvolver conhecimentos sobre os actuais modelos curriculares.	0,770	item 29
Item29	Desenvolver conhecimentos sobre as tendências actuais da Pedagogia.	0,770	item 28
Item55	Desenvolver competências para gerir um módulo de integração (CPB 3)	0,800	item 54
Item54	Desenvolver competências para corrigir uma prova de avaliação com base em critérios e indicadores (CPB 4)	0,820	item 53
Item34	Desenvolver conhecimentos na área da didáctica da língua portuguesa	0,850	item 50
Item50	Desenvolver conhecimentos sobre a metodologia do ensino da língua portuguesa	0,850	item 34
Item56	Desenvolver competências para elaborar situações de integração (CPB 2)	0,870	item 55

De uma forma mais analítica, pode visualizar-se, no gráfico 19, os valores mais altos das variáveis dependentes, estatisticamente correlacionadas.

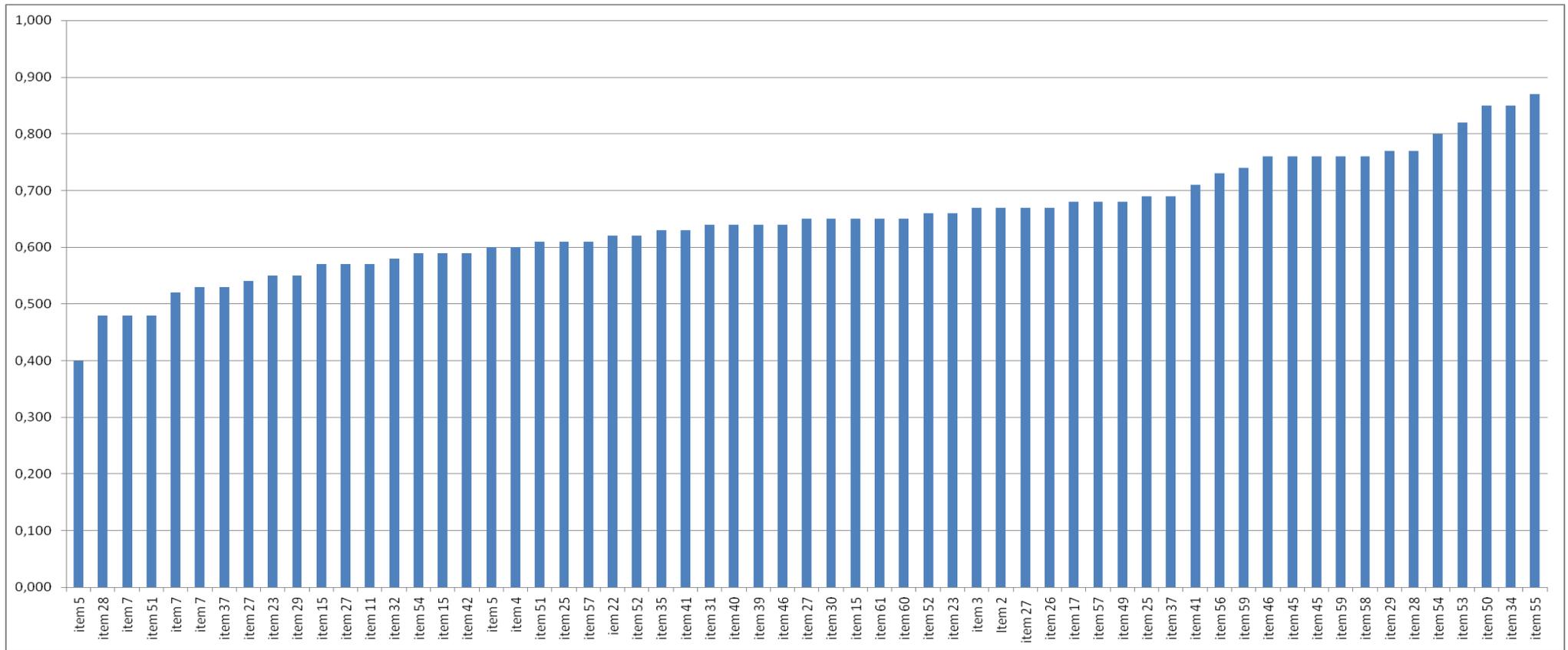


Gráfico 19 – Correlação estatisticamente significativa entre as variáveis dependentes (valores mais alto)

6.4. Análise comparativa das categorias do questionário (α de Cronbach)

Recorda-se que para a redação dos itens do questionário teve-se em conta os dados das entrevistas, da literatura de especialidade, dos normativos sobre a formação de professores produzidos em Cabo Verde, e tendo em conta as decisões metodológicas atrás referidas (escala de Likert, itens com a forma de objetivos de formação) procurámos fazer emergir as dimensões que os agrupavam, e obtiveram-se, assim, as dimensões relacionadas com a *relação pedagógica*, o *desenvolvimento curricular*, o *conhecimento geral em Ciências da Educação*, a *relação com a comunidade educativa* e a *abordagem por competências*.

Considerando que os itens assim agrupados se distinguiam por, predominantemente, se orientarem para o desenvolvimento de competências ou para o desenvolvimento de conhecimentos, ou ainda para o desenvolvimento de atitudes decidimos que a sua redação seria feita, respeitando esta ideia, ou seja, *desenvolvimento de competências* - sempre que se estava em presença de processos de formação dirigidos para a ação; *desenvolvimento de conhecimentos* - sempre que se estava em presença de processos, predominantemente, de aquisição de informação, e *desenvolvimento de atitudes* - sempre que se estava em presença de processos de formação direcionados para o desenvolvimento de valores, comportamentos ou disposição para agir dependente de fatores individuais e sociais. Como se tratava de professores em exercícios de funções preferimos usar a expressão *desenvolvimento* à de *aquisição* de competências, de conhecimentos e de atitudes.

O conjunto dos itens foi assim distribuído por áreas de formação que se agrupavam em subdimensões que se baseiam no referencial de necessidades formação contínua. Constituem-se estas áreas de formação a motivação, a comunicação pedagógica, a disciplina e indisciplina, a planificação, a intervenção em sala de aula, a avaliação, as ciências da educação, as didáticas específicas, as TIC's, a relação com os pares, com os pais e com administração educativa, o desenvolvimento curricular e as competências de base (elaboração de situações de integração, avaliação criterial, planificar em termos de integração, diagnosticar as dificuldades dos alunos, corrigir uma prova de avaliação com base em critérios, gerir um modelo de integração, organizar e gerir uma remediação e conduzir aprendizagens pontuais de maneira ativa).

Neste ponto foram realizadas estatísticas descritivas (média e desvio padrão), utilizando a correlação de Pearson, *alfa de Cronbach* (α) para as dimensões do questionário, conforme apresentadas na Tabela 7 que se segue. Como se pode ver todas as dimensões se correlacionam muito significativamente entre si, e calculado pela soma dos seus itens.

Tabela 7- Coeficiente de Correlação entre as Variáveis Dependentes (categorias do questionário)

Dimensões	Subdimensões	Média	DP	Moda	Alpha Cronbach	Nr de casos
Relação Pedagógica	Motivação; Comunicação em sala de aula; (in)disciplina	4,17	0,703	4	0,627	78
Desenvolvimento Curricular	Planificação; Gestão letiva; Avaliação	4,60	0,547	4	0,531	76
Conhecimento Geral em Educação	Ciências de Educação; Desenvolvimento Curricular; Didática específicas; TIC	4,08	0,695	3	0,628	74
Relação com a Comunidade Educativa	Com os Pares; Com os Pais; Com a Administração Educativa	4,05	0,805	3	0,789	78
Abordagem por Competências	Competências de Base;	4,19	0,685	4	0,718	80

Constata-se que em todas as dimensões do questionário atingiram a média 4, registando-se duas exceções, mas mesmo assim, acima de 4, mas que obtiveram a *Moda* 3, ou seja, o valor que mais apresenta no conjunto de dados. Tal permite concluir que os professores tendem a demonstrar, na generalidade, interesses em desenvolver conhecimentos, competências e atitudes no âmbito da formação contínua em três dimensões do questionário, com destaque para as Desenvolvimento curricular, e mais analiticamente a nível de *planificação; gestão letiva; e avaliação*). O que parece significar que as necessidades de formação mais prementes dos professores estão nas áreas inovações curriculares do ensino, e nas questões relacionadas com o Abordagem por Competência, a nível de *competências de base*. Acrescenta-se, ainda, que a maioria dos professores que não tiveram formação em APC desconhecia os objetivos de formação orientados para aquelas atividades, pelo que demonstraram menos interesse nessa área, conforme se pode ver na Tabela 8 do coeficiente de contingência que se segue.

Tabela 8 – Correlação entre formação em APC antes experimentação do programa e a categoria APC

		FromAPCAntexprog	AbordagemporCompetências
FromAPCAntexprog	Pearson Correlation	1	-,041
	Sig. (2-tailed)		,784
	N	78	48
AbordagemporCompetências	Pearson Correlation	-,041	1
	Sig. (2-tailed)	,784	
	N	48	52

Numa perspetiva mais analítica, destacam-se, em seguida, itens cujo interesse de formação contínua se revela mais significativo por parte dos professores inquiridos em desenvolver conhecimentos e competências no domínio do desenvolvimento curricular:

- “5. *Desenvolver competências de gestão do processo de ensino/aprendizagem.*

- 6. *Desenvolver conhecimentos sobre diversificação dos métodos de ensino.*
- 7. *Desenvolver conhecimentos para diagnosticar dificuldades de aprendizagem.*
- 8. *Desenvolver conhecimentos para lidar com turmas com elevado número de efectivos.*
- 9. *Desenvolver competências no âmbito das estratégias pedagógicas de acompanhamento de alunos.*
- 10. *Desenvolver conhecimentos a nível de avaliação contínua dos alunos.*
- 11. *Desenvolver competências na área da organização de atividades educativas.*
- 12. *Desenvolver competências para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem.*
- 13. *Desenvolver competências de planificação do processo de E/A adequado às situações concretas.*
- 14. *Desenvolver competências para elaborar projetos educativos integrados.*
- 15. *Desenvolver conhecimentos que permitam compreender o currículo escolar.*
- 16. *Desenvolver competências sobre avaliação dos processos educativos.*
- 17. *Desenvolver conhecimentos sobre fundamentos da avaliação.*
- 18. *Desenvolver competências para elaborar instrumentos de avaliação de conhecimentos dos alunos.*
- 19. *Desenvolver conhecimentos sobre avaliação de competências dos alunos.*
- 20. *Desenvolver competências no âmbito da prática de pedagogias diferenciadas.*
- 21. *Desenvolver conhecimentos sobre processos de avaliação do desempenho do professor.*
- 22. *Desenvolver competências de dinamização de grupos para uma aprendizagem eficaz.*
- 23. *Desenvolver conhecimentos para a detecção de casos de crianças com necessidades educativas especiais”.*

Estes são objetivos de formação em que, numa eventual organização de formação, os responsáveis pela formação não devem excluir dos programas/ação de formação para os professores, no sentido de desenvolverem conhecimentos e competências que os mesmos demonstram muito interesse para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal.

Em síntese, podemos afirmar que as áreas de formação em que os professores têm maior interesse para a sua formação contínua são, por ordem decrescente: *Planificação; Gestão letiva; Avaliação* e seguidas das áreas relacionadas com Abordagem por Competências: Competências de Base, que em termos mais analíticos se pode ver nos itens que se seguem:

- “ 51. *Desenvolver competências para planificar em termos de integração (CPB 1)*
- 52. *Desenvolver conhecimentos para diagnosticar as dificuldades dos alunos (CPB 6)*
- 53. *Desenvolver competências para construir uma prova de avaliação (CPB 5)*
- 54. *Desenvolver competências para corrigir uma prova de avaliação com base em critérios e indicadores (CPB 4)*
- 55. *Desenvolver competências para gerir um módulo de integração (CPB 3)*
- 56. *Desenvolver competências para elaborar situações de integração (CPB 2)*
- 58. *Desenvolver competências para organizar e gerir uma remediação (CPB 7)*
- 59. *Conduzir as aprendizagens pontuais de maneira activa (CPB 8)”.*

É de notar que estes domínios disciplinares não constituíam parte efetiva do novo currículo anterior e a elevada maioria dos professores, que atualmente desempenham as suas funções nas escolas secundárias, não têm a qualificação adequada nesta nova abordagem. Saliente-se que estes

objetivos/competências de formação decorrem do perfil de competências definidas como *quadro de referências* para a formação de professores em Cabo Verde, no contexto de revisão curricular.

Em síntese, podemos afirmar, com base nos dados obtidos, que as áreas de formação em que os professores têm maior interesse para a sua formação contínua são, por ordem decrescente, as áreas de *desenvolvimento curricular, abordagem por competência; a relação pedagógica; o conhecimento geral em Educação; e a relação com a comunidade educativa*. Para quem tiver que organizar um plano de ação de formação para os professores caboverdianos em exercício profissional, e para os que vão iniciar a sua formação, a ordem de prioridade decrescente dos objetivos seria a mais adequada.

6.5. Itens mais e menos valorizados na escala

Da análise realizada a cada um dos níveis da escala do questionário aferimos que cerca de 7% dos respondentes manifestou nenhum e pouco interesse por frequentar ações de formação, tendo em conta o conteúdo dos itens, o que poderia corresponder a uma *malha média* (- 2.74 -) claramente desfavorável; 18,4% dos inquiridos posicionou-se no nível três da escala o que poderia corresponder à *malha estreita* (2.75 a 3.25) indefinição avaliativa, e 75% dos respondentes posicionou-se nos extremos da escala, podendo corresponder a *malha larga* (3.26 - 5.00), claramente favorável.

Considerando que os valores médios dos itens obtidos não se enquadram nesses valores, e os inquiridos, tendencialmente, se centrarem nos extremos da escala, optámos pelos seguintes valores médios: *altos*, aqueles que são superior ou igual a 4,2; *médios*, os compreendidos entre 3,8 a 4,1 e *baixos*, os que vão de 3, 0 a 3,7.

Passamos, agora, a destacar os itens mais e menos valorizados pelos respondentes de acordo com esses valores médios definidos.

6.5.1. Itens mais valorizados em termos de objetivos de formação

Em termos gerais, destacamos agora os itens com a forma de objetivos de formação sobre os quais recaem um elevado valor médio ao nível de interesse e muito interesse manifestado pelos inquiridos, ou seja que obtiveram uma média superior ou igual 4,2.

Tabela 9 - Itens mais valorizados em termos de objetivos de formação

Nr. ^o Item	Designação do item	Valores Médios
Item6	Desenvolver conhecimentos sobre diversificação dos métodos de ensino.	4,52
Item12	Desenvolver competências para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem.	4,52
Item20	Desenvolver competências no âmbito da prática de pedagogias diferenciadas.	4,48
Item7	Desenvolver conhecimentos para diagnosticar dificuldades de aprendizagem.	4,47
Item9	Desenvolver competências no âmbito das estratégias pedagógicas de acompanhamento de alunos.	4,47
Item52	Desenvolver conhecimentos para diagnosticar as dificuldades dos alunos (CPB 6)	4,44
Item54	Desenvolver competências para corrigir uma prova de avaliação com base em critérios e indicadores (CPB 4)	4,41
Item56	Desenvolver competências para elaborar situações de integração (CPB 2)	4,41
Item53	Desenvolver competências para construir uma prova de avaliação (CPB 5)	4,35
Item13	Desenvolver competências de planificação do processo de ensino/aprendizagem adequado às situações concretas.	4,29
Item55	Desenvolver competências para gerir um módulo de integração (CPB 3)	4,29
Item51	Desenvolver competências para planificar em termos de integração (CPB 1)	4,29
Item23	Desenvolver conhecimentos para a deteção de casos de crianças com necessidades educativas especiais.	4,26
Item5	Desenvolver competências de gestão do processo de ensino/aprendizagem.	4,24
Item22	Desenvolver competências de dinamização grupos para uma aprendizagem eficaz.	4,24
Item14	Desenvolver competências para elaborar projetos educativos integrados.	4,23
Item33	Desenvolver conhecimentos na área da Psicologia da Motivação.	4,24
Item62	Desenvolver competências nas didáticas específicas	4,24
Item28	Desenvolver conhecimentos sobre os atuais modelos curriculares.	4,21
Item59	Conduzir as aprendizagens pontuais de maneira ativa (CPB 8)	4,20

Os vinte (20) itens que obtiveram uma média igual ou superior a 4,2, e que se explicitam na Tabela 9, permitem afirmar que os professores desejam formação contínua, essencialmente, para os capacitar melhor para funções docente e responder aos problemas da prática pedagógica e da revisão curricular em curso. Como se pode ver, acentua-se a necessidade de formação dos professores em desenvolver conhecimentos sobre *a diversificação dos métodos de ensino*.

Neste caso, os respondentes identificam necessidades de formação em campos onde o seu conhecimento é menos desenvolvido. A ninguém que se interesse pela educação terão passado despercebidos os múltiplos sintomas percebidas nas escolas cabo-verdianas, no que se refere ao *apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem e na prática de pedagogias diferenciadas* e, em particular, no que o recurso à pedagogia de integração na abordagem por competências diz respeito.

Regista-se um elevado interesse de formação dos professores inquiridos em desenvolver as competências sobre *as estratégias pedagógicas no acompanhamento dos alunos e na planificação do*

processo de ensino/aprendizagem adequado às situações concretas, áreas em que todos sabemos está na ordem do dia, e muitos sistemas educativos já incluem nos seus currículos de formação de professores.

É possível verificar, também, que os professores manifestam um elevado interesse de formação contínua nas áreas relacionadas com aspetos referentes à integração de alunos que acarretam de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem na sala de aula e lidar com turmas com elevado número de efetivos, tanto em termos das dificuldades de aprendizagem e do diagnóstico das dificuldades como ao nível do apoio escolar. Esse interesse pela formação confirma-se pelas preocupações apontadas pelos entrevistados no que se refere ao acompanhamento dos alunos portadores de deficiências e com diferentes ritmos de aprendizagem. Assim, faz todo o sentido que em futuros planos de formação se integre objetivos de formação sobre os diagnósticos das dificuldades de aprendizagem.

Verifica-se, também, itens em que as médias tenham valores muito aproximados uns dos outros. São objetivos de formação relativos aos processos da revisão curricular, em particular, e no que *as abordagens por competências* (competências de base) dizem respeito. Os professores demonstram necessidade em saber como elaborar situações de integração, em avaliar os alunos, recorrendo aos critérios, em gerir um módulo de integração, e em dinamizar grupos para uma aprendizagem eficaz com os seus alunos, tendo em conta as exigências que a sua própria função implica. É importante que em futuros planos de formação abordem questões relacionadas com estes objetivos de formação. É de notar que estes domínios disciplinares não constituíam parte efetiva do currículo escolar antes da alteração do currículo e muitos dos professores do ensino secundário que atualmente desempenham as suas funções nas escolas não têm a qualificação adequada nesta abordagem pedagógica.

Saliente-se, ainda, um elevado interesse de formação contínua por parte dos inquiridos em desenvolver conhecimentos na área de *projetos educativos*, ao nível da *Psicologia da Motivação* e sobre a questão dos *atuais modelos curriculares*. Importa referir que estas áreas de formação centram-se na melhoria do trabalho do professor e que inclui o desenvolvimento de uma prática mais adequada aos problemas concretos e na melhoria da intervenção pedagógica na escola e na sala de aula.

Seria impreterível em Cabo Verde que se envolvam os professores em projetos de inovação curricular, que visem uma melhoria efetiva da instituição escolar e no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, aumentando a colaboração e a autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas.

6.5.2. Itens menos valorizados em termos de objetivos de formação

Saliente-se outros itens cujos objetivos de formação são menos valorizados pelos respondentes. Estes objetivos estão relacionados às relações interpessoais e institucionais, nomeadamente em desenvolver conhecimentos na área de animação comunitária, de património cultural, de associativismo e de higiene/saúde escolar, de direito à educação, de Teorias de aprendizagens, e de análise de situações educativas. É de salientar que nestes itens a moda recai no nível 3 da escala em que os respondentes manifestam nenhum, pouco ou algum interesse.

Tabela 10 - Itens menos valorizados em termos de objetivos de formação

Nrº Item	Designação do item	Valores Médios
Item37	Desenvolver competências na área de animação comunitária.	3,38
Item38	Desenvolver conhecimentos a nível de higiene/saúde escolar.	3,48
Item57	Desenvolver conhecimentos sobre o nosso património cultural	3,56
Item45	Desenvolver conhecimentos na área de associativismo escolar.	3,59
Item49	Desenvolver conhecimentos sobre a cultura cabo-verdiana.	3,67
Item41	Desenvolver conhecimentos sobre o direito em educação.	3,68
Item43	Desenvolver conhecimentos sobre a organização do sistema educativo.	3,71
Item50	Desenvolver conhecimentos sobre a metodologia do ensino da língua portuguesa	3,73
Item44	Desenvolver atitudes de negociação para desenvolver trabalhos em equipa.	3,74
Item34	Desenvolver conhecimentos na área da didática da língua portuguesa	3,77
Item39	Desenvolver atitudes que facilitem a relação interpessoal.	3,77
Item25	Desenvolver conhecimentos sobre Teorias de Aprendizagem.	3,71
Item27	Desenvolver conhecimentos para analisar situações educativas.	3,74

Os cinco (5) itens que obtiveram uma média igual ou inferior a 3,3 permitem considerar que talvez a inclinação dos professores em valorizar menos essas áreas de formação fosse por não estarem diretamente vinculados à prática pedagógica na sala de aula. Mesmo assim, havendo objetivos de formação mais e menos valorizados pelos investigados, entendemos que para quem tiver que organizar a formação contínua para os professores do ensino secundário em Cabo Verde a ordem decrescente dos objetivos seria a mais adequada.

7. Síntese global dos resultados obtidos

Um primeiro aspeto a salientar é o de que a totalidade dos professores abrangidos neste estudo afirma estar *interessado* e *muito interessado* em participar, futuramente, em acções de formação contínua. Este facto reforça a importância atribuída à formação contínua e uma elevada disponibilidade pessoal para a aderir.

Dos dados evidenciados na análise global das entrevistas e dos questionários os professores experimentadores enfrentam dificuldades várias ordens: de ordem técnica, logísticas, e formativa para a implementação do programa. A nova estruturação lógica e metodológica dos programas e o fraco acompanhamento técnico do ME têm dificultado o exercício da experimentação. Evidencia-se uma coerência, embora com algumas reservas, nas dificuldades apresentadas por parte de vários “informantes-chave”. As mesmas são de ordem estrutural (más condições técnicas e logísticas) e profissional (falta de uma formação específica). Como vimos, as dificuldades mencionadas se relacionam com as dificuldades de implementação da nova abordagem (formação), designadamente em lidar com a nova estruturação lógica e metodológica dos novos programas, em lidar com cargas horárias sobrecarregadas e elevado número de alunos por turmas.

Os professores enfrentam limitações em elaborar/criar materiais didáticos apropriados à esta abordagem. Um acompanhamento técnico junto dos professores experimentadores se faz sentir, sobretudo, ao nível da sala de aula para aferir das necessidades dos professores na efetiva implementação desta pedagogia. É necessário que a formação tenha uma componente mais prática com demonstrações, podendo recorrer às estratégias ativas e diversificadas.

Os objetivos de formação sobre os quais recaem um elevado nível de interesse manifestado pelos investigados permitem mencionar que os professores desejam formação contínua, essencialmente, para os aperfeiçoar melhor para o desempenho da profissão docente e responder aos problemas decorrentes da inovação da prática pedagógica. Semelhantemente, os dados resultantes das entrevistas estruturadas aos responsáveis técnicos, aos coordenadores e aos orientadores dos programas mostram que as dificuldades são da mesma ordem. Uma outra ordem de dificuldades dos professores se relaciona, de facto, com a produção de materiais didáticos, a elaboração de planos de aula e o domínio da pedagogia de integração. Acrescenta-se que os professores devem dominar o currículo escolar e as estratégias de ensino. Os professores demonstram ainda dificuldades ao nível de criação de grupos de trabalho e o domínio de construção de instrumentos de avaliação das competências dos alunos.

Em termos globais, os resultados relacionados com os dados das entrevistas e dos questionários aplicados aos professores corroboram com os dados mencionados pelos “*informantes chaves*”

(D'Hainaut, 1979). Os resultados indiciam que as necessidades prioritárias se centram nas áreas relacionadas com a *abordagem por competências*, relativas às competências de base, e nas áreas *de desenvolvimento curricular*. Do ponto de vista de necessidades de formação, os professores experimentadores de novos programas manifestam necessidades de aprofundar melhor todos os temas abordados na formação, com destaque para a *elaboração de situações de integração e de avaliação de competências dos alunos*. Estes resultados corroboram, também com os dados dos vários documentos analisados, segundo os quais os conteúdos da formação sobre abordagem por competência não foram, ainda, aprimorados, convenientemente, pelos diversos agentes educativos, particularmente pelos professores.

Em relação às práticas de organização e gestão da formação há necessidade de formação contínua em APC para clarificar, precisar e aprofundar a abordagem em todos os temas, devendo, para isso, recorrer às estratégias mais práticas sobre conteúdos específicos e às metodologias ativas e diversificadas, envolvendo outras instituições de formação. Uma formação contextualizada, com o tempo suficiente que permitam aos formandos o domínio dos conteúdos abordados também é sugerida. A sua gestão deve ser focalizada em estratégias de ensino e planificação conjunta e deve ser desenvolvida sob a forma de *ateliês* e seminários de capacitação pedagógica com recurso às palestras e/ou conferências; encontros de formação com apresentação dos novos programas feitos nas escolas; espaço semanal na TV ou rádio com técnicos da UDC para a sua divulgação e publicitação. É, de facto, necessária uma clarificação e uma assunção do papel que as diferentes instituições têm nesse processo, assim como uma harmonização entre o que a legislação prevê em termos de política educativa e aquilo que efetivamente se está a implementar (*mise en œuvre*).

Uma segunda constatação é a da que estas áreas de formação focam as necessidades de formação contínua dos professores em melhorar a intervenção pedagógica na escola e em desenvolver práticas mais diretamente ligadas aos problemas concretos da sala de aula, particularmente com a adoção de abordagem por competências. Em suma, as necessidades de formação contínua, daqui decorrentes, apontam essencialmente, para o desenvolvimento de competências e de conhecimentos dos professores no quadro da revisão curricular em curso.

CAPÍTULO VI: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Recordamos que esta investigação teve como epígrafe a articulação, no contexto da revisão curricular, em Cabo Verde, a formação contínua de professores, nos seus modelos, processos e práticas, com as necessidades de formação. Destes ângulos, de acordo com o que propusemos, foi-nos possível analisar como se poderá articular a formação contínua de professores com as necessidades de formação nos seus modelos, processos e práticas no contexto de revisão curricular.

Face ao problema que, inicialmente, identificámos, desenvolvemos um quadro teórico delineador dos múltiplos aspetos e dimensões de análise encontrados no percurso empírico, focalizados nos objetivos formulados, *a priori*, e naqueles emergentes do processo de investigação e no modelo de análise, previamente, determinado, verificámos a possibilidade de articulação da formação contínua, nos modelos, nos processos, com as necessidades de formação dos professores em experimentação de novos programas como nas suas práticas. Os professores experimentadores são percebidos como um grupo sobre o qual recai a análise das representações das necessidades de formação, as áreas de intervenção prioritária, em função das competências definidas pela revisão curricular, e as práticas de organização e gestão da formação, a partir, também, das realidades reconstruídas das representações de outros sujeitos, considerados informantes-chave neste estudo.

A organização deste capítulo segue a lógica dos objetivos delineados com base na articulação entre os resultados encontrados e os contributos teóricos analisados (Pacheco; Lima; Esteves; 2006). Deter-nos-emos, de seguida, sobre a tentativa de resposta aos objetivos: 1) analisar os pressupostos subjacentes aos conceitos de inovação, mudanças e reformas curriculares, articulados com as alterações no processo de desenvolvimento curricular; 2) analisar os modelos de formação contínua no contexto do desenvolvimento profissional docente, fundamentado nos seus modelos, processos e práticas com as necessidades de formação, propondo um modelo de formação contínua para os professores de Cabo Verde; e 3) estudar área de intervenção prioritária e as práticas curriculares para a formação contínua de professores em função das competências definidas pela revisão curricular, e das práticas de organização e gestão da formação segundo as representações dos participantes em estudo;

1. Reformas do Sistema Educativo de Cabo Verde enquadradas no processo de desenvolvimento curricular

Uma primeira análise do contexto das reformas curriculares (cf. Cap. I) permitiu-nos identificar um conjunto de polissemias à volta dos conceitos de - inovação, mudança e reforma – que nos colocam perante uma situação, particularmente, delicada face às diferenças e semelhanças nas suas características, nos seus pressupostos, nas suas tendências e nos seus desafios que transportam para a educação e para as nossas escolas, bem como a forma como o sistema educativo caboverdiano tem interpretado e incorporado os conceitos. Esta situação permitiu-nos, desde logo, antever dificuldades e limitações ao nível da concretização nas opções políticas curriculares e das práticas de formação docente, enquadrados na perspetiva deste estudo.

Entendemos que as reformas, percebidas como fenómenos históricos, têm sido utilizadas como dispositivo de regulação social no sentido de criar, periodicamente, novas regras para o viver social (Mate, 1998b). Analisada sob esta perspetiva, as reformas, concomitantemente, alteram, também, modos de organizar o tempo, o espaço e o saber, sugerem modos de pensar/fazer educação e estabelecem outros padrões de comportamento. Esta reforma educativa refere-se, em geral, a uma mudança em larga escala com um *“caráter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, redefinições de finalidades e objetivos educacionais e alterações estruturais no sistema”* (Canário, 1992, p.49).

Porém, quando a implementação das reformas educativas segue um modelo de tipo *top-Don*, como é o caso de Cabo Verde, as mudanças, assim, implementadas ou exigidas não supõem o aumento da qualidade das práticas, nem o desenvolvimento individual e institucional, mas simplesmente a modificação superficial das formas, rotinas e linguagens, as quais, posteriormente, cumprem com o aforismo de Lapidosa de que *“tudo mude para que tudo continue igual”*.

À semelhança do contexto internacional, as reformas ocorridas em meados dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, em Cabo Verde, podem, também, ser interpretadas como respostas práticas às tendências de crise na educação pública (Barroso, 2005), marcadas pelo triunfo das políticas económicas neoliberais, restritivas aos gastos sociais, favorecedoras da privatização dos serviços que propunham a necessidade do controle do desempenho do sistema (Gimeno Sacristán, 2011). Estas reformas podem ser entendidas na esteira de agendas estruturadas para educação (Ball, 2001) e de projetos políticos supranacionais.

Propomos analisar as tendências desses processos no sistema curricular caboverdiano, na mesma linha de ideias de Torres (1995), enfatizando o caráter coercitivo das orientações emanadas

dos organismos internacionais “*como instrumentos diretos dos Estados hegemónicos e dos interesses económicos globais*” (Melo, 2004, pp. 170-1), deixando as instituições, e os decisores locais ausentes, ou, mesmo, com papel reduzido nas análises sobre os processos de produção das suas políticas (Charlot, 2007), das quais tendem a tratar de temas do interesse dos seus patrocinadores. Essa visão economicista liberal se impôs envolta na política conservadora que afetou, decisivamente, a política educacional nacional.

Se, por um lado, é possível confrontar as opções curriculares descritas nos Capítulos I e III deste trabalho, como as sucessivas inovações, mudanças, reformas e revisões curriculares ocorridas em Cabo Verde, por outra banda, entende-se que possam ser categorizadas nas perspetivas teóricas defendidas por Carnoy e Levin (1985), como as *microtécnicas*, referindo-se àquelas mudanças técnicas introduzidas no âmbito dos Projetos PREBA e PRESE, que foram, relativamente, pequenas no processo educacional, e que embora tenham sido influenciadas as configurações organizacionais das instituições escolares caboverdianas, foram instauradas no sistema educacional sem maior impacto, e os mesmos careciam ser avaliadas, pois a sua estrutura esteve fortemente influenciada pelo legado colonial.

Podemos, também, interpretar, em recentes casos, as mudanças do tipo *macrotécnicas* que, por sua vez, implicaram um conjunto de alterações mais abrangentes, como se pode depreender do PROMEF, que afetaram a organização e o conteúdo do ensino nos contextos escolares como são os casos da alteração curricular operada na sequência da publicação da Portaria n.º 53/93, com novos objetivos e finalidades educacionais, preconizados para o subsistema do ensino básico.

Finalmente, no quadro das alternâncias governativas, podemos categorizar estas reformas de *macropolíticas* as que implicam importantes mudanças dos governos e nos mecanismos de controlo da educação, como as que ocorrem no quadro da revisão curricular em curso, decorrentes da publicação do novo plano curricular para os subsistemas de ensino básico e secundário, aprovadas pelo Decreto-Lei n.º 32, de 14 de setembro de 2009 e da revisão da LBSE, pelo Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 07 de maio.

Embora no texto justificativo da LBSE de 2010, que revê as bases do sistema educativo nacional, se referisse que “*o Governo «pretende³¹» introduzir um novo quadro de reforma no sistema educativo, tendo em vista dar respostas adequadas aos desafios globais da sociedade cabo-verdiana,*” a sua opção política, um ano antes, era “*pela revisão curricular e não por uma nova e profunda reforma,*” conforme se pode ler no Dec-Lei n.º 32/2009, Ponto 2, contrariando, de alguma forma, as afirmações dos responsáveis técnicos do ME entrevistados. Conforme os seus depoimentos, já não se tratava de um processo de revisão curricular mas de *Reforma Curricular*. Entendem que já há uma

³¹ Grifo nosso

“*assunção política pela reforma educativa,*” pelo facto de considerarem que a LBSE revista veio conferir um novo figurino ao sistema educativo. Esses argumentos são apresentados com base em entendimento de que se “*mexeu com a estrutura do sistema educativo,*” uma vez que estes documentos normativos, que definem as normas do novo Sistema Educativo, perspetivam mudanças, de fundo, a médio e a longo prazo.

Depreende-se, no entanto, que em Cabo Verde esses processos de reformas regem-se pelo poder coercivo da administração central ao «*pretender*» implementar mudanças, de forma generalizada, a partir da produção em cadeia de normativos legais (leis gerais, decretos, resoluções, orientações ou circulares, deliberações etc.) para ir eliminando as ambiguidades inerentes a esses mesmos normativos (Novoa, 1991; Canário, 1994). Além disso, das poucas informações técnicas e analíticas imanadas dos relatórios ou das estruturas internas do Ministério da Educação fortalecem estas ambiguidades e as dificuldades em perceber o “espírito” da reforma.

Dos três modelos de reforma que Correia (1994) defende, o de Cabo Verde corresponde ao *Modelo do Tipo Industrial*, que é um processo concebido por especialistas, experimentados e posteriormente generalizados. Este modelo apresenta algumas limitações na sua aplicação, pois ignora o papel dos atores no terreno (professores e comunidade educativa) e o desconhecimento dos contextos sociais. Neste modelo, há uma imposição vertical, do topo para a periferia, implementando um processo standardizado. Assim, as instituições educativas cabo-verdianas são tidas para além de lugares de experimentação de inovações curriculares, mas também de jogos de interesse pela difusão de uma certa visão do mundo, de normas e modelos de soluções dos problemas, pelas organizações internacionais (Ferreira, 2013).

Assiste-se aqui uma inovação “*imposta,*” não havendo o envolvimento por parte dos diversos intervenientes, ou, como diz Demaily (1992), uma adaptação fatalista, rotineira e desinvestida que têm efeitos opostos ou perversos, em que, no dizer de Canário, as reformas funcionam como “*vacinas contra a inovação,*” impedindo a emergência de processos geradores de inovações (1992, p.49).

Dos dados obtidos das entrevistas os professores afirmam que continuam a ser secundarizados e que “*há necessidade de começar a envolver todos os professores na nova abordagem*”. Estes dados corroboram com a opinião de Goodson (1999) quando afirma que não haverá melhoria sem os professores, e que a reforma fracassa, porque ignora-se os docentes e complexifica-se o problema do ensino (Fullan & Hargreaves, 1999). Se, por um lado, a escola parece igual sem conseguir encontrar respostas para os mesmos problemas de sempre em virtude da implementação de reformas que esquecem os principais atores que estão no terreno, nomeadamente, os professores, desqualificando-os (Goodson, 1997; Leite, 2006), por outra banda, reconhece-se ter tido lugar nas escolas diversas

inovações que, partindo da iniciativa de alguns desses profissionais, conseguem transformar a realidade ao nível *micro* da sala de aula, embora ao nível *macro* do sistema continue praticamente inalterável (Pacheco, 1991; Canário, 1992).

Estas reformas/revisões educativas podem correr o risco de falhar porque não conseguiram solucionar o problema que procurava resolver, uma vez que não foram apropriadas aos problemas e aspirações cabo-verdianas, pois faltava clareza de objetivos das mesmas, sendo os problemas são dilemas persistentes que abarcam escolhas críticas em relação aos valores que podem estar em jogo e que não foram avaliados. À semelhança do que Torres (1995) assinala nas contradições das decisões de política educacional em países da América Latina, também, em Cabo Verde, se pode assinalar alguns projetos de reforma, politicamente exequíveis, mas falham em competência técnica, o que conduz, inevitavelmente, ao fracasso; projetos democráticos, tecnicamente competentes e eticamente corretos que podem não ser politicamente viáveis, permanecem no mundo das ilusões, sonhos ou no subconsciente daqueles que estão envolvidos, dos professores e dos que tomam decisões políticas.

Estas reformas se referem às mudanças planificadas centralmente exógenas às escolas, nas quais predomina uma lógica de mudança instituída (Pacheco, 1991; Nóvoa & Popkewitz, 1992). O que se tem verificado como reforma educativa é, de facto, na maioria das situações, como constata Pacheco (2010), uma panóplia de medidas técnicas, cujas ideias estão centradas em pareceres técnicos de grupos de trabalho, politicamente orientados e controlados, sem o sentido real da mudança escolar. Os problemas agravam-se quando as políticas curriculares, quase sempre enquadradas por modelos de racionalidades técnicas e determinadas pela lógica do Estado e do mercado, tendem a criar uma distância enorme entre o que é o discurso e o que realmente acontece ao nível das práticas escolares caboverdianas.

2. Formação contínua articulada, nos seus modelos, processos e práticas com as necessidades de formação

2.1. Articulada nos seus modelos com as necessidades de formação de professores

Uma segunda análise permitiu-nos ver que o regime normativo de formação de professores em Cabo Verde previa uma forma de formação de professores (*formação em exercício*) destinada a colmatar lacunas de formação pedagógica de muitos dos professores que se encontram no sistema, e surgiu como uma estratégia que viabilizasse as exigências de um ensino indispensável ao desenvolvimento dos cidadãos e do país (Dec. n.º 60/90, parte introdutória). As necessidades de formação contínua aqui identificadas são as que se inserem no contexto institucional/normativo, as necessidades referentes às situações pedagógicas e as necessidades referentes às situações socioprofissionais (Estrela, 1994; Esteves, 2002; Rodrigues, 2006) a partir das exigências do próprio sistema educativo (Barbier & Lesne, 1986).

Recentemente, no âmbito global da aprovação dos normativos, revista pelo Decreto-Legislativo n.º 2/2010, a LBSE prevê os princípios norteadores que as modalidades de formação de professores, formação inicial e a formação contínua, nos art.ºs 71, e 75, respetivamente, devem seguir. Em relação à formação contínua refere que “*constitui um direito e um dever dos educadores de infância, dos professores e dos monitores dos ensinos básico e secundário,*” (Ponto 1) e “*visa essencialmente melhorar a qualidade da acção docente permitindo uma actualização permanente e criando a possibilidade de aquisição de novas competências*” (Ponto 2).

Todavia, o normativo deixa em aberto toda uma série de indefinições e ambiguidades que podem vir a perverter o sentido de um projeto de formação contínua, nomeadamente quando refere é da diligência das “*instituições responsáveis pela formação inicial, dos próprios docentes e das suas estruturas representativas,*” tornando ambíguas as reais responsabilidades no provimento desta modalidade de formação para os professores em Cabo Verde. Ao mesmo tempo em que se traçam normatizações para o estabelecimento de ações, estabelece-se um impasse para a sua concretização, uma vez que na realidade caboverdiana, há uma exiguidade de recursos materiais e humanos no ME que o impede de assumir o papel de maior responsabilidade nesta área, tanto no que diz respeito às implementações das ações propriamente ditas, quanto ao levantamento de demandas sobre a formação contínua. Nesse sentido, a importância deste estudo na busca das especificidades das ações da formação contínua justifica-se, principalmente, a partir da última revisão da LBSE (2010) que reitera os direitos à formação contínua de professores e educadores. Este empreendimento terá de passar do âmbito de responsabilidade do ME para as instituições de formação de professores e das Escolas. O desenvolvimento das ações de formação contínua sob a tutela das estruturas administrativas da gestão central, precisa, de facto, de reconfiguração.

Esporadicamente tem-se procurado inserir no programa de formação profissional de professores algumas ações, sobretudo, em esquemas de supervisão e acompanhamento de alguns projetos de formação que o extinto Instituto Superior de Educação, atual Universidade pública e a Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS) vinham desenvolvendo na modalidade de seminários, sendo o modelo escolar, na terminologia de Démailly (1995), o predominante em larga escala, com recurso a entidades exteriores. Trata-se de modelos estruturantes, descrito por Nóvoa (1991a), que prevalecem no subsistema de formação de professores, cujas práticas (comportamentalista, tradicional, escolar, universitário,) são organizadas, previamente, a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicada aos diversos grupos de professores. Um ponto que merece, de facto, algum destaque é a tendência para as práticas academicistas e de valorização quase que exclusiva de conteúdos específicos do currículo, ainda que as evidências mostrem outros campos e áreas como de igual importância (Cachapuz, 2003). No entanto, se excetuarmos as poucas ações desgarradas (e com objetivos dispersos) ficam aquém das expectativas (Barreto, 2003).

Deste modo, entendemos que os modelos de formação inicial e contínua de professores devem ser articulados na sua organização, duração e âmbito, como no seu conteúdo, processos e práticas, possuindo aspetos comuns (Morgado, 2010; Pacheco, 2010) que incluem, habitualmente: a) estudos académicos, normalmente nas matérias a lecionar e b) preparação pedagógica, composta por (i) estudos em ciências da educação, como psicologia e sociologia da educação; (ii) estudo de metodologias e de métodos de ensino e avaliação (iii) prática docente (estágio profissional). As questões mais importantes desse currículo de formação de professores devem relacionar-se, de facto, com o equilíbrio entre os estudos académicos (o conteúdo a partilhar) e a formação pedagógica (como partilhar) (Lewin, 2000).

Sugere-se que a formação deva ser desenvolvida numa base estrutural, em que a natureza da formação inicial seja limitada, particularmente à sua parte didática e a natureza da formação contínua seja estabelecida, precisamente, como forma de reconversão profissional e/ou de atualização científica (Formosinho & Ferreira, 2009), uma conceitualização de formação de professores que se alicerça, basicamente, na posse de qualificações académicas específicas da disciplina a lecionar (Morgado, 2010; Pacheco, 2010).

Embora saibamos que a tendência de formação de professores é para seguir agendas globalizadas, politizadas e performativas, que conduzem mais à uniformização (Pacheco, 2013), a diversidade de modelos tem coexistido em vários países africanos, onde Cabo Verde não é excludente. Esta constatação significa a existência de vários modelos de formação, para além dos já descritos, anteriormente (cf. Cap. I, Ponto 3, alínea 3.2), como Modelos de formação inicial, de indução, de carreira e o programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) muito adotado em África. Estes

modelos, de três fases, conferem possibilidade de transferir uma parte do conteúdo para as fases mais avançadas (SEIA, 2007), em que poderá revelar-se mais pertinente para os professores e ter maior impacto na prática de sala de aula (Lewin, 2000; Zabalza, 2003). Decorre, então, que o modelo de formação Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) pode ser articulado com as necessidades de formação não apenas para ajudar os professores a lidar com as revisões/reformas e mudanças curriculares e os métodos em evolução (SEIA, 2007), mas também para os estimular e motivar (Lemos, 1993; Neves, 2000) para o exercício da profissão.

Os resultados desta análise apoiam na argumentação de Pacheco e Flores (1999, p.130) segundo a qual em termos de modelos de formação, o *modelo baseado na compensação de deficiências*, ajustado ao programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC), visa o aperfeiçoamento do professor e a melhoria educativa na escola. Deve assentar no desenvolvimento curricular/organizacional ou em projetos, através da investigação para ação (Formosinho e outros, 2009), integrando processos de mudança, inovação, com conteúdos académicos e disciplinares na formação pedagógica (Estrela, 2005, p.447), entendido “*como um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua*”. É um processo em contexto e não puramente individual. Neste sentido, partilhamos a perspetiva de Louden (1991) segundo a qual a dimensão do desenvolvimento da carreira se faz com a adoção de novos papéis docentes. A este respeito, a formação contínua, no sentido de desenvolvimento profissional, poderá articular com as necessidades de formação se for adotado como um modelo de diagnóstico das necessidades de formação de professores que permite manter o currículo em sintonia com as necessidades da atualidade sendo, essencialmente, um processo de determinação de factos para ser tomado em conta na estruturação de novos currículo de formação. Este modelo poderá conferir aos decisores do ensino/formação de Cabo Verde as diretrizes que permitam considerar a própria situação concreta como o marco de definição das condições e dos propósitos orientadores da ação escolar e da formação.

2.2. Articulada nos seus processos com as necessidades de formação de professores

Sabe-se hoje, mais do que nunca, que o valor do ensino e da formação nas sociedades ditas democráticas é reconhecido pelo contributo absolutamente necessário que subsidia os demais subsistemas, sendo certo que a sua construção passa, indubitavelmente, pela capacidade de repensar a formação do indivíduo (Vieira, 2006).

A mudança filosófica consolidada pela revolução científico-tecnológica, cujos efeitos se manifestaram pela intervenção de ordem global (que confronta a educação com novas exigências e novas questões, face a um novo saber tecnológico) exige, por sua vez, a modificação de atitudes por

parte do professor perante a complexidade de funções que é chamado a desempenhar e as novas competências a pôr em prática (Estrela, 2010). As transformações sociais bem como as reformas dos sistemas educativos trouxeram novos papéis e novas necessidades, para as quais os professores necessitam de formação, que deve ser suportada pela formação contínua. A profissão docente é cada vez mais complexa e exigente.

A entrada, em massa, na escola, de alunos com grandes dificuldades a nível social e familiar, impõe novas tarefas aos professores, para os quais eles estão, muitas vezes, mal preparados. A falta de financiamento e de meios pedagógicos, assim como a superlotação das turmas, traduziram-se, frequentemente, numa profunda degradação das condições de trabalho dos professores (Unesco, 2006; Vieira, 2006). A este propósito, tem-se falado muito nos últimos decénios em formação contínua, sobretudo nos diferentes normativos por que têm passado os modelos apresentados para a formação em contexto de trabalho.

A ausência de compromisso com esta temática, tão errática e intermitente, reitera as nossas reflexões acerca da insuficiência dos modelos de gestão para esta área de formação, o que inibe propostas mais arrojadas e mais condizentes com as necessidades locais e, também, com as necessidades de uma sociedade em constante mudanças. As características dos níveis de formação que acabamos de descrever decorrem, em parte, da especificidade da situação cabo-verdiana.

Consideramos que uma investigação no âmbito da formação de professores deve poder contribuir para propor os programas e os modelos de formação. Proposta que, entre nós, ainda é mais premente, tendo em conta a situação que consideramos de verdadeira carência: carência de uma discussão de modelos de formação (Formosinho & Ferreira, 2009; Morgado, 2010; Pacheco, 2010) carência de uma definição rigorosa das práticas de formação e dos seus fundamentos técnicos e científicos (Estrela, 1994), carência de sistemas de avaliação dessas práticas (Dias Sobrinho, 2003) e carências de princípios orientadores que permitam delinear, com mais confiança, um programa de formação contínua para os professores (Vieira, 2006).

Dos dados analisados dos respondentes deste estudo vimos uma clara manifestação de interesse participar na formação contínua. Sugerem que se deva implementar a formação contínua para aprofundar todos os conteúdos, com ênfase na *“elaboração de situação de integração, na aplicação de nova grelha de correção de testes/avaliação dos alunos, na planificação e na avaliação das competências dos alunos em APC.”* Nestes pressupostos, defendemos ser urgente a criação de instrumentos jurídicos que regulamentem e que clarifiquem as responsabilidades para uma formação contínua que seja, de facto, efetiva e articulada com as reais necessidades de formação no contexto destas reformas curriculares.

Face às estas exigências e os novos papéis que os professores são chamados a desempenhar, torna-se urgente criar um Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores de Cabo Verde (RJFCPCV) cujos objetivos, princípios, efeitos, âmbitos, ações, avaliações, formas de divulgação, estruturas, entidades formadoras e finalidades venham regulamentar estes processos de formação: cursos práticos, projetos pessoais e profissionais, oficinas culturais, seminários de partilha, círculos de estudos, e outras que venham ser definidas. Torna-se imperioso contemplar uma rede de Universidade, Institutos e Centros de Formação, e as Comissões de Coordenação Científica (CCC), quer a nível local e regional como a nível nacional (CCPFC, 2001), onde a formação à distância poderá emergir com elevado relevo.

Neste sentido, urge a criação de um órgão científico que coordena todas as comissões regionais e locais. Este deverá ser um órgão de parceria social em que estarão representados as diversas entidades formadoras como as Universidades, os Institutos, as Escolas e as Associações de professores. Estas entidades competem-lhes coordenar, avaliar e superintender as Ações de Formação Contínua (AFC). A qualidade da formação ministrada deverá ser assegurada pela acreditação das entidades formadoras, dos formadores e das Ações de Formação Contínua que, também, deverão ser creditadas.

A administração destas AFC deverá ficar sob a orientação das entidades formadoras em colaboração com ME pelo estabelecimento de prioridades de programas nacionais relacionados com a revisão/reforma curricular. A coordenação, a administração e avaliação da formação a cargo das instituições de formação em concertação com as direções das Escolas, onde devem sediar os centros de formação.

Dada a variedade de organismos de formação e a crescente políticas de autonomia das escolas de Cabo Verde, a questão do controlo da qualidade tornar-se-á crucial. Para isso, é necessário implementar, como refere Morgado (2013), políticas educativas e curriculares que conferem aos professores e aos demais agentes educativos ocasiões efetivas de participação e decisão curricular, fortalecendo a sua autonomia, que faculte uma efetiva adequação dos imperativos do âmbito nacional às características e necessidades de cada contexto específico e que potenciem a introdução de reformas no sistema.

Na maior parte dos países, existe regulamentação sobre a acreditação e/ou a avaliação dos organismos de formação contínua. Estes dois procedimentos estão representados de forma mais ou menos equitativa. Em vários países da União Europeia, por exemplo, a conceção de programas de formação contínua é totalmente descentralizada e é da responsabilidade das escolas. Por conseguinte, as escolas e as autoridades locais responsáveis pelo ensino oferecem programas de formação

baseados nas necessidades dos professores e das escolas em termos de competências e de desenvolvimento. As necessidades daí decorrentes, se induzem a partir exploração de percepção que os participantes têm das suas necessidades (Rodrigues, 1999).

Este figurino possibilitará uma grande diversidade de formação a nível de objetivos, princípios, modalidades e entidades formadoras (Matos, 1993), sendo que a qualidade da formação será assegurada pela acreditação e creditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua, a cargo de um Conselho Científico Nacional de Formação Contínua de Professores (CCNFPC). Como inovação, este modelo de formação de professores, centrar-se-á na escola (Ferreira, 1994) e, deste modo, pretende-se contribuir para a renovação das dinâmicas institucionais de forma que a formação seja mais sistematizada e planificada, procurando ir de encontro às necessidades da escola e do sistema educativo (Estrela, 2010).

Este processo de formação contínua de professores poderá visar diversos objetivos e responder a diferentes necessidades, desde as prioridades educativas definidas a nível nacional até às preocupações específicas das escolas ou dos professores a nível individual. Poderá ser organizada de várias formas e ser proposta por organismos de formação acreditados.

A organização e a conceção da formação poderão ser desenvolvidas com base em parceria (Nóvoa, 1991a) entre as instituições existentes vocacionadas para esse efeito. A colaboração com instituições internacionais, já com vasta experiência no âmbito de formação contínua dos professores, poderia ser uma das prioridades desse processo. Essa conceção exigirá, certamente, uma rutura com o modelo de organização disciplinar dos tempos e dos espaços, exigindo, assim, a emergência de equipas multidisciplinares e abertura das escolas a outros profissionais da educação (Estrela, 2001). Teria de ser, igualmente, realista em termos das funções docentes, e passaria, também, por uma redistribuição racionalizante do trabalho escolar. Como corolário, os problemas dos professores passariam a ser reequacionados. Deverá, estar intimamente relacionada com princípios que advoga o trabalho em equipa, a coordenação docente e a colegialidade, a interdisciplinaridade, a integração curricular e a integração comunitária etc.

Entendemos que essa perspetiva de formação contínua deverá aparecer como uma condição essencial para a melhoria da qualidade de ensino e "*como solução para os problemas mais complexos da escola atual*" (Pardal & Martins, 2005, p. 103). Acrescentaríamos que ela deverá constituir-se como instrumento de apoio a uma melhor qualidade de vida profissional dos docentes, desenvolvendo-se nas suas mais diversas vertentes e dimensões, o que pressupõe um leque variado de perspetivas de aprendizagem.

Considerando estas perspetivas, a natureza da formação encerrará duas ideias principais: a de aquisição de saberes diretamente relacionados com a prática pedagógica e a de desenvolvimento de atividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didático no contexto educativo. Desta ideia emerge *“um novo conceito de formação que, apontando para a ideia de aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento profissional, não se compadece com a mera justaposição entre formação inicial e contínua nem com a noção simplista de reciclagem”* (Pacheco & Flores, 1999, p. 127), contrariamente ao que afirma um dos nossos entrevistados, segundo o qual *“a questão que se coloca, neste momento, é uma reciclagem dos professores para estarem mais capacitados para desenvolverem o processo de acordo com essa nova abordagem pedagógica”*.

É certo que a criação de uma força de docentes competentes num sistema em rápido crescimento é sempre uma tarefa complexa, sobretudo num ambiente com recursos condicionados (Develay, 1996), onde vivem as contradições e, por vezes, sentem-se inseguros dos seus valores (Estrela, 2010) como são os casos dos países da sub-região africana e, particularmente, de Cabo Verde. Nenhuma estratégia isolada poderá resultar. Na prática, será necessário um pacote de medidas que terão de ser adotadas, mas antes refletidas e implementadas. Segundo esta autora deve-se *“apostar numa profunda mudança de orientação da formação de professores e na construção de um profissionalismo renovado que assuma de forma mais consciente a articulação da ética e das emoções”* (Idem, p. 106).

Assim, os processos possíveis para determinar as necessidades de formação são múltiplas, quer quanto ao ponto de vista científico adotado, quanto aos intérpretes privilegiados na expressão dessas necessidades (Esteves, 1991). Conforme referem Pacheco e Flores (1999) os processos de análise das necessidades de formação do professor e da escola devem ser, pois, integrados num *sistema orientado para o desenvolvimento*, articulando a avaliação do desempenho docente, a revisão/reforma do currículo e as estratégias de formação contínua. Situando-nos, aqui, no *paradigma de desenvolvimento* (Zabalza, 2003). Neste sentido, a formação contínua poderá articular-se nos seus processos com as necessidades de formação de professores em Cabo Verde se for centrada, de facto, na escola e nas reais necessidades dos professores no contexto desta revisão/reforma curricular.

2.3. Articulada nas suas práticas com as necessidades de formação de professores

Consciente das limitações e da insuficiência da formação oferecida aos professores, os entrevistados sugerem um modelo de formação baseado nas necessidades das escolas e dos professores, defendendo que *“tem que ser uma formação contextualizada, na escola com os pares, tendo em conta as necessidades da própria escola, neste caso dos próprios professores.”* Para tal,

exige-se que a formação deverá ser desenvolvida num contexto onde os professores e/ou grupos de professores poderão clarificar as suas expectativas, estar em posição de construir e de negociar verdadeiros percursos de formação, explorando as diversas modalidades de formação a serem organizadas, sendo feita sempre com base na análise das reais necessidades dos professores (Rodrigues & Esteves, 1993; Estrela e outros, 1998; 1999; Rodrigues, 2006).

Esta formação terá de ser concebida num ambiente educativo, onde trabalhar e formar sejam complementares e nunca serem atividades distintas (Amiguiño, 1992; Jesus, 2002), e passaria por uma formação centrada na escola (Amiguiño & outros, 1994), entendida como uma estratégia suscetível de assegurar a diversidade, a contextualização (Pacheco & Pereira, 2006) e a pertinência dos processos e ofertas educativas (Canário, 1994). Nesta conceção, os problemas da escola apelam para a formação do profissional enquanto pessoa total. Estes dados apoiam a asserção dos professores entrevistados de que a formação tem de servir o *“professor na sua integralidade: no aspeto científico, pedagógico, moral, psíquico, capaz de uma cidadania ativa (...), quer dizer todas essas dimensões têm que ser trabalhadas e não podem ser descuradas, no seu todo, porque o professor é um formador”*. Estes dados apoiam na ideia de que o professor não atue apenas como técnico ou como intelectual distanciado. Muito menos como reproduzidor ou mero aplicador do currículo.

Nesta abordagem, os professores caboverdianos terão de ser sujeitos ativos nas diversas fases do processo, nomeadamente a conceção, o acompanhamento e a avaliação da formação (Figari, 1996). Esse modelo de formação deverá ser, metodologicamente, coadjuvado com um modelo de formação relacional (Jesus, 2002) que poderá, também, proporcionar, de forma integrada e interativa, o desenvolvimento de qualidades e competências pessoais e interpessoais, que contribuam para uma apropriação personalizada e significativa da prática educativa (Formosinho e outros, 2009), desenvolvendo os sentimentos de realização profissional (Formosinho & Ferreira, 2009; Pacheco, 2010; Morgado, 2010; Estrela, 2010). Terá, neste ponto, lugar crucial o professor como artesão independente, como Huberman (1993) e outros autores defendem, porque nessa qualidade atua com criatividade, reconfigurando, apreendendo e compreendendo o que é único e específico em cada situação. Esta linha de pensamento adota alguns princípios orientadores, característicos dos modelos de formação humanista e descritivo, podendo ambos integrar-se no quadro da *Teoria Relacional da Motivação de Nuttin* (1980b).

Este modelo relacional de formação contínua centrar-se-á na preparação do professor ou do potencial professor caboverdiano para que se realize na profissão docente, alcançando os seus objetivos, e não se limitasse a adaptar-se, prescindindo dos seus objetivos e do seu estilo pessoal, entrando na rotina e fazendo o mínimo possível, isto é, *“em situações de worn out”* (Jesus, 2002, p.

30). Esta formação deve ser perspectivada numa lógica transversal e dinâmica, pressupondo que a sua prática vá ao encontro das necessidades formativas dos professores e que se centre nos seus problemas reais (Rodrigues & Esteves, 1993; Estrela e outros, 1998; 1999; Vieira, 2006), permitindo manter o currículo em sintonia com as necessidades de momento.

Esta lógica de formação de estar abraçada de certas políticas curriculares nacionais (Lang, 1999), respondendo ao discurso recente de muitos dos formadores de professores, a nível mundial, que considera que a profissão do professor deve evoluir numa perspectiva de profissionalização (Morgado, 2005), entendida no sentido de reconhecimento de *status* pela sociedade (Estrela, 2001) e também como desenvolvimento, pelo próprio corpo docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios que contribuam para o sucesso educativo do maior número possível de jovens e adultos (Tardif; Lessard e Gauthier, 1998).

O desenvolvimento profissional dos professores centrados na escola e no aprofundamento dos conhecimentos e na melhoria das suas práticas curriculares costumam apresentar melhores resultados que aqueles que põem a tónica na cobertura de um grande número de tópicos (Coolahan, 2002; Gaspar & Roldão, 2007). No âmbito da sua planificação, a análise de necessidades de formação assumirá duas dimensões, a prospetiva, pesquisando necessidades potenciais que permitissem rever e melhorar ou até alterar programas, serviços, estruturas ou mesmo criar de novo outros mais condicentes, e retrospectiva, procurando compreender em que medida as necessidades estabelecidas foram satisfeitas (Rodrigues, 2006). Esta conceção de formação requer mudanças substanciais tanto nos processos e modalidades de formação como nos espaços de intervenção colegial na escola. Neste sentido, pode dizer-se que a formação contínua se articulará nas suas práticas, com as necessidades de formação se assentar na resolução de problemas sentidos e vivenciados no cotidiano escolar.

3. Áreas prioritárias de formação contínua em função dos princípios da revisão curricular, segundo as representações dos participantes em estudo

Neste ponto discutimos as áreas de intervenção prioritária para a formação contínua de professores em Cabo Verde em função das competências definidas pela revisão curricular e das práticas de organização e gestão da formação. Iniciaremos a análise de uma súmula das principais conclusões extraídas com base nos dados recolhidos mediante os instrumentos empregues no estudo.

As observações mais relevantes que retirámos da análise dos dados indiciam que as áreas prioritárias de formação contínua se centram nas de *desenvolvimento curricular*, como a planificação, a gestão letiva, e avaliação, seguidas das relacionadas com a *abordagem por competências*, relativas às competências de base (elaboração de situações de integração, avaliação criterial, planificar em termos de integração, diagnosticar as dificuldades dos alunos, corrigir uma prova de avaliação com base em critérios, gerir um módulo de integração, organizar e gerir uma remediação e conduzir aprendizagens pontuais de maneira ativa). Conforme dissemos, as áreas de formação focam as necessidades de formação contínua dos professores a nível de mudanças de atitudes e práticas pedagógicas dos professores, a nível da gestão e da organização de salas de aulas, e da própria escola, como instituição. Estes resultados apoiam a argumentação de diversos autores (Silva, 2000; Rodrigues, 2006).

Em relação aos dados dos questionários, verificou-se interesse para a formação contínua na maior parte dos itens, já que o valor médio das percentagens se situa entre os níveis 3,3 e 4,5 da escala. Acentua-se, também, a necessidade de formação dos professores em desenvolver conhecimentos e competências sobre “*a diversificação dos métodos de ensino, o apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem, a prática de pedagogias diferenciadas as estratégias pedagógicas no acompanhamento dos alunos e a planificação do processo de ensino/aprendizagem adequado às situações concretas*”. Os professores inquiridos sabem discriminar bem o seu papel enquanto professores, as suas competências e os seus conhecimentos necessários para o melhor desempenho profissional. Este assenta no pressuposto que os professores são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem e de formação (Garcia, 1999), tal está em consonância com a filosofia da educação permanente e da andragogia, segundo as quais o adulto é um indivíduo capaz de aprender e dar continuidade à sua formação.

Obtiveram-se, também, itens que apresentaram valores muito inferior a média 4,5, pelo que consideramos serem os menos valorizados. São objetivos de formação relacionados com o desenvolvimento de atitudes, nomeadamente, sobre a *animação e associativismo comunitário*. Acrescentam-se objetivos de formação referentes a *análise de situações educativas*, e os *modelos*

curriculares de ensino. Em verdade, estes objetivos de formação estão mais distantes dos problemas da prática pedagógica em sala de aula que os professores enfrentam no seu cotidiano. Neste caso, os respondentes identificam menos necessidades de formação em campos onde o seu conhecimento é menos desenvolvido. Como se sabe, é tendência verificada em outros trabalhos. Nos estudos levados a cabo (Wray, 1989; Rodrigues, 1991; Rodrigues & Esteves 1993), os professores pedem formação nas áreas em que detêm algum saber e não naquelas onde verdadeiramente têm dificuldades, independentemente das suas características pessoais e profissionais, ou hábitos de participação na formação.

Os resultados da análise documental reiteram que a APC não foi ainda aprimorada, convenientemente, pelos diversos agentes educativos, por considerar-se que os conteúdos abordados nas sessões de formação serem exigentes e complexos para uma rápida assimilação e aplicação em tempo imediato que se almeja. A formação administrada carece de uma solidez que permitam uma apropriação por parte dos professores. Os respondentes queixam-se do tempo insuficiente na aplicação do programa. Neste sentido, é, para os entrevistados, necessário mais tempo para a sua aplicação, sobretudo, no que tange à parte de preparação para as “*situações de integração, avaliação com base em critérios e gerir uma remediação.*” Estes dados apoiam a perspetiva segundo a qual uma das características fundamentais dos novos estabelecimentos de formação de professores é o aumento do tempo e da importância concedidos à experiência prática em salas de aula verdadeiras. Isto surgiu como resposta a uma das maiores exigências formuladas pelas associações profissionais de docentes, para todas as funções da profissão – incluindo relações com os pais, projetos e trabalho de equipa, e colaboração com as autoridades (Kucera & Stauffer, 2003).

Todavia, mais do que a formação, é necessário mudar mentalidades, geralmente um processo lento e difícil de concretizar. Os dados apontam que esta dificuldade passará, também, por um processo de consciencialização, que segundo afirma um dos entrevistados “*é uma questão de consciencializar os professores a saberem o que é que é um ensino-aprendizagem centrado no aluno*”. Estes dados apoiam a reflexão de diversos autores (Rodrigues e Esteves, 1993; Rodrigues, 1999; Silva, 2000) segundo os quais o processo de análise de necessidade de formação contínua de professores tem, no entanto, seguido duas perspetivas e, uma delas é a de que o formador se ajusta aos interesses, às expectativas e aos problemas dos professores. Neste sentido, a identificação e análise de necessidades será um processo da responsabilidade dos professores, e o formador não será mais do que um moderador que ajuda à consciencialização dessas necessidades.

Evidenciam, ainda, os dados na análise global das entrevistas e dos questionários que os professores experimentadores enfrentam dificuldades de várias ordens: de ordem técnica, logística, e

administrativa. Constatámos que, na sua generalidade, estes resultados não se diferenciam muito dos dados que a literatura da especialidade tem revelado (Veenman, 1987; Estrela e outros, 1998; 1999). Estes conteúdos de formação, no seu conjunto, sugerem um professor implicado com o ensino nos seus aspetos instrumentais. Estas posições não são originalidade desta população.

As dificuldades apontadas pelos respondentes na prática pedagógica recaem no “*lidar com poucos recursos materiais existentes*”. A carência de recursos didáticos, a falta de outros materiais de apoio, nomeadamente, manuais ou guião para o professor são várias vezes referidas nos seus depoimentos. Estes dados apoiam no argumento de que a formação de professores e o apoio, a existência de um suplemento adequado de materiais pedagógicos e as oportunidades de aplicação prática são cruciais para uma implementação bem-sucedida do currículo na sala de aula (Lewin, 2000; Cooksey, 2001; Zabalza, 2003).

De forma concordante com os restantes dados recolhidos na presente investigação, os participantes apontaram, como principal entrave as insuficiências de acompanhamento e fraca parceria institucional. Na perspetiva dos entrevistados, uma das grandes dificuldades neste processo tem sido de natureza “*institucional e administrativa por as instituições não terem acompanhado as ofertas de formação aos professores para a gestão dos novos programas. (...) A revisão curricular não é só os programas. É tudo. E o facto não ter sido tudo considerado e tudo organizado (...) acabou por criar condicionantes nisto tudo. Então, há esses desfasamentos.*” Há uma necessidade de haver uma colaboração mais efetiva entre o ME e as instituições de formação (Uni-CV, IUE e outras). Estes dados apoiam na asserção de que no processo de desenvolvimento profissional deverá acentuar numa dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação, nomeadamente, o trabalho em equipa de alunos e professores, a interformação ou a formação entre os pares (Ferreira, 2009), as parcerias entre os professores e outros atores educativos locais, regionais e institucionais, numa lógica de parceria (Nóvoa, 1991a).

Outras dificuldades apresentadas pelos professores experimentadores têm que ver com a mudança de abordagem porque, também, ela em si, acarreta dificuldades. Dos dados analisados encontramos referências neste sentido. Afirmam os entrevistados “*houve mudança de paradigma e não nos deram nenhuma formação que nos permitisse conhecer a nova abordagem.*” Estas referências fazem eco às asserções de García (1999), quando refere que para uma efetiva mudança da prática dos professores é necessário incidir sobre as crenças implícitas dos professores para conseguir uma mudança educativa efetiva, bem como quando insiste na importância que a prática profissional e a reflexão sobre a prática assumem na formação de professores. Fazem eco, igualmente, às asserções de Rodrigues

(1999) quando refere que as necessidades de formação são induzidas a partir de exploração de percepção que os participantes têm das suas necessidades.

Os dados recolhidos mediante as entrevistas e os questionários aplicados aos docentes, coordenadores, responsáveis técnicos e orientadores ajudam-nos a aprofundar a compreensão das percepções e opiniões dos mesmos em termos de formação contínua e da alteração das práticas docentes e as suas percepções relativa à necessidade de formação. De facto, encontramos na literatura que se tem debruçado sobre esta temática, referências por parte dos professores em formação (Esteves & Rodrigues, 1993). Constitui um domínio a reter como potencial áreas de formação para os professores cabo-verdianos no que se refere aos conteúdos de formação orientados para esses objetivos, corresponderão ao *paradigma da mudança* (Éraut, 1985). O corolário é que se deve atribuir aos educadores um papel central nos processos de mudança.

Em relação às práticas de organização e gestão da formação, os dados recolhidos dos depoimentos dos informantes-chave apontam no sentido de haver necessidade de formação contínua em APC “*para clarificar, precisar e aprofundar os temas abordados,*” devendo, para isso, recorrer “*às estratégias mais práticas sobre os conteúdos específicos e às metodologias ativas e diversificadas, envolvendo outras instituições de formação*”. Esses dados apoiam na ideia de que o recurso a metodologias diversificadas, particularmente se as potenciais barreiras foram previamente identificadas, aumenta a probabilidade de sucesso na mudança da prática (Nunes, 2010).

Deve-se, no entanto, desenvolver uma formação contextualizada, com o tempo suficiente que permita aos formandos o domínio dos conteúdos abordados. A formação deve ser focalizada em estratégias de ensino com planificação conjunta e deve ser desenvolvida sob a forma de *ateliês* e seminários de capacitação pedagógica com recurso às palestras e/ou conferências; encontros de formação com apresentação dos novos programas feitos nas escolas; espaço semanal na TV ou rádio com técnicos da UDC para a sua divulgação e publicitação.

Estes dados apoiam a asserção segundo a qual, é desejável ajustar o currículo de formação dos professores, no sentido de conferir mais ênfase ao desenvolvimento de competências práticas que os professores podem utilizar na sala de aula (Verspoor, 2006). Esta asserção pode ser apoiada, ainda, na EU (2002) quando refere que é preciso desenvolver conteúdos e estratégias na formação de professores para compreender a abordagem por competência. Ora, este aspeto vincula à teoria segundo a qual, na gestão curricular de formação, a ênfase é posta na aplicação do conhecimento e na aprendizagem de competências intercurriculares, mais do que na reprodução de conhecimentos. Isto exige a promoção das competências chave - conhecimentos, capacidades, atitudes e valores.

Em termos globais, as necessidades de formação dos professores em estudo corroboram com as necessidades mencionadas pelos “*informantes chaves*” (D’Hainaut, 1979), os quais os resultados indicem que as necessidades prioritárias se centram nas *áreas de abordagem por competências e desenvolvimento curricular*. Estes dados são parte da informação recolhida entre pessoas que, nesta comunidade, ocupam posições que lhes dão um saber específico sobre as reais necessidades sentidas e manifestadas pelos professores.

Por fim, os dados analisados dos vários documentos oriundos da administração central apontam no sentido de uma assunção política da abordagem por competências no sistema educativo cabo-verdiano, conformada, ainda, pelos sucessivos discursos dos responsáveis políticos da tutela, e pelos depoimentos dos responsáveis técnicos entrevistados, pese embora não esteja clara nos regulamentos oficiais a sua adoção. De facto, o que está consignado no Decreto-Lei é que “*as estruturas curriculares mantêm-se para o ensino básico e a revisão se faz apenas ao nível do perfil de saída do aluno que passará a ser definido em termos de competências desenvolvidas,*” e ao nível do Ensino Secundário “*foram apenas redefinidos e reestruturados os objetivos e as finalidades dos ciclos*” (Ponto 3).

No entanto, Ferreira (2013) refere que da análise de documentos de projetos, cruzada com entrevistas, reconhece-se que a APC apareceu no discurso educativo cabo-verdiano pelo projeto de Educação em matéria de população e para a vida familiar (1991-2005), sob a forma de *life skills*, e que, nesta última década, outros projetos retomaram os princípios da APC sem que tenha sido denominada, embora apareça no Plano Estratégico para a Educação (PEE), com o sentido de “aprender a aprender” e no sistema político, associada à área económica como “competências pré-profissionais” (Programa do Governo, 2011-16).

Há alguma ambiguidade na interpretação entre o espírito do texto legislativo, os agentes educativos e a assunção política, ainda que tímida, do Estado desta abordagem. As perspetivas encontradas a este respeito não são consensuais, indiciando um cenário, desde logo, pouco positivo para a aplicação no campo do currículo real, das alterações prescritas. Assim, geram-se valores com alguma tensão ou oposição, como à não congruência entre a viabilidade política de uma reforma, a competência técnica demonstrada na sua elaboração e a correção ética dos seus objetivos.

3.1. Para uma justificação teórica da Abordagem Por Competência no Sistema Educativo

A introdução e o desenvolvimento de procedimentos de integração das aprendizagens parecem ser, cada vez mais, inevitáveis num contexto de multiplicação dos saberes e extrema velocidade da sua difusão. Na ótica da integração das aquisições, a abordagem por competências aparece como uma via possível, por ser portadora de sentido para o aluno, e, ao mesmo tempo, tornar as aprendizagens mais

eficazes e significativas para todos os alunos (Valadares & Graça, 1998), especialmente para os mais fracos, tornando-se, por conseguinte, uma via para a promoção da equidade (Pacheco, 2010).

Acresce-se, então, nas narrativas educativas, afirmações, que fazem apologia, cada vez mais, de que a escola deva dar prioridade ao desenvolvimento de competências, e não à transmissão de conhecimentos. Esse discurso parece estar ligado à visão de Perrenoud (1999, p. 10), segundo a qual os currículos voltados para a construção de competências “*devem remover uma limitação drástica da quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos,*” dando prioridade a conteúdos que possam ser exercitados, no âmbito escolar, pela mobilização em situações complexas. Ou seja, não se poderia formar competências por meio de um currículo que privilegie apenas a transmissão de conhecimento, sem promover situações em que esse conhecimento seja mobilizado e transferido. A primazia das competências sobre os conhecimentos, nessa perspectiva, assume relevância fundamental nas decisões curriculares.

A implementação desse modelo pedagógico é sempre justificada com base nas mudanças no mundo do trabalho que exigem um novo indivíduo trabalhador. Essa rapidez com que as mudanças sociais se processam e alteram a nossa vida cotidiana impõe um padrão mais elevado para a escolaridade básica (Pacheco; Morgado e Moreira, 2007), e o projeto pedagógico da escola deve objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens (Bernstein, 1996) e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autónomas e socialmente relevantes (Lopes, 2001). Não se forma mais para a ocupação de postos específicos no mercado de trabalho, com base em qualificações profissionais específicas, mas sim, para o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades para o desempenho e a atuação profissional num mundo onde o trabalho está em constante mudança e onde não há garantia de emprego (Ramos, 2001, Perrenoud, 1999; Roegiers & De Ketele, 2004; Lopes & Macedo, 2001).

É verdade que no momento atual em diferentes países no mundo ocidental o conceito de competências tem conformado as reformas curriculares. Sendo certo que não exista um discurso homogêneo em todas essas reformas. Há sempre recontextualizações locais nos diferentes países (Pacheco, 2010), produzidas pelas confluências entre diretivas de órgãos de promoção tanto a nível internacional como a nível de governo locais, e de países com os quais se estabelecem relações de intercâmbio, na busca de legitimação e de acordos (Morgado, 2010), bem como por interseções com os campos de controlo simbólico e de produção (Teodoro, 2011).

Por conseguinte, todos procuram importar ou adaptar ideias e estratégias que parecem ter dado certo noutros contextos. Na verdade, o ensino por competências responde à globalização em curso, à

nova ordem económica mundial, visando criar uma certa hegemonia ideológica, facilitando, através do ensino, a chamada revolução conservadora. Trata-se mais de um instrumento para realizar a regulação social (Popkewitz, 1997, p. 21).

Pode dizer-se que o modelo de competências aparece na educação cabo-verdiana como um bilhete que vai permitir a entrada no mundo contemporâneo e o ajustamento à tendência internacional no que se refere à educação. O conceito de *competências* que o órgão de governo central adota, como um dos fundamentos teóricos essenciais dessa revisão/reforma curricular no sistema educativo, vem assumindo, embora de uma forma ainda tímida, um significado que associe dimensões cognitivas, oriundas de teorias sobre competências em contextos não-educacionais das ciências sociais, aos enfoques comportamentalistas de competências da teoria curricular (Lopes, 2001), ainda que, na sua conceção, haja referências apenas aos autores Roegiers e De Ketele. O enfoque cognitivo apresenta-se recontextualizado por associação efetiva com os enfoques comportamentais, com predominância destes últimos.

Bernstein (1996 cit. Lopes, 2001) defende que o conceito de competências pode ser identificado em diferentes perspetivas nas ciências sociais, seja na competência linguística em Chomsky, na competência cognitiva, em Piaget ou na competência cultural, em Lévi-Strauss. Nessas perspetivas, bastante distintas entre si, esse conceito assume um enfoque nitidamente democrático, na medida em que pressupõe que todos os sujeitos sociais são intrinsecamente competentes, criativos e ativos na construção do mundo e são capazes de se autorregular.

Para Ramos (2001, p. 22) as bases teórico-metodológicas dos sistemas de competência *“fundamentam-se numa conceção natural-funcionalista de homem e subjetivo-relativista de conhecimento, que reforça o irracionalismo pós-moderno nas suas principais características”*. Para esta autora, as matrizes referenciais dos métodos de investigação de competência, são a condutivista, a funcionalista e a construtivista. Isso significa que, para identificar as competências que devem fazer parte de uma profissão, pode-se utilizar um dos três referenciais, cujas bases epistemológicas são evidentemente diferentes.

Ora, os decisores em Cabo Verde precisam, também, de identificar e clarificar bem essas bases, sob pena de estarem a assinar o *cartão de óbito* dessa “tímida” assunção da revisão/reforma curricular na abordagem por competências. Esta exigência encontra-se nos depoimentos dos nossos entrevistados quando apelam para a necessidade de *“clarificar e precisar a abordagem”* por considerarem os temas abordados *“muito complexos”*, devendo, por isso, recorrer *“às estratégias mais práticas”* que permitam a *“compreensão de alguns conceitos, a fim de serem melhor aplicados e verificados na prática.”*

Cogita-se que a abordagem por competências, no sistema educativo cabo-verdiano, poderá vir traçar caminhos mais operacionais para articular diversas aquisições: sejam as pedagógicas de diferentes aprendizagens numa determinada turma, sejam as horizontais de conteúdos oriundos de diferentes disciplinas, ou ainda sejam as verticais das aquisições por meio de diferentes níveis de ensino (DORC, 2006), ou seja, da necessidade da sua aplicação para a integração de conteúdos oriundos de diferentes áreas disciplinares.

Das observações relevantes que aqui retirámos da análise teórica e dos dados empíricos, concluímos que a reforma curricular que procura introduzir a APC está em fase de apropriação, ainda que de forma superficial, no sistema educativo, e estar, também, a ser no sentido do cumprimento de uma norma internacional. Estas asserções apoiam nos argumentos de Ferreira (2013) segundo a qual, apesar dos discursos políticos, dos atores diversos no terreno, em prol da qualidade, assim como a adoção dos princípios e modelos internacionais de busca da qualidade, como a APC, na prática, a reforma não foi formulada com clareza e suficientemente defendida para suscitar a adesão da sociedade cabo-verdiana.

3.2. Algumas considerações críticas da Abordagem Por Competências nos currículos escolares

A opção por abordagem por competências tem sido alvo de severas críticas em muitos sistemas educativos (Pacheco, 2010). As críticas que estão a ser feitas ao currículo organizado por competências, no contexto atual, remetem-se para a existência uma estreita vinculação entre educação e mundo produtivo (Pacheco, 2005; 2011), visando preparar o sujeito para viver num mundo, cada vez mais, competitivo, onde o desenvolvimento da empregabilidade torna-se vital. A qualificação profissional não se resume às atividades menos complexas necessárias no contexto do paradigma taylorista-fordista, mas assume um caráter mais abstrato, com habilidades e competências superiores necessárias às tecnologias que sustentam as novas formas de produção no contexto global.

Diz Pacheco (2010, p.66) que «a pedagogia por competências é o prolongamento da pedagogia por objetivos, pelo menos em quatro situações: 1) na visão comum do culto da eficiência e na noção instrumental de currículo (objetivos gerais ou competências essenciais são instrumentos de regulação do currículo nacional); 2) na acentuação dos resultados, sabendo-se que “*a conceção de competência como comportamento é fortemente associada às noções de performance e de eficácia*” (Rey, 1996, p. 29 cit. por Pacheco, 2010); 3) na utilização de uma linguagem performativa, promovendo-se a substituição da palavra objetivo pela de competência; e 4) na formulação de objetivos de «*transfert*».

Em termos de organização, o currículo por competências não é disciplinar, na medida em que as habilidades e competências a serem formadas exigem conteúdos de diferentes disciplinas. Por isso,

a sua organização normalmente é por módulos, supondo que cada módulo englobe conteúdos e atividades que sejam capazes de formar determinado conjunto de habilidades (Gaspar, 2004). Na medida em que o modelo curricular centrado em competências tiver por base um *saber-fazer*, associado ao mundo produtivo, que regulamenta um conhecimento especializado, ele tende a desconsiderar os indivíduos que têm competências adquiridas nas redes sociais cotidianas (Lopes, 2001; Stoer & Magalhães, 2003). Ou seja, as habilidades e comportamentos vinculados às relações sociais e práticas culturais quotidianas são substituídos por competências técnicas derivadas dos saberes especializados.

O currículo por competências, ao deter-se na tradição comportamentalista da sua proveniência, segmenta as atividades em pretensos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medida às atividades individuais, constituindo-se, facilmente, como modelo de regulação da especialização e de gestão do processo educacional (Lopes, 2001; Perrenoud, 2004; Pacheco, 2001a). Por isso, historicamente, o modelo de competências, tal qual o modelo de objetivos comportamentais, se associou, espontaneamente, aos princípios do planeamento tecnicista da educação. Ambos têm por base a ideia de que é possível controlar a atividade de professores e de alunos, de forma a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados (controle da "entrada" de "insumos" e da "saída" de produtos, "outputs") definidos a partir de uma agenda global (Ball, 2001; Teodoro, 2003; Pacheco, 2010).

As competências requerem a produção de habilidades, um "saber fazer" necessário ao exercício profissional. As competências não têm um conteúdo em si de direito: são dispositivos para regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado (Lopes, 2001). As competências agem, assim, traduzindo determinado conteúdo numa habilidade. Por isso, o controle da formação nas competências é frequentemente exercido por meio dos resultados obtidos (via indicadores de desempenho), e não por intermédio de conhecimentos e atributos culturais adquiridos na socialização profissional, como em Lévi-Strauss. Tais indicadores de desempenho permitem a articulação dos sistemas de avaliação capazes de atuar no controle dos conteúdos ensinados (Valadares & Graça, 1998). Pode inferir-se, então, que a noção de competência, enquanto princípio de organização curricular, insiste na atribuição do *valor de uso* de cada conhecimento.

A pedagogia por competências não se desliga do insucesso é certo, mas está prioritariamente orientada para a integração dos alunos no mercado de trabalho, conferindo-lhes instrumentos, mais práticos que teóricos, para melhor enfrentarem os desafios colocados pela globalização (Ball & Bowe, 2001; Giddens, 2007; Pacheco & Pereira, 2009). Há risco efetivo de que a perspetiva do currículo por competências resulte no esvaziamento do espaço dos diferentes saberes instrucionais (Pacheco,

2010), mas também dos saberes cotidianos e populares (Lopes e Macedo, 2007), em favor de um *saber técnico* (Tyler, 1949) de *como* desenvolver a atividade de ensino na escola, a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social (Pacheco, 2000; Lopes, 2001).

Apesar de se estar a “*enveredar por percursos semelhantes no que se refere à conceção técnica de currículo, a razoabilidade argumentativa da pedagogia por competências está fortemente ligada ao insucesso escolar*” (Pacheco, 2010 p. 73) já que a enunciação de objetivos de aprendizagem transforma-se num processo de regulação, através da avaliação, do (in) sucesso dos alunos, possibilitando a sua remediação e acompanhamento (Roegiers, 2004). Este processo acaba por se constituir numa tentativa de responsabilização dos indivíduos pelo possível fracasso da sua inserção nessa sociedade em constante mutação. Como as competências são definidas como necessárias a cada indivíduo, se elas não forem assimiladas, o fracasso, o desemprego e a exclusão ficam relacionados com a sua própria atitude: a sua inaptidão de adquirir as competências pleiteadas pelas políticas do mercado.

Desenvolver competências a partir da escola é um movimento que parece estar longe de conseguir consenso. Perrenoud (2001b, pp. 9-10) resume as principais críticas que se fazem a este posicionamento curricular, em cinco pontos:

- “(i) o conceito de competência não está devidamente fundamentado, logo o trabalho nesta área desenvolve-se em areias movediças;
- (ii) as competências e os saberes disciplinares estão de costas voltadas;
- (iii) a abordagem por competências conduziria a um utilitarismo de baixo nível e a uma conceção estreita de cultura;
- (iv) os currículos em resultado da nova abordagem fariam o jogo da economia e
- (v) as reformas curriculares seriam demasiado rápidas, não seriam negociadas, e ficariam sem tempo para a convicção e formação dos professores”.

Neste sentido, é possível reconhecer a existência de uma abordagem curricular de mercado, cuja análise necessita de ser pensada a partir de diversos pressupostos, pois as orientações administrativas e políticas têm revelado o primado do económico e social sobre o pessoal. Perante um currículo organizado por disciplinas, como é o caso do sistema educativo cabo-verdiano, será necessário que os alunos acedam a uma espécie de questões fundadoras para perceberem a matriz disciplinar e poderem construir uma espécie de postura científica e experimental. Para desenvolver competências a partir dessa matriz disciplinar é imperativo ter em conta o processo de aprendizagem. Os alunos terão de passar de consumidores de saberes para produtores de saberes (Canário, 2005). Afirma Perrenoud (2001, p. 12-13) que “a competência é uma mais-valia acrescentada aos saberes: a

capacidade de a utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, atuar no sentido mais vasto da expressão.”

É necessário, pois, fazer da escola um sítio de desenvolvimento intelectual que sirva para ler, compreender e intervir no mundo e não apenas o lugar de valorização utilitarista dos saberes.

3.3. O lugar dos conhecimentos e dos saberes no currículo escolar

Há quem defenda, e nós partilhamos, que o foco nas competências não pode libertar o currículo de pensar sobre o conhecimento, sobre a sua transmissão e, principalmente, sobre as relações de poder nele implicadas. A preocupação de que pôr o conhecimento em função da competência pode resultar numa lógica reducionista, em que o mesmo é interpretado como um meio de treino e execução de tarefas, ou seja, a necessidade de treinamento em serviço para professores em novas formas de avanços tecnológicos como registo de dados que podem ser utilizados em situações instrucionais (Tan e outros, 2006). Ao assumir essa lógica, os sistemas de ensino devem preocupar-se em não relativizar a relevância do conhecimento, que, para Moore e Young (2001), deve continuar a ser o centro do debate curricular.

A reflexão sobre os conhecimentos a serem trabalhados na escola não pode limitar a estabelecer se os mesmos estarão ou não ao serviço de uma competência, o que limitaria, sobremaneira, a função formadora da educação escolar (Pacheco, 2010).

Para Gaspar (2004) se o conhecimento a mobilizar faltar, não há competência; se o conhecimento existir, mas se não se verificarem as capacidades para o transformar em saberes adquiridos, para os conjugar, adequadamente, e os mobilizar em tempo útil para uma situação concreta, tudo se passa como se ele não existisse; logo, a competência não se verifica. Poderá existir saber sem competência, mas a competência não se verifica se não assentar, além de outros elementos, em saberes.

Quando se opõe saber à competência, diz Perrenoud (2001b), pode haver e não haver razão: há razão por que não se podem desenvolver competências sem se limitar, na escola, o tempo que é atribuído à pura assimilação de saberes, sem questionar a sua organização em disciplinas compartimentadas; não há razão, porque a maior parte das competências mobiliza certos saberes. O verdadeiro debate deveria assentar não entre saberes e competências mas, de preferência, entre as finalidades prioritárias do sistema educativo (Ribeiro, 1998), algumas das quais explicitadas para os seus diferentes níveis de ensino e os equilíbrios a respeitar na redação e na implementação dos programas, isto é, nos conteúdos, nos processos, e nos resultados de aprendizagem (Pacheco, 2010; Zabalza, 2003).

Ao aproximar-se de um modelo de organização curricular por competências, sem voltar as costas aos saberes, sem negar que haja outras razões de saber e de saber-fazer, o currículo impõe a ligação dos saberes às situações em que eles permitam agir fora da escola, ou seja que permitam enfrentar situações complexas: pensar, analisar, interpretar, antecipar, decidir, regular, negociar. Neste sentido, Perrenoud (2000, p. 2) defende que “*longe de voltar as costas aos saberes, a aproximação por competências dá ao currículo uma força nova, pois liga-o às práticas sociais, às situações complexas, aos problemas, aos projetos.*” Para desenvolver as competências é necessário, de facto, colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projeto a conceber e a desenvolver (Roegiers, 2004). Na verdade, as competências não se ensinam, criam-se condições que estimulam a sua construção.

É certo que os saberes escolares não são nem teóricos nem práticos (Astolfi, 1992, cit. por Gaspar, 2004). Trabalhar no quadro de uma disciplina, com os exercícios convencionais, mobilizando os saberes que a constituem é fazer o que se chama *um verdadeiro trabalho de prática teórica*. Para Ivone Gaspar os conhecimentos terão de estar associados, tanto às competências como às capacidades. Esses são mobilizados diretamente para uma competência, ou indiretamente, para uma capacidade. Os saberes são tratados como componentes da cultura que a escola tem por vocação transmitir e que, muitas vezes, se impõem pela tradição. Será preciso, no entanto, dominar um saber, mas tal domínio deverá passar pela sua concetualização para que ele seja associado a outros saberes para se *transferir e mobilizar*. É neste sentido que Le Boterf (2004) integra os saberes numa área vasta que designa por recursos. Será, pois, importante desenvolver capacidades para as utilizar convenientemente. Estas serão o substrato da construção das competências.

Não existe, de facto, um único modelo de organização curricular que seja unanimemente aceite. Cada campo de saber é igualmente um campo de forças, com conflitos, dominações, ortodoxias, hierarquias, exclusões, evoluções, mudanças de paradigma (Bourdieu & Passeron, 1975) que marginalizam o que estava no centro e colocam no centro o que era ignorado ou ridicularizado pouco tempo antes. Perrenoud (2001b), p. 11) afirma que “*a partir do momento em que nos perguntamos como é que os saberes se constroem, se conservam, se articulam, se transferem, se generalizam, se esquecem ou se enriquecem no espírito de uma pessoa, acaba-se o consenso e a clareza*”.

A oposição entre saberes e competências é, ao mesmo tempo justificada e injustificada. Justifica-se porque não se podem desenvolver competências na escola a partir da estruturação em saberes disciplinares, isto é, não se desenvolvem competências a partir do conhecimento estruturado em disciplinas. Não se justifica ou não se fundamenta tal oposição, na medida em que a maior parte

das competências mobilizam saberes. Desenvolver competências tem como um dos pressupostos básicos a aquisição de saberes (Perrenoud, 1998a). Sendo certo que, não há competências se não houver saberes.

O currículo baseado na competência deve construir uma relação com o saber, visto que os conhecimentos sempre se ancoram, em última análise, na ação (Lopes, 2001), ao invés de promover um saber descontextualizado e academicista (Pacheco, 2010). Assim, o currículo organizado na lógica de competências, como aponta Ropé (2002), os conhecimentos passam a ser definidos em termos da identificação com a ação, devendo, por isso, ser realizada pelo aluno. Deste modo, a exigência de que os alunos saibam vem substituir a exigência de que eles saibam fazer, passando de uma lógica do *saber* àquela do «*savoir-faire*» (Rey, 2002, p.28). Esta lógica, na visão de Araújo (2001), modifica a forma de pensar os conhecimentos, relacionando-os à capacidade efetiva de desempenhos, definindo um tratamento utilitário aos conteúdos de ensino instrumental às demandas da sociedade pós-industrial.

Conferir ênfase às novas experiências e formas de aprendizagem "em situação", como demanda a pedagogia centrada nas competências, sem prover os saberes formais respectivos, pode levar ao insucesso. Estamos, pois, perante dois projetos diferentes em discussão, um projeto que segue as orientações dos organismos internacionais, procurando adaptar a educação às exigências do mercado e outro que tem por objetivo colocar à educação ao serviço da formação de cidadãos para a construção de uma sociedade democrática e justa. O modelo de competências, como está sendo recontextualizado em Cabo Verde, restringe-se ao «saber fazer» à aprendizagem de técnicas, à preparação de «práticos», contribuindo, efetivamente, para a concretização do projeto de sociedade cuja lógica é a tentativa de criar mercados (ou quase-mercados) educativos, transformando a ideia de “serviço público” em “serviço para clientes” e a tendência é a formação do consumidor e o conhecimento como moeda ao serviço das empresas.

Em jeito de uma argumentação teórica

Os dados empíricos, deste estudo, são suportados por quadros teóricos revisitados e se encontram encaixados, não havendo a necessidade da sua reformulação. A primeira argumentação teórica é que os dados empíricos comprovam que o processo de análise de necessidades de formação deve recorrer a diversas perspetivas. Neste estudo, socorremo-nos da conjugação de várias abordagens complementares, como a avaliação direta de necessidades, a partir de uma sondagem abrangente; a exploração de perceção que os membros de uma dada comunidade têm das suas necessidades; a determinação decorrente das exigências de funcionamento das organizações, realizada por especialistas; e a determinação a partir da expressão das expetativas dos indivíduos ou grupos, recorrendo a informantes-chave, para alcançar os objetivos propostos.

Na medida em que procedemos, também, à análise dos normativos legais sobre a formação de professores de Cabo Verde podemos dizer que tivemos em consideração o quadro normativo. A consulta de documentos normativos permitiu-nos perceber, relativamente à caracterização do sistema educativo e de subsistema de formação dos professores do Ensino Secundário, as necessidades decorrentes das exigências do sistema de ensino e as que se referem ao dever profissional dos professores (Estrela, 1994; Esteves, 2002) as suas funções para as quais a legislação os remete (Barbier & Lesne, 1986), as competências requeridas pelas funções e tarefas que os professores têm de desempenhar (Rodrigues, 1999). Corresponderão às necessidades normativas (Bradshaw, 1972), geradas e impostas pela política educativa caboverdiana.

A análise de necessidade de formação contínua de professores foi perspetivada a partir de diferentes abordagens e recorrendo a multiplicidade de modelos, processos e práticas. Neste estudo, a análise de necessidade de formação contínua articulou-se com o modelo baseado na compensação de deficiências (Éraut, 1985), centrado na escola e no sistema educativo (Canário, 1994), assente na resolução de problemas (Jackson, 1971). Articulou-se, ainda, com modelo de desenvolvimento profissional, baseado no desenvolvimento curricular (Formosinho e outros, 2009), assumindo uma dimensão prospetiva e retrospectiva (Rodrigues; Stemler e outros, 2006), embora se possa reconhecer a dificuldade de articular alguns modelos em detrimentos dos valiosos contributos que outros conferem. Pensámos, no entanto, que um modelo eclético de desenvolvimento profissional, pode articular com o modelo de colaboração, assente na perspetiva relacional e contextual, voltado para a resolução de problemas, onde o professor exerce a sua profissão, cuja socialização profissional se desenrola numa perspetiva dialética e interativa. Este modelo visa o aperfeiçoamento do professor, a melhoria educativa da escola e a melhoria de novas potencialidades do processo de mudança. A formação contínua, assim concetualizada, visará a reorientação da prática do professor, da escola, dos processos de formação e

das mudanças. Neste sentido, reiteramos que a formação contínua poderá articular, ao mesmo tempo, com as necessidades de formação nos seus, processos e práticas. Assim, de acordo com Pérez Gómez (1992, p.102), partiu-se da análise das práticas dos professores porque enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

A segunda argumentação teórica é que as reformas curriculares, em Cabo Verde, estão suportadas no modelo de tipo industrial (Correia, 1994), categorizadas de macropolíticas (Carnoy & Levin, 1985), no contexto de uma economia globalizada, onde se verifica uma tendência para a formação de professores seguir um modelo estandardizado orientado para a performatividade (Pacheco, 2013; Moreira, 2013). Esta visão neoliberal procura, cada vez mais, diluir os modelos de formação de professores inspirados em perspetivas compreensivas (Stake, 2006) e contextuais.

O modelo contextual de formação docente está, cada vez mais, a se subordinar à lógica individual-instrumental. Esta conceção de formação baseia-se na convergência de interesses políticos e económicos manifestados pelas políticas de quase-mercados instaladas em diferentes países e influenciadas por uma agenda global. A imposição tanto de padrões curriculares uniformes, quanto de normas nacionais de formação docente está fortemente associada ao controlo curricular, na lógica dos resultados, da *accountability*.

No entanto, foi possível detetar nas análises feitas temas emergentes que apontam outros horizontes para a reflexão do currículo e formação de professores. Nesta perspetiva, defendemos que a formação contínua de professores em Cabo Verde deverá ser desenvolvida na base das dimensões formativas dos contextos de trabalho que privilegiam a integração e o relacionamento do campo de formação informal com o formal, orientado nos processos formativos, na base de aprendizagem e de experiência de vida. O processo formativo deverá constituir como um dispositivo que remete para uma dimensão de territorialidade, procurando aproximar a formação da ação (a formação e o trabalho).

Várias são já as propostas alternativas de conceber o desenvolvimento profissional docente das quais partilhamos. Estas deverão acentuar numa dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação, nomeadamente, o trabalho em equipa de alunos e professores, a interformação ou a formação entre os pares, as parcerias entre os professores e outros atores educativos locais e regionais.

Estas abordagens valorizam as dimensões de autoformação e a de interformação, da ecoformação e da conformação, com destaque para as dimensões biográficas dos sujeitos, num

registo de produção crítica, reflexiva, participada, emancipatória de formação (Formosinho e Ferreira, 2009), sem se olvidar que o fortalecimento do profissionalismo docente se deve fazer na base de autonomia e da confiança (Moreira, 2013).

Por tudo isto, as escolas, os professores e a sociedade civil terão de tomar parte neste processo e assumir as suas responsabilidades, pois estará em jogo novos desafios de conceber a profissão docente e a educação, tarefas que não podem continuar apenas nas mãos de um Estado excessivamente centralizador e regulador como é o nosso, sobretudo, num momento em que vários países se encontram no prolongamento da lógica da abordagem por competências para o projeto de Metas educativas 2021, num cenário, cada vez mais, marcado pela materialização, em 2027, do triunfo do neoliberalismo e do ensino a distância (Fino, 2004).

Estes desafios colocam a necessidade de organizar a escola para o professor poder consciencializar e desenvolver a sua identidade profissional, suscetível de gerar oportunidade de responder, autonomamente, ao desafio de adequar as formas de partilhar o saber às formas de apropriação de cada aluno, respeitando as orientações locais, nacionais e internacionais, integrando a participação de todos os intervenientes. Neste sentido, o permitir acompanhar, identificar, compreender interesses, motivações, necessidades e prioridades, dos diferentes intervenientes, para otimizar a ação, intervenção, reflexão de forma partilhada, participada e em tempo útil seriam, entre tantos outros, os intentos.

CONCLUSÃO

Iniciámos o enquadramento teórico da presente tese pela análise dos conceitos da inovação, mudança e reforma curricular no contexto globalizado, por entendermos que a análise de esferas de influência e decisão curricular superiores ao nível nacional se tem tornado uma necessidade. O estudo das reformas curriculares permanece ainda um campo de discussão teórica aberta, questionando-se, inclusivamente, a pluralidade de aceções na literatura sobre o seu conceito. No entanto, estudos recentes referem que no processo de desenvolvimento profissional contínuo de professores, as reformas, enquanto estratégias de investigação e de preparação profissional, decorrente de introdução das inovações pedagógicas e mudanças curriculares, se têm recorrido ao processo de análise de necessidades de formação (Esteve & Rodrigues, 1993; Rodrigues 1999; Estrela e outros; 1998; 1999; Vieira, 2005).

Assim, analisámos, seguidamente, os conceitos, os modelos, os métodos e as técnicas de análise de necessidade, enquadrando-os, também, na análise de necessidades de formação contínua de professores. Nessa análise destacámos a diversidade de modelos de necessidades: discrepâncias, marketing e de tomada de decisão (Mckillip, 1987); multiplicidade de abordagens: pela procura de formação, através dos profissionais da educação, pelos informantes-chave, através de assembleias, e através de sondagens (D'Hainaut (1979); e pela variedade de métodos e técnicas: análise de problemas, análise de tarefas, comparações, estudo de casos, testes, questionários, entrevistas não-diretiva, observação, incidentes críticos, diários, materiais impressos, formação-ação, o grupo diagnóstico, a técnica do brainstorming, e a técnica de role-playing (Lee, 2002; Lima, 2002; Esteves, 2007). Concluimos que o estudo das análises de necessidades de formação não dispõe, ainda, de um conjunto de modelos, métodos e técnicas próprios, unanimemente aceites. As práticas mais conhecidas reportam aos procedimentos que outros domínios científicos desenvolveram, selecionando-as de acordo com os objetivos num dado contexto específico.

Posteriormente, analisámos o contexto de formação docente, debruçando-nos sobre análise de necessidades de formação contínua de professores do Ensino Secundário, no contexto de revisão curricular em Cabo Verde. A ideia que cedo retivemos de que o presente estudo não iria ser mais de que um contributo intensificou-se e solidificou-se em contornos mais concisos à medida que nos fomos apercebendo da complexidade dos problemas em análise e da inexistência de trabalhos de investigação neste domínio, pese embora a sua relativa existência noutros países, fazendo fé no que é referenciado por muitos estudiosos, visto não termos a veleidade de o poder pessoalmente verificar.

Considerámos que uma das principais limitações deste estudo prende-se, substancialmente, da sua natureza metodológica. Se por um lado, os indivíduos que constituíram o *corpus metodológico* para

as entrevistas não foram numerosos como desejaríamos, nem representativos como deveriam ser. Por outra banda, não nos foi possível recorrer, também, aos outros processos de identificação de necessidade, como a observação naturalista, e as abordagens autobiográficas, pelas práticas de escrita pessoal, entre outros.

Uma outra ordem de limitações deste estudo prende-se do caráter técnico-logística, nomeadamente, a opção por recolher os dados do inquérito por questionário ao universo da população em estudo. Porém, não conseguimos nos deslocar à ilha de Santa Antão, para recolher dados numa escola em experimentação de novos programas, por dificuldades de ligação marítima no período em que o investigador se propunha fazer. Analisar os documentos normativos e ainda a necessidade de procurar decretos vigentes, e esperar pela publicação de novas Leis requerem paciência, moderação e muito tempo de pesquisa. Estamos convictos que conseguimos, ainda assim, colher muitos ensinamentos importantes e interessantes, não só para melhorar o nosso performance enquanto investigador como, também, para contribuir na renovação e/ou alteração do currículo de formação para professores em Cabo Verde.

Importa, agora, recordar os objetivos teóricos e empíricos desta investigação que orientaram o desenvolvimento deste trabalho: 1) analisar os pressupostos subjacentes aos conceitos de inovação, mudanças e reformas curriculares, articulados com as alterações no processo de desenvolvimento curricular; 2) analisar os modelos de formação contínua no contexto do desenvolvimento profissional docente, fundamentado nos seus modelos, processos e práticas com as necessidades de formação, propondo um modelo de formação contínua para os professores de Cabo Verde; e 3) estudar área de intervenção prioritária e as práticas curriculares para a formação contínua dos professores em função das competências definidas pela revisão curricular, em Cabo Verde, e das práticas de organização e gestão da formação, segundo as representações dos participantes em estudo.

Atendendo às limitações aduzidas, as conclusões que passamos a referir não têm um caráter generalizável, mas apenas o valor das tendências prováveis da população em estudo. Dos dados empíricos analisados a partir das entrevistas, podemos dizer que as necessidades de formação dos professores entrevistados centram-se essencialmente nos conteúdos relacionados com a revisão curricular e o seu desenvolvimento, tendo em conta as exigências que a sua própria função implica. É importante que em futuros planos de formação abordem questões relacionadas com estes objetivos de formação. Estas necessidades são bastante notórias no que respeita aos processos específicos de ensino/aprendizagem.

Embora as dificuldades não sejam propriamente necessidades de formação, podendo apenas ter incidência na mesma, os entrevistados manifestaram dificuldades de ordem técnica, logística, e

administrativa. Referem problemas em lidar com a falta de materiais didáticos, com programas desajustados e elevado número de aluno por turmas; manifestam ainda dificuldades em lidar com a prática de avaliação das competências; lidar com a nova abordagem pedagógica e lidar com alunos muito dependentes do professor. Manifestam problemas na produção de materiais didáticos e na elaboração de planos de aula no domínio da pedagogia de integração. Conforme dissemos, estes conteúdos de formação, no seu conjunto, sugerem um professor implicado com o ensino nos seus aspetos instrumentais (Rodrigues, 2006).

As áreas prioritárias referidas são no domínio das *competências de base*, a saber, na elaboração de situações de integração, na avaliação criterial, em planificar em termos de integração, em diagnosticar as dificuldades dos alunos, em corrigir uma prova de avaliação com base em critérios, em gerir um módulo de integração, em organizar e gerir uma remediação e em conduzir aprendizagens pontuais de maneira ativa seguidas das relacionadas com as de *desenvolvimento curricular*, como a planificação, a gestão letiva, e avaliação. Os professores em experimentação e que não foram submetidos estas áreas na sua formação inicial manifestam necessidades de formação contínua nestas áreas. Daí decorre que os que vão generalizar o novo programa precisam de formação contínua nestes domínios.

Numa perspetiva mais analítica, e com base nos dados que obtivemos nos questionários, há *muito interesse* dos professores inquiridos em desenvolver conhecimentos, competências e atitudes para a melhoria do trabalho com os alunos, nomeadamente, na área de diversificação dos métodos de ensino; no apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem e na prática de pedagogias diferenciadas; na diversificação das estratégias pedagógicas; no acompanhamento dos alunos e na planificação do processo de ensino/aprendizagem adequado às situações concretas; na integração de alunos que acarretam de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem na sala de aula; no lidar com turmas com elevado número de efetivos; em elaborar situações de integração, em avaliar os alunos, recorrendo aos critérios, em gerir um módulo de integração, e em dinamizar grupos para uma aprendizagem eficaz.

Contrariamente há “menos” *interesse* por parte dos professores inquiridos em frequentar ações de formação contínua cujos objetivos fossem organizados para a animação comunitária, a análise de situações educativas, o associativismo escolar, e os atuais modelos curriculares. Neste sentido, quem tiver de organizar a respetiva formação seria mais adequada a ordem de prioridades destes objetivos.

Relativamente às representações dos coordenadores pedagógicos sobre as “principais dificuldades percebidas e que os professores das suas escolas demonstram e que a formação poderia resolver,” referem que os professores têm dificuldades em lidar com a exigência de implementação do novo

programa; em lidar com o fraco acompanhamento do ME; e em lidar com a nova estruturação lógica e metodológica do programa e manual. No que se refere à recomendação que fazem para quem tivesse que orientar uma ação de formação para os professores, os conselhos remetem-se para a necessidade de clarificar e precisar a formação (abordagem complexa); de recorrer às estratégias mais práticas; e de especializar os formadores em APC. Sugerem formação contínua em APC de forma contextualizada e por grupos disciplinares, num *timing* suficiente que permita o domínio dos conteúdos. Em relação aos conteúdos sugeridos, existem referências que apontam no domínio de planificação de aula em APC e na avaliação das competências dos alunos, sem negligenciar o aprofundamento de todos os outros conteúdos/temas já abordados na formação.

Para os responsáveis técnicos do serviço central, os professores têm dificuldades em lidar com a nova abordagem; em lidar com a exigência de revisão curricular; e em lidar com a formação caracterizada pela forte exigência teórica e prática. Sugerem um aprofundamento de formação ao nível de avaliação dos alunos na nova abordagem, nas novas metodologias de ensino e ao nível dos conceitos inerentes à APC. Esta formação deve ser feita por área disciplinar ou mesmo por disciplina. É necessário abordar temas mais específicas de formação, como sejam a Psicologia de aprendizagem e a de desenvolvimento. Referem ainda que há uma necessidade de haver uma colaboração mais estreita e efetiva entre o ME e as instituições de formação (Uni-CV, IUE e outras) que possa garantir condições necessárias face às carências sentidas ao nível de acompanhamento e seguimento dos professores.

No respeitante às representações dos orientadores dos programas as principais dificuldades percebidas são as de ordem técnicas e logísticas, nomeadamente, em lidar com a carga horária e em lidar com o novo programa. Consideram que a maior dificuldade dos professores é a integração dos conceitos de abordagem por competências para a sua aplicação prática distinta de pedagogia por objetivos. Recomendam a focalização de estratégias de ensino e o aprofundamento de formação contínua na APC. Em relação aos conteúdos sugeridos, apontam o domínio de currículo; a área de Psicologia educacional; e a gestão das condições logísticas.

Pensamos ser possível afirmar agora que as necessidades de formação contínua detetadas através das entrevistas, do questionário aplicado aos professores experimentadores (QPe), do questionário aberto aplicado aos coordenadores disciplinares (QCd), do questionário aberto aplicado aos orientadores dos programas (QOp) e dos seus relatórios, assim como os documentos oficiais e normativos analisados se complementam e se articulam entre si, embora apresentem graus de especificidade diferentes, servindo os Questionários (QCd e QOp) para especificarem alguns dos temas e categorias obtidos pelas entrevistas e QPe.

Os dados obtidos do QCd e QOp confirmam muitas das necessidades de formação recolhidas através das entrevistas e do QPe, mas clarificam, precisam e dão relevo a outras. Assim, a partir das entrevistas e do QPe, algumas das necessidades de formação ficariam despercebidas, uma vez que os questionários conforme utilizados limitariam tantas outras e os professores entrevistados, sob alguns aspetos, se limitam, a usar ideias feitas ou poucas refletidas. Por exemplo, as dificuldades sentidas: lidar com o fraco acompanhamento dos técnicos do ME; lidar com poucos recursos materiais existentes; lidar com a nova prática de avaliação dos alunos; lidar com a nova abordagem; e lidar com alunos dependentes do professor que nas entrevistas, constituem potencial foco de necessidades para os professores, constituem, também, áreas que os coordenadores disciplinares e orientadores dos programas sugerem, de alguma forma, para o aprofundamento ao nível de formação contínua.

Em suma, tanto os resultados provenientes das entrevistas aos professores e aos demais, como dos textos legais e oficiais analisados, apontam as necessidades de formação contínua dos professores para o aprofundamento na área da nova abordagem pedagógica, adotada no sistema educativo, e nas áreas para a melhoria de intervenção na prática letiva. Com efeito, várias vezes os professores afirmaram não saber elaborar situações de integração e, sobretudo, como avaliar as produções dos alunos nessas situações. Dos vários documentos analisados infere-se que a APC não foi ainda aprimorada, convenientemente, pelos diversos agentes educativos. Depreende-se que os conteúdos abordados nas sessões de formação são exigentes e complexos para uma rápida assimilação e aplicação em tempo *record* que se almeja.

Existem problemas de foro institucional e administrativo que obstaculizam o desenvolvimento do processo, sobretudo na clarificação e na assunção do papel que diferentes instituições têm neste quadro, nomeadamente a Inspeção-geral e as instituições de formação de professores. Há contradições e ambiguidade entre o que a legislação prevê em termos de assunção política e do modelo/estrutura curricular e metodologia de ensino adotado e percecionado pelos diferentes agentes e responsáveis técnicos da administração central.

Face à problemática de investigação proposta e os dados recolhidos, e da premissa que estabelecemos como a questão central deste trabalho *como se poderá articular, no contexto da revisão curricular em Cabo Verde, a formação contínua de professores, nos seus modelos, processos e práticas, com as necessidades de formação?* Podemos dizer que a formação contínua de professores poderá articular nos seus os modelos de formação, na medida em que se apoiará no modelo de *compensação de deficiências*, lacunas e dificuldades sentidas, ajustado ao Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC), visando o aperfeiçoamento do professor e a melhoria educativa na escola. Neste sentido, a formação contínua procurará compensar ou preencher as lacunas ou deficiências

da formação inicial, como defende o modelo preenchimento das lacunas, “*problem-solving paradigm*” de Éraut (1985), e de “*defect approach*” de Jackson (1971) ou ainda a resolução dos problemas, assim, diagnosticados, na contribuição de Esteves (1991). Articulará, ainda, com o *modelo de desenvolvimento profissional*, baseado no desenvolvimento curricular/organizacional, através da investigação para ação (Formosinho e outros, 2009), integrando processos de mudança, inovação, com conteúdos académicos e disciplinares na formação pedagógica (Estrela, 2005).

A formação contínua poderá articular nos seus processos de formação dos professores na medida em que requer um sistema integrado e centrado na escola (Canário, 1994; Amiguiño e outros, 1994; Pacheco e Flores, 1999), orientado para o desenvolvimento (Zabalza, 2003), podendo, assim, contribuir para a criação das dinâmicas formativas mais sistematizadas, planificadas e contextualizadas, procurando ir de encontro às necessidades da escola e do sistema educativo (Esteves & Rodrigues, 1993), devendo, para isso, ser dotada de mecanismos de acreditação e creditação validamente reconhecidos e articulados com a progressão na carreira (Estrela, 2010; Pacheco, 2010). A este respeito, o diagnóstico das necessidades articular-se-á no seu processo de formação de professores, pois permitirá manter o currículo em sintonia com as necessidades da atualidade sendo, essencialmente, um processo de determinação de objetivos indutores de formação para ser tomado em conta na estruturação do currículo de formação.

Articulará nas suas práticas com a necessidade de formação na medida em que, no âmbito da planificação, o processo da formação contínua assumir uma *dimensão prospetiva*, pesquisando necessidades potenciais que permitissem rever e melhorar ou até alterar programas, serviços, estruturas ou mesmo criar de novo outros mais condicentes, e ao mesmo tempo, na medida em que adquire uma *dimensão retrospectiva* (avaliação sumativa) ou de acompanhamento (avaliação formativa), procurando compreender em que medida as necessidades estabelecidas foram satisfeitas (Rodrigues, 2006; Stemler e outros; 2006). A formação contínua, assim conceptualizada, estará em estreita relação com a formação centrada nos contextos das práticas (Canários e outros, 1997; Garcia, 1999), remetendo para espaços de (auto) formação participada (Nóvoa, 1991a; 1992), que levem ao fruir da autonomia, emancipação e desenvolvimento profissional dos professores, pela sua implicação no processo formativo, numa estratégia que se pretende interativa e de reflexão crítica contextualizada (Formosinho e outros, 2009), que seja geradora de inovação pedagógica (Pacheco, 1998; Fino, 2004). Daí decorre que a necessidade de formação contínua se articulará nas suas práticas com as necessidades de formação de professores.

Deste modo, concluímos que a formação contínua de professores, assim concebida, no contexto de revisão curricular de Cabo Verde, poderá articular nos seus modelos, processos e práticas com as necessidades de formação de professores.

Entendemos que pelo recurso à triangulação de métodos, e ao correspondente cruzamento de dados obtidos através de diferentes grupos de agentes educativos, recorrendo a diferentes pontos de vista, conseguimos uma maior segurança na discussão dos resultados que pudemos efetuar. O percurso metodológico eleito, no entanto, não é isento de falhas. Anteriormente relatámos que não terá sido alheia à dificuldade que experienciámos de conseguir a adesão e a colaboração dos professores, no decurso, ainda que em muito pouco tempo, de experimentação dos novos programas nas escolas onde decorreu a recolha de dados, a qual poderá ser responsável pela menor compreensão destes profissionais serem já sujeitos à análise das suas conceções e práticas desta nova abordagem. Entendemos, igualmente, que poderia ser enriquecedor, aproximando-nos, ainda mais, do contexto das práticas, acrescentando aos métodos de recolha de dados eleitos a observação de aulas, relatos biográficos e entre outros.

Seria muito mais prudente dar mais tempo aos professores vivenciar a nova abordagem pedagógica e, esperar, até, que a generalização do processo tivesse lugar, permitindo, assim, ampliar o campo de estudo.

Deste modo, como propostas para estudos futuros que se debrucem sobre a temática em análise, destacamos: o recurso à observação de aulas; o recurso a outras fontes de informação para além dos docentes, responsáveis técnicos, coordenadores, e orientadores de programas, mas também aos alunos, aos pais encarregados de educação e aos sindicatos; uma análise quantitativa e qualitativa mais alargada, que incidisse sobre as perspetivas e práticas diferenciadas dos professores, após a generalização do programa/programas específicas em futuras investigações; e um o estudo dos currículos dos cursos de formação inicial de professores no que concerne à abordagem por competências.

Pensamos que estudos eficazes sobre a formação contínua, com levantamentos criteriosos e análises originárias das reais necessidades de formação e acompanhamentos dos professores e das ações formativas, por meio de avaliações sistemáticas, ganhem a devida consistência que deixarão os docentes mais capacitados para responder os desafios que as realidades os colocam. Também não é viável territorializar a formação contínua e periferizar a formação inicial, sendo esta, muitas vezes, corre o risco de ser arruinada pela caducidade dos seus currículos e sem uma carga de prática profissional, efetivamente, cumprida, não apenas a anunciada pelos normativos. Isto faz com que os professores

manifestem, sistematicamente, as suas deficiências em conteúdos elementares e demonstrem sempre os seus despreparos face aos ambientes complexos que se lhe apresentam nas salas de aula.

Neste sentido, defendemos que tanto a formação contínua como a formação inicial devam relacionar-se de forma mais efetiva. Os centros de formação (Universidades, Institutos e Escolas de Educação e outros agentes formativos) devem ser estruturados numa lógica relacional com base em planos estratégicos que consagrem condições concretas para que as interações entre a formação e a ação sejam constantes e cooperativas. Daí, torna-se terminante que tanto na formação inicial como na contínua superem a conceção academicista do desenvolvimento profissional, na qual o professor individual se coloca como recetor de formação. É necessário que o professor se centre numa conceção relacional cultural e construtivista em que, numa perspetiva colaborativa, desenhe o seu processo de desenvolvimento profissional permanente numa lógica de formação baseada na análise, discussão, investigação e resolução dos problemas inerentes à prática pedagógica efetiva, entendida como um processo apropriativo de oportunidades educativas, vividas no cotidiano.

Algumas recomendações a empreender no campo da formação contínua dos professores

Dado que a educação é, essencialmente, uma área de aplicação, a investigação deverá propor algumas recomendações para eventuais alterações da prática educativa, fundamentando-nos não só apenas nos resultados obtidos, mas também da realidade que conhecemos de Cabo Verde. Pensamos poder fazer algumas recomendações a considerar na elaboração dos futuros programas de formação para professores, e passamos a enunciar, apenas as que consideramos serem de carácter prementes:

- criar medidas legislativas para a regulamentação de mecanismos de formação profissional contínua de professores;
- estruturar programas de formação no sentido de integrar objetivos relacionados com: a diversificação dos métodos de ensino; o apoio e o diagnóstico de alunos com dificuldades de aprendizagem; a prática de pedagogias diferenciadas; as estratégias pedagógicas de acompanhamento de alunos, articulados com as áreas de competências de base exigida pela revisão curricular;
- promover rede de formação contínua, assegurada, predominantemente, pelas respetivas instituições de formação inicial em estreita cooperação com os estabelecimentos onde todos os agentes educativos desempenham as suas funções;

- promover atividades de formação, privilegiando as que impliquem a análise objetiva e holística do fenómeno educativo, sobretudo, das situações conhecidas como sendo problemáticas;
- instituir uma formação contínua que estimule a perspetiva crítico-reflexiva, que confira aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada;
- desenvolver, em simultaneidade, uma formação contínua de professores e a investigação, por forma a encontrar soluções consistentes para os problemas educativos que emergem e irão continuar a emergir nas condições concretas do contexto cabo-verdiano;
- não basta fornecer formação ou informar, é imprescindível que se associem estratégias que aumentem a probabilidade de o conhecimento se refletir na prática. Qualquer ação de formação deve ter como objetivo modificar a prática, a transferência de informação é um meio mas não o fim;
- no planeamento da implementação de recomendações para a prática, ter em consideração que as mudanças são graduais e progressivas, evitando querer mudar tudo ao mesmo tempo e mais do que o possível. Atenção: o desejável pode estar muito além do possível.
- sugere-se o abandono da lógica de APC no sistema normal de ensino, provendo, sim, a melhoria dos programas com temas transversais e atuais na base de pedagogias ativas, relegando a abordagem por competências para os sistemas de formação profissionais.

Queríamos apenas acrescentar que, certamente, a melhor forma de conhecer as necessidades de formação contínua dos professores num dado contexto de trabalho não se resume a um levantamento único no tempo, como o que foi realizado. A informação teórica, que recolhemos através da pesquisa bibliográfica, contribuiu para a análise e discussão dos dados. Ao longo dessa discussão fomos inserindo algumas conclusões a que, pontualmente e de acordo com os blocos e os objetivos desta investigação, fomos chegando.

A terminar, enfatizamos aqui uma visão estratégica que preconize uma estreita articulação entre a formação contínua e os seus modelos, processos e práticas com as necessidades de formação dos professores. Estas dimensões têm de ser contempladas e abordadas de forma coerente e intrinsecamente articulada, na procura da inovação e da qualidade. Assim, a dinâmica que se estabelece entre o desenvolvimento profissional e a socialização profissional, nos seus preceitos e processos, deve ser enquadrada, também, nos modelos de formação profissional contínua de

professores. Estes implicam processos indissociáveis que se enlaçam e enriquecem concomitantemente, ao incidir, sinergeticamente, no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e na melhoria qualitativa dos processos educativos dos alunos, ultrapassando, assim, a rutura entre teoria e prática, entre a formação e ação. A escola, entendida como organização ecoformativa, que aprende em interação com um meio repleto de aspetos identitários de uma população, é o contexto ou o cenário em que as práticas se sucedem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**A**

ABRANTES, P. (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 25-42.

ABREU, M. (1980). Desenvolvimento da personalidade e motivação. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 7, 263-279.

AFONSO, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho, CEEP/IEP.

AFONSO, A. (2001). Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. *Educação & Sociedade*, 75, 15-32.

AFONSO, A. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 35-46.

AFONSO, A. (2009). Realidades portuguesas e formação de professores: breve perspetiva diacrónica e outras questões contemporâneas. *Anais do 2º Simpósio de Educação – Políticas Educacionais em debate: formação de professores*. Brasil: UEP e Centro Universitário de França [publicação em CR-ROM/ ISSN 2176-2732].

AFONSO, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.

AFONSO, M. (2002). *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde*. Praia: Spleen Edições.

ALONSO, L. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola*.

Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Braga: Instituto de Estudos da Criança.

ALONSO, L. (2001). O projeto de “gestão flexível do currículo” em questão. *Noesis*, 58, 27-30.

ALVES, F. (1997). *O Encontro com a realidade Docente – Estudo Exploratório (auto) biográfico*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa. Lisboa: FPCE.

AMBROSIO, M. (1999). *Diversidade a partir de flexibilidade curricular*. Lisboa: Ministério de Educação.

AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: Educa.

AMIGUINHO, A.; BRANDÃO, C. & MIGUÉNS, M. (1994). ESE de Portalegre e Centros de Formação: Uma Experiência de Parceria. In A. Amiguiño & R. Canário, (org.), *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.

ATKINSON, P. & HAMMERSLEY, M. (1994). Ethnography and Participant Observation. In N. Denzin & L.Yvonna (Eds), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

APPLE, M. (1997). *Os Professores e o Currículo. Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.

APPLE, M. (2002). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.

- ARAÚJO, R. (2001). *Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso*. Tese de doutorado apresentado à Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.
- ARAÚJO, U. (2007). A construção social e psicológica dos valores, In U. Araújo & J-M. Puig, (Eds.), *Educação e Valores*. São Paulo: Summus.
- ARCHBALD, D. & NEWMANN, F. (1992). Approaches to assessing academic achievement. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven & T. Romberg (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment*, 139-180. New York: State University of New York Press.
- AZEVEDO, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, A. (1958). Política de Ensino em África. *Estudos de Ciências Políticas e Sociais*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar, 13.
- B**
- BALL, S. & BOWE, R. (1998). El currículo nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*. 1(2), 105-131.
- BALL, S. & GOODSON, I. (1989). *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press.
- BARBETA, P. (2002). *Estatística aplicada às ciências sociais*. Florianópolis: UFSC.
- BARBIER, J-M. & LESNE, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Jause.
- BARDIN, L.(1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARREIRA, C. (2003). Atitudes, Práticas e Necessidades de formação dos Professores face à Actual Teoria da Avaliação In A. Estrela & J. Ferreira (org.), *A Formação de Professores à Luz da Investigação*. Lisboa: Universidade de Lisboa (I).
- BARRETO, M.^a (2002). Uma Experiência de Formação de Professores Formadores do Instituto Pedagógico de Cabo Verde In Estrela, A. & Ferreira (Org.). *A Formação de Professores à Luz da Investigação*. Universidade de Lisboa: XII Colóquio. AFIRSE (II).
- BARROSO, J. (org.). (1996). *O Estudo da Escola. Portugal*. Porto Editora.
- BARROSO, J. (1998). Descentralização e Autonomia: Devolver o sentido cívico e comunitário, *Educação e Sociedade*, 4, 32-58.
- BARROSO, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*. Campinas (26) 92, 725-751.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1971). *L'École capitaliste en France*. Ed. Maspero: Paris.
- BAUMAN, Z. (2000). *Ideologia no mundo pós-moderno. Em Busca da Política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 114-135.
- BEANE, J. (1997). *Curriculum Integration - Designing the Core of Democratic Education*. Columbia University: Teachers College.

- BEECH, J. (2005). Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): *Un análisis comparado. Documento de Trabajo*, (20). Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- BENNO, N. & O'CONNELL, S. (1999), "Governance and Growth in SubSaharan Africa" *Journal of Economic Perspectives*, 13(3), 41-66.
- BLACK, P. & ATKIN, M. (1996): *Changing the Subject: Innovations in Science, Mathematics, and Technology Education. Education*. Londres e Paris.
- BOGDAN, R.& BIKLEN, S. K (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLIVAR, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- BOURDIEU, P & PASSERON, J-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Les éditions de minuit.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BRAGA, F. (2001). *Formação de professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto.
- BRAVERMAN, H. (1987). *Trabalho e capital Monopolista. A degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- BREGMAN, J. & SIMONNET, G. (2004). What's Next? Coping with Successful Primary Education for All, Secondary Education in Africa (SEIA): Engine for Economic and Social Growth In P. Govender, & S.Gruzd (Eds), *Back to the Blackboard: Looking Beyond Universal Primary Education in Africa*. The South African Institute of International Affairs. NEPAD Policy Focus.
- BRISEID, O. & CAILLODS, F. (2004). Trends in Secondary Education in Industrialized Countries: Are they relevant for African countries? *Policies and Strategies in Secondary Education. IIEP*, Paris : UNESCO.
- BRUNER, G. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa : Edições 70.
- BUCHBERGER, F. (2000). Teacher education policies in the European Union: Critical analysis and identification of main issues. In B. Campos (org.). *Teacher education policies in the European Union. Proceedings of the Conference on Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning*, 9-49. Loulé: CML.
- BURBULES, N. & TORRES, C. (2004). Globalização e Educação: uma introdução. In B. Nicholas & C. Torres (org). *Globalização e educação*, 11-26. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRYMAN, A. & CRAMER, D. (1992). *Análise de Dados em Ciências Sociais Introdução às Técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.

C

- CABRAL, A. (1976). Obras Escolhidas de Amílcar Cabral: Unidade e Luta. *A Arma da Teoria*. Lisboa: Seara Nova, 1.

- CACHAPUZ, A. F. (2003). Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In Barbosa, R. L. R. *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*, 451-466. São Paulo: UNESP.
- CAILLODS, F. & LEWIN, K. (2001). *Financing secondary education in developing countries: strategies for sustainable growth*. Paris: IIEP.
- CALDERHEAD, J. & GATES, P. (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press.
- CAMPOS, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: ME, IIE.
- CANÁRIO, R. (1987). A Inovação como Processo Permanente. *Revista da Educação*, Lisboa, 1(21), 17-22.
- CANÁRIO, R. (1991) "Escola e Mudanças: da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação" In A, Estrela, e E. M^a Falcão, (org.). *Colloque National de L' AIPELF/AFIRSE*, 195-219. Lisbonne: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- CANÁRIO, R. (1992). Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão dos recursos educativos. In A. Nóvoa (org), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: IIE.
- CANÁRIO, R. (1994). Centros de Formação de Associações de Escolas: que futuro? In A. Amiguiño & R.Canário, (org.), *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R, e outros (1994). *Mediatecas Escolares: génese e desenvolvimento de uma Inovação*. Lisboa: IIE.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola?: um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. & RUMMERT, S. (2009). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa.
- CANAU, M. (1999). Reformas educacionais hoje na América Latina. In A. MOREIRA, (org.). *Currículo: políticas e práticas*, 29- 42. Campinas: Papirus.
- CANAU, M. (2000). A didática hoje: uma agenda de trabalho. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*, 149-160. Rio de Janeiro: DP&A.
- CARDOSO, A. (1992). *A receptividade à mudança e inovação pedagógica*. Porto: Asa.
- CARDOSO, S. (2003). *Reforma e/ou Inovação Curricular: Um projeto de Ensino Básico Renovado para Cabo Verde*. Braga: Universidade do Minho.
- CARLGRÉN, I. (1999). Professionalism and teacher as designers. *Journal of Curriculum Studies*. 1(31), 43-56.
- CARNOY, M. & LEVIN, H. (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press.
- CARR, W. & KEMMIS, S (1988). *Teoria Crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARVALHO, M. (1998). *Ensino Básico Integrado*. Praia: Instituto Pedagógico.
- CARVALHO, J. (2005). O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 98-107.

- CASTELLS, M. (1996). *The rise of the network society*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- CHARLOT, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136.
- COOLAHAN, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. OECD: Directorate for Education. Education Working Paper (2).
- CORREIA, E. (1994). *Inovação Educacional: Um percurso. Duas dinâmicas*. Porto: Areal Editores.
- CORREIA, J. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.
- CORTESÃO, L. (1988). *Contributo para a Análise da Possibilidade e dos Meios de Produzir Inovação: O caso da formação de professores*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto. (Policopiado).
- COSTA, M. (2008). *A Promoção de inovação e mudança nas escolas do 1º Ciclo em Agrupamento, no Concelho de Loures*. Lisboa: Tese Mestrado apresentada à Universidade Aberta (Policopiado).
- COSTA, T. (2005). *A noção de competência enquanto princípio de organização curricular*. Minas Gerais: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 29.

D

- DALE, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25 (87), 423-460.
- DALE, R. (2008). Brief Critical Commentary on CWEC and GSAE 8 Years on. Paper presented to 52th *Conference Comparative and International Education Society (CIES)*, Teachers College, Columbia University, New York, 17-21.
- DAY, C. (1992). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*, 89-104. Lisboa: Educa.
- DAY, C. (1999). *Desenvolvimento profissional dos professores-os desafios de uma aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (2), 151-188.
- DAY, C. (2007). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição, In M. Flores & I. Viana, (orgs.). *Profissionalismo Docente em transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*, 47-64. Braga: UMinho, IEP.
- D'HAINAUT, L. (org). (1979). Les besions en éducation In *Programmes d'études et éducation permanente*. Paris: UNESCO.
- DELORS, J. (org). (1996). *A educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco, da Comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

- DE LUNA, S. (1988). O falso conflito entre tendências metodológicas. *In Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (66), pp.70-74.
- DEMAILLY, L. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação*, 139-158. Lisboa: Dom Quixote.
- DEPOVER, C & NOEL, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques : Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. France: Edition L'Harmattan.
- DEVELAY, M. (1996). *Peut-on former des enseignants?* 3^a Ed. Paris: ESF.
- DIAS, R. (2002). *Competências – um conceito recontextualizado no currículo da formação de professores no Brasil*. Dissertação de mestrado. RJ: UERJ. Faculdade de Educação. Policopiado.
- DIAS SOBRINHO, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- DOS ANJOS, J. (2003). Elites Intelectuais e a Conformação da Identidade Nacional em Cabo Verde. *Estudos Afro-Asiáticos*, (3), 579-596.
- DUARTE, C. (2009). *Análise das Necessidades de Formação Contínua De Professores dos Cursos de Educação e Formação*. Universidade de Lisboa, FPCE. Dissertação de Mestrado.
- DUBET; F. & DURU-BELLAT, M. (2000). *L'Hypocrisie Scolaire. Pour un Collège Enfin Démocratique*. Paris: Seuil.
- E**
- ELMORE, R. (1996). *Getting to scale with good educational practice*. Harvard : Educational Review, 1(66) Spring.
- ÉRAUT, M. (1985). Inservice Teacher Education. In Dunkin, M. J. (Ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press 2nd ed.
- ERICKSON, F (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.Wittrock, (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3^r Edition, 119-161. New York: MacMillan.
- ESCUADERO MUNÓZ, E. & GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a. T. (1984). *La Renovación Pedagógica: Algunos Modelos Teóricos y el Papel del Profesor*. Madrid: Escuela Espanola.
- ESTÊVÃO, C. (1998). Políticas de Privatização e Educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 9, 69-94. IEP, Universidade do Minho.
- ESTEVE, J. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, (2) 52, 197-207.
- ESTEVES, M. (1991). Alguns Contributos para a Discussão sobre a Formação Contínua de Professores. *Inovação*. Lisboa: IIE. (4) 1.
- ESTEVES, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ESTEVES, M. (2007). Análise de conteúdo. In J. Lima e J. PACHECO (org.), *Fazer investigação*, 105-125. Porto: Porto Editora.

- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, A.; PINTO, M.; SILVA, I.; RODRIGUES, A. & PINTO, P. (1991). *Formação de Professores por Competências - Projeto FOCO-Uma Experiência de Formação Contínua*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ESTRELA, M.^a T. (2001). Realidades e Perspetivas da formação contínua de professores. *Revista de Educação*, 14 (1), pp.27-48. Universidade do Minho: CEEP.
- ESTRELA, M.^a T.; MADUREIRA, I. & LEITE, T. (1999). Processos de Identificação de Necessidades - Uma Reflexão. *Revista de Educação*, (VIII) 1, 29- 48. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Departamento de Educação.
- ESTRELA, M.^a T.; RODRIGUES, A.; MOREIRA, J.& ESTEVES, M. (1998). Necessidades de Formação Contínua de Professores: Uma tentativa de Resposta a Pedidos de Centros de Formação. In *Revista de Educação*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Departamento de Educação, (VII), 2, 129-149.
- ESTRELA, M.^a T. e ESTRELA, A. (2001). *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M.^a T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (org.), *Ser professor no limiar do século XXI*, 113-142. Porto: ISET.
- ESTRELA, M. T. (2001b). Realidades e Perspetivas da Formação contínua de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27- 48.
- ESTRELA, M. T. (2003). A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática. In N. Ferreira (org.) *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, 43-63.
- ESTRELA, M.^a T (2005). Os saberes docentes vistos por eles próprios. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (2) 433-450.
- ESTRELA, M.^a T e outros (2009). *Emotions of Portuguese teachers: a preliminary approach*. Comunicação apresentada em 3rd Annual International Conference on Psychological Athens Institut for Education and Research.
- ESTRELA, M.^a T. (2010). *Profissão Docente – Dimensões Afectivas e Éticas*. Lisboa e Porto. areal editores.
- F**
- FEATHERSTONE, M. (1990). "Global Culture: An Introduction." In M. Featherstone (org.), *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. London: Sage. 1(14).
- FERNANDES, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e Desafios*. Lisboa: Textos Editores.

- FERNANDES, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990). *La Escuela a Examen*. Madrid: Eudema, cit. por A. Afonso, (1999). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal*. (1985-1995). Braga: Universidade do Minho.
- FERREIRA, A. (2006). La gestion du système éducatif cap-verdien: quel(s) loguique(s)? *Revista científica. Revista de Estudos Cabo-verdianos*, 231-243. Praia: Cni Uni Cv - Universidade de Cabo Verde. Publicação Trimestral, 3/4.
- FERREIRA, A. (2013). Reforma Curricular e Abordagem Por Competências Em Cabo Verde: Perceções e Questionamentos. In *Atas do primeiro Colóquio cabo-verdiano de Educação*. Universidade de Cabo Verde, DCSH.
- FERREIRA, F. (2009). As lógicas de formação. Para uma concepção de formação contínua de professores como educação de adultos. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*, 19-36. Porto: Porto Editora.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar, que referencia!* Porto: Porto Editora.
- FINO, C. (2000). *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico* (tese de doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- FLORES, M. (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In J. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular*, 147-165. Porto: Porto Editora.
- FLORES, M. (2002). *Learning, development and change in the early years of teaching. A two-year empirical study*. Tese apresentada à Universidade de Nottingham para obtenção do grau de Doutora em Filosofia.
- FLORES, M. A. (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. In *Perspetiva* 21 (2), 301-412.
- FLORES, M. & FLORES, M^a. A. (1998). O Professor: agente de inovação curricular In J. Pacheco e outros (org), *Reflexão e Inovação Curricular*. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- FODDY, W. (1996). *Como Perguntar? Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevista e Questionários*. Trad. Conceição Lemos Pires. Oeiras: Celta Editora.
- FORMOSINHO, J. (2009). (org), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papeis, nova profissionalidade in J. FORMOSINHO, (2009). (org), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. & FERREIRA, F. (2009). Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*, 19-36. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (1989). De serviço do estado à comunidade educativa – uma nova conceção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 53-86.

- FORMOSINHO, J. (1987). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. *O insucesso escolar em questão. Cadernos de análise social da Educação*, 41-50. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J.(1985). Modelos de Formação de Professores" e "Da formação inicial à formação continua"- *Comunicações do encontro "Ensino Superior e Formação de Professores"*. Univ. Aveiro.
- FORRESTER, V. (1997). *O Horror económico*. 6ª Ed. São Paulo: Editora UNESP.
- FOUCAULT, M. (1979). *La Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- FOK, S., e outros, (2005). *In-service training needs in Hong Kong*. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 490057).
- FOX, D. J. (1987). *El Proceso de Investigacion en Educacion*. 2ª Edição. Pamplona- Espanha: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. (1990). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Trad. Lólio L. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Aurora.
- FREIRE, P. (2000). Entrevista com Paulo Freire. In C. A. Torres *et al. Educação, poder e biografia pessoal. Diálogos com educadores críticos*, 85-96. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. New York: Falmer.
- FULLAN, M. (2000). *El Cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trilha.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1999). *La Escuela que queremos*. México: SEP/ Amorrortu, Biblioteca para la Actualización del Maestro.

G

- GADOTTI, M. e outros (2000). *Perspetivas atuais da Educação*. Porto Alegre: ARTMED.
- GARCIA, C. (Ed.). (1990). *El Primer Año de Enseñanza*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica (G.I.D).
- GARCÍA, E. (1991). Reforma Escolar, acumulación, legitimación y estado del bienestar. *Sociedad Cultura y Educación*, 137 – 153. Madrid: CIDE/Univ. Complutense.
- GARCIA, A. & GARCIA, V. (1992). (Eds.), *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- GARCIA, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GARCÍA A. & RUIZ C. (2006). La idea de universidad en el espacio europeo de educación superior: pros y contras de un modelo. *Itinerários de Filosofia*, 4,101- 112.
- GASPAR, M. & ROLDÃO, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2001). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A. *et al.* (1996). *Las Consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.

- GIDDENS, A. (1997). *Para Além da Esquerda e da Direita*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A. (1999). *Para uma terceira via: A renovação da social-democracia*. Lisboa: Presença.
- GIDDENS, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.
- GIMENO, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1992b). Diseño del curriculum, diseño de la enseñanza, El papel de los profesores. In J. Gimeno e A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, 224-264. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores In A. Nóvoa (org.), *Profissão professor*, 63-92. Porto: Porto: Editora.
- GIMENO, J. (2011). Dez Teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In J. Gimeno e outros, *Educar por Competências. O que há de novo?* São Paulo: Artmed.
- GIROUX, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales – Hacia una Pedagogia Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- GIROUX, H. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GONÇALVES & SIMÕES (1991). O Desenvolvimento do Professor numa Perspetiva de Formação Permanente In *Inovação*. Lisboa: IIE. (4)1.
- GONÇALVES, J. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (coord.), *Vidas de Professores*, 141-169. Porto: Porto Edicotra.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ M^a.T. & ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1987). *Inovación Educativa: Teorías e procesos de Desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GOODSON, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- GOODSON, I. (1999). A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação In: L. SILVA, (org.), *Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?*, 109-126. Petrópolis: Vozes.
- GOODSON, I. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- GREANEY, V. & KELLAGHAN, T. (2006). *Uses of National Assessment Results*. Uganda: Kampala. Artigo preliminar apresentado no workshop internacional do Conselho Para os Exames Nacionais.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research In N. Denzin, & Y. Lincoln. (Eds.), *Handbook of Qualitative research*, 105-117. London: Sage.
- GUIMARÃES, J. (2006). *A política “educativa” do colonialismo português em África: da I República ao Estado Novo (1919-1974)*. Porto: Editorial Profedições.

H

- HALLAK, J. (2000). Politiques Éducatives et Contenus D'enseignement Dans Les Pays en Développement In *Colloque International Curriculum et contenus d'enseignement dans un monde en mutation: permanence et rupture*, 12-14. Amiens: CURSEP, BIE.

- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (1992). *Understanding teacher development*. London: Cassell and Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: Mac GrawHill.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura os professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- HARGREAVES, A. e outros (2001). *Educação para a Mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- HARVEY, D. (1999). *Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola.
- HÉRBERT-LESSARD, M. et al (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HILL, M. & HILL, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HOWEY, K. (1985). Six major functions of staff development: An expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, 36, (1), 58-64.
- HUBERMAN, M. (1992), *O Ciclo de vida profissional dos professores*. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*, 31-62. Porto. Porto Editora.
- HUBERMAN, M. (1989). Les Phases de la Carrière Enseignante – Un essai de description et de prevision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.

J

- JACKSON, PH. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In Ph. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*, 3-40. New York: Macmillan.
- JAMESON, F. (2001). Globalização e estratégia política. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Tradução de Maria Elisa Cevalco e Marcos César de Paula Soares. Petrópolis, RJ: Vozes.
- JESUS, S. & ABREU, V. (1992). Estudo dos fatores de mal-estar na profissão docente. Lisboa: *Psycologica*, 8, 51-60.
- JESUS, N. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- JESUS, S. (2002). *Perspetivas Para O Bem-Estar Docente- Uma Lição de Síntese*. Porto: ASA Editores II.
- JORGE, B. (2008). *Necessidades de formação contínua dos professores de uma escola secundária na utilização pedagógica das tecnologias de informação e comunicação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado.

K

- KUCERA, KM e STAUFFER, M. (2003). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: OECD Swiss Country Background Report*. Geneva: Swiss Council for Educational Research.
- KAUFMAN, R. (1973). *Planificación de Sistemas Educativos*. México: Trillas Ideias básicas concretas.

- KAUFMAN, R. (1977). Needs Assessment In Perspective. "Introduction to special issue," *Educational Technology*, 17, 4-8.
- KELLNER, D. (2004). A Globalização e os novos movimentos sociais: lições para a teoria e a pedagogia críticas. In: N. C. Burbules & C. A. Torres (org), *Globalização e educação*, 195-208. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KYRIACOU, C. (1987). "Teacher stress and burnout: an international review". *Educational Research*, 29(2),148-152.

L

- LACLAU, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LA TORRE, S. (1994). *Innovación, Curricular, Proceso, Estratégias y Evaluación*. Madrid: Dickinson.
- LAVILLE, C & DIONNE, J. (1999). *Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- LAUGLO, J. & MACLEAN, R. (Eds). (2005). *Vocationalization of Secondary Education Revisited*. Dordrecht, Holanda: Springer.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2004). *Construire les compétences – individuelles et collectives*. 3e édition, Paris: Les Éditions d'Organization.
- LEE, R. (2002). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: gradiva.
- LEITÃO (2009). *Análise de Necessidades de Formação Contínua de Professores do 1º ciclo – um contributo para o ensino da leitura*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado.
- LEITE, T. (1997). *Necessidades de Formação Contínua de Professores em Relação à Integração dos Alunos Com Necessidades Educativas Especiais no Sistema Regular de Ensino*. Dissertação de Mestrado apresentado á FPCE- UL. (Policopiado).
- LEITE, C. (2000). "A figura do «amigo crítico» no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes". *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação*. Faro (no prelo).
- LEITE, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, C. & FERNADES, P. (2003). Olhar a formação contínua de professores à luz das atuais mudanças curriculares. In A. Estrela, & J. Ferreira (org.), *A Formação de Professores à Luz da Investigação*, 361-367. Lisboa: Universidade de Lisboa, I.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, D. (2007). *Qualificar para a diversidade: Avaliação da necessidade de formação contínua para os professores na escola incluíva*. Faculdade de Educação de Seará. Dissertação de Mestrado.

- LEMOS, M. (1993). *A motivação no processo de ensino/ aprendizagem, em situação de aula*. Porto: Universidade do Porto, FPCE – UP. Tese Doutorado. (Policopiado).
- LESNE, M. (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: FCG.
- LESSARD-HÉRBERT e outros (2005). *Investigação Qualitativa-fundamentos e Práticas*. 2ª Ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEWIN, K. (2000). *Mapping Science Education in Developing Countries. Paper for the World Bank's Human Development Network*. Washington DC: Banco Mundial.
- LEWIN, K. (2005). *Seeking Secondary Schooling in Sub Saharan Africa: Strategies for Sustainable Financing*. Universidade do Sussex : Center for International Education. Estudo Temático SEIA, N° 1.
- LIMA, L. & AFONSO, A. (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- LIMA, J. e Pacheco, J. (org.) (2007). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, J.A. (2006). Ética na Investigação. In LIMA, J.A. e PACHECO, J.A. (orgs.) *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.127-159). Porto: Porto Editora.
- LINGARD, B. (2004). É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: N. Burbules & C. Torres (org), *Globalização e educação*, 59-76. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LIVRAMENTO, J. (2007). Cabo Verde: 30 Anos de Educação. Praia: Separata Cabo Verde. *Três Décadas Depois*. Ano VIII – Número Especial.
- LOPES, A. (2001). Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, (27) 3, 1-20. Rio de Janeiro.
- LOPES, A. & MACEDO, E. (2002). O pensamento curricular no Brasil. In A. Lopes & E. Macedo (org.) *Currículo: debates contemporâneos*, 2, 13-54. São Paulo: Cortez.
- LOPES, A. (2004a). Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In G. Frigotto & M. Ciavatta (org.), *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*, 191-206. Brasília: MEC.
- LOPES, A. (2004b). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, (9)26, 109 -118. Rio de Janeiro/Campinas: Anped.
- LOPES, A. (2004c). Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática In A. LOPES & E. MACEDO (org.), *Currículo de ciências em debate*, 45-75. Campinas: Papirus.
- LOPES, A. C.(2005a). Relações macro/micro na pesquisa em educação: o caso do campo do currículo. *VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 15. Belo Horizonte: UFMG/PUC-MG.
- LOPES, A.(2006a). Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In A. Lopes & E. Macedo (org.), *Políticas de currículo em múltiplos contextos*, 7, 126-158. São Paulo: Cortez.
- LOPES, A. et al. (2006). *Currículo da educação básica (1996-2002)*, 11. Brasília: Ministério da Educação, INEP.

- LOPES, A. & MACEDO, E. (2007, coord.) *Currículo da Educação Básica* (1996-2002). Brasília: Ministério da Educação/INEP.
- LOPES, A. (2008). *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- LÓPEZ, S. & LOPES, A. (2006). A performatividade na política de currículo: o caso do ENEM. *Anais do XIII ENDIPE*. Recife: [CD-ROM. p.15].
- LOUDON, N. & EDWARDS, M. (1991). INSET Needs in Community Education. *British journal of In-service Education*, 1(17), 24-28.
- LOUDEN, W. (1991). *Understanding teaching: Continuity and change in teachers' knowledge*. London: Cassell.
- LYOTARD, J.-F. (1979). *La Condition Postmoderne*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- M**
- MACEDO, D. & BARTOLOME, L. (2000). O racismo na era da globalização. In F. Imbernón (org), *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- MACEDO, E. (2002). Currículo e competência. In A. Lopes & E. Macedo. *Disciplinas e integração curricular – história e políticas*, 217, 115-143. Rio de Janeiro: DP& A.
- MACEDO, E. (2006b). (org.) *Políticas de currículo em múltiplos contextos*, 7, 159-186. São Paulo: Cortez.
- MACEDO, E. (2006c). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação* (11) 32, 285-296.
- MACEDO, E. & FRANGELLA, R. (2008). Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? In E. MACEDO *et al.* (org.), *Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?* 37-43. Campinas, SP: FE/UNICAMP.
- MACEDO, E. (2008). Que queremos dizer com educação para a cidadania? In A. Lopes *et al.* (orgs.) *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*, 89-114. Petrópolis: DP et Alii. Rio de Janeiro: Faperj.
- MACEDO, M^a T. (2002). *Mudar em (e na) Educação: A construção de um desejo- Dinâmicas de inovação curricular sustentadas numa escola do 1º ciclo*. Universidade do Porto: Tese de Mestrado apresentada à FPCE UP. (Policopiado).
- MACHADO, J. (2002). Sobre a idéia de competência. In Ph. Perrenoud & M. Thurler (orgs.), *Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*, 137-155. Porto Alegre: Artmed.
- MAIO, C. (2003). *Gestão Flexível do Currículo. Estudo de caso*. Praia : Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Relatório de Licenciatura. (Policopiado).
- MARQUARD, M. (1996) *Building the learning organization – a systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.

- MATE, H. (1998b). *Um projeto de educação nacional: discurso da racionalidade produzindo um modelo de escola para São Paulo dos anos 30*. Tese de Doutorado apresentado à UNESP: Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de História.(Policopiado).
- MATTOS, M. & PEREZ, J. (2004) A Reforma Educacional de Minas Gerais: promoção da autonomia escolar In *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, (17) 2, 187-200. Porto Alegre.
- MATTOS, M. (2004). *Tendências de Organização do Processo Escolar no Contexto das Políticas Educacionais*. Universidade Estadual de Campinas: Tese de Doutorado em Educação apresentada à Faculdade de Educação (Policopiado).
- MCLAREN, P. & GIROUX, H. (1997). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. In P. McLaren & H. Giroux (orgs), *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, 47-77. Barcelona: Paidós.
- McMICHAEL, P. (1996). *Development and Social Change. A global perspective*. London: Pine Forge Press.
- MERRIAM, S. (1991). *Case Study Research in Education: A qualitative approach*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MIALARET, G. (1977). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MIALARET, G. (1996). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Livros e Leitura.
- MEIGNANT, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MELLO, G. (1994). *Escolas Eficazes: Um Tema Revisitado*, 6. Brasília: MEC/SEF/ Unesco.
- MELO, M. (2004). Escolha institucional e a difusão dos paradigmas de políticas: o Brasil e a segunda onda de reformas previdenciárias. *Dados – Revista de Ciências Sociais* (47)1,169-206.
- MICKILLIP, J. (1987). *Need Analysis. Tools for the Human Services and Education*. London: Sage. Pub. Inc.
- MONEREO, C.& POZO, J. (2007). *A prática do assessoramento educacional*. São Paulo: Artmed.
- MONK, M. (1999). *In service for teacher development in Sub-Saharan Africa: A review of the literature published between 1983-1997*. Londres: Departamento para o Desenvolvimento Internacional.
- MONTERO, M. (1990). Analisis de Necesidades en Formación de Profesorado. *Revista de Investigación Educativa*. 8(16),175-182.
- MOORE, R. & YOUNG, M. (2001). O conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma ressignificação. In A. Canen & A. Moreira (Orgs.), *Ênfases e omissões no currículo*, 195-227. Campinas: Papyrus.
- MORAES, C & NETO, S. (2005). Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. *Educ. Soc.*, Campinas (26) 93, 1435-1469
- MORAIS & NEVES (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista, in *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104.

- MOREIRA, A. F. (2000). Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, 73,109-138.
- MOREIRA, A. F. (2013). Em busca de autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. In Oliveira, M. e Pacheco, J. (orgs). *Currículo, Didática e Formação de Professores*. Campinas, SP: Papyrus Editora.
- MOREIRA, J. M, (2007). Investigação quantitativa: fundamentos e práticas. In J. Lima (Org.) *Fazer investigação*, 41-84. Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, L. (2010). *O desempenho docente e a construção. Da qualidade no ensino superior*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Santiago de Compostela.(Policopiado).
- MORGADO, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- MORGADO, J. (2003). *Processos e práticas de (re) construção da autonomia curricular*.Tese de Doutoramento da Universidade do Minho, Vol. I. Policopiado.
- MORGADO, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. (2009b). Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 37-62.
- MORGADO, J. (2010). Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista*, 26 (2), 15-42.
- MORGADO, J. (2010). O Processo de Bolonha e Políticas de Formação de Professores em Portugal. In L. Santos *et al.* (orgs), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, 244-266. Belo Horizonte: Autêntica. Textos seleccionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG.
- MORGADO, J. (2013). Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia. In *Ensaio- Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. (80)21, 433-447.
- MORIN, E. (2002), *Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento: a Cabeça Bem-feita*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORROW, R. & TORRES, C. (1997). O Estado capitalista e a elaboração da política educativa. *Teoria social e educação*, 311-337. Porto: Afrontamento.
- MORROW, R. & TORRES, C. (2004). Estado, globalização e políticas educacionais. In N. Burbules & C.Torres, (Org), *Globalização e educação*, 27-44. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MURTEIRA, B. (1996). *Análise Exploratória de Dados-Estatística Descritiva*. Alfragide: Mcgraw-Hill.
- N**
- NETO, C. & CASTRO, (2000). A formação de professor no contexto das reformas. In O. Yamamoto & A. Cabral Neto (orgs.), (2000). *O psicólogo e a escola*. Natal: EDUFRRN.
- NEVES, C. (2005). *Educação e desenvolvimento humano - Contributo para uma análise crítica e comparativa das Políticas educativas à luz do paradigma do Desenvolvimento humano*. Lisboa: ISCTE. Tese de Mestrado (Policopiado).

- NIAS, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. Teixeira (org.), *Ser professor no limiar do século XXI*, 143- 182. Porto: ISET.
- NÓVOA, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 4 (1), 63-73.
- NÓVOA, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1991a). Concepções e Práticas de Formação Contínua. *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspetivas*, 15-38. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, A. & POPKEWITZ, T. (org.). (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão professor*. 2ª Ed., 13-34. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (Org.). (1995). *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NUTTIN, J. (1980b). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au poroject d'action*. Paris: PUF.
- NWABOKU, N. (1996). *Contribution of the Africa region to the 45th session of the International Conference: Strengthening the role of teachers in a changing world*. Washington D.C: UNESCO, Regional Consultative Meeting. BREDA, 15.
- O**
- OLIVEIRA-FORMOSINHO (2009). Desenvolvimento profissional de professores In J. FORMOSINHO, (2009). (org), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, M. (1991). *Escola de Cidadãos*. Lisboa: Editora Fragmentos.
- OLIVIER, R. (1992). *Les valeurs de l'education*. Paris: PUF.
- OTTEVANGER, W. *et al.*, (2004). Science, mathematics and ICT in Secondary Education in Sub Saharan Africa (SMICT). *Estudo Temático SEIA*, 7. Washington D.C: Banco Mundial.
- P**
- PACHECO, J. (1991). A Reforma do Sistema Educativo- Alguns Aspetos da Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*.4 (2), 69-83. Braga: IE- Universidade do Minho.
- PACHECO, J. (1994). Domínios para a qualidade do ensino. *Revista Educação Q*.
- PACHECO, J. (1995). *O pensamento e ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1995). *A Avaliação dos alunos na perspetiva da Reforma. Propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In L. Almeida e J. Tavares (org.), *Conhecer, aprender e avaliar*, 111-132. Porto: Porto Editora.

- PACHECO, J. & FLORES, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2000). *A Educação Para a cidadania: o espaço curricularmente adiado*. TEIAS: Rio de Janeiro, Ano (1) 2, 99-133.
- PACHECO, J. (org.) (2000b). *Políticas educacionais. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2001a). Teoria curricular crítica: as contradições (e dilemas) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (3), 49-71.
- PACHECO, J. (Coord. 2001). Um olhar sobre as políticas curriculares da flexibilização. In R. Gonçalves (org.), *Pensar a educação. Actas das I e II Jornadas de Educação de Fafe. O papel dos diversos atores educativos na construção de uma escola democrática*. Fafe: Câmara Municipal de Fafe.
- PACHECO, J. (org.) (2001). *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2002). *Mitos curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2002a). Notas para uma síntese de uma década dos estudos curriculares. *Investigar em educação*, 1(1), 227-273.
- PACHECO, J. & MOREIRA, F. (coord). (2002.). *Revisão curricular de 2000: novos tempos velhas realidades. Currículo e Produção de identidades (Actas do I Colóquio Luso-Brasileiro)*. Braga: Universidade do Minho.
- PACHECO, J. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2003) O que se decide sobre currículo. In: O., SOUSA, e M., RICARDO (orgs). *Uma escola com sentido. O currículo em análise e debate*. Lisboa. Edições Universitárias Lusófonas, 51-62.
- PACHECO, J. (2004). Em torno de um projeto curricular pós-colonial. In A. Moreira; J.Pacheco & R. Garcia (org.), *Currículo: pensar, sentir e diferir*, 43-49. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- PACHECO, J. (2006). *Currículo: Teoria e prática*. 3.^a Edição. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. & VIEIRA, A. (2006). Europeização do currículo: para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. Moreira e J. Pacheco (Org.), *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*, 87-126. Porto: Porto.
- PACHECO, J. & PEREIRA, N. (2006). "Globalização e identidades educativas. Rupturas e incertezas." *Revista Lusófona de Educação*, 8, 13 - 28.
- PACHECO, J. e PEREIRA, N. (2007). "Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo." *Cadernos de Pesquisa* 37 (131), 371 - 398.
- PACHECO, J.; MORGADO, J.; & MOREIRA, A. (org.).(2007). *Globalização e (des) igualdades. Desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2010). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Perafita: Areal Editores.
- PACHECO, J. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1), 105-143.

- PACHECO, J. (2010). O Processo de Bolonha e a Política de Formação de Educadores e Professores em Portugal. In L. Santos *et al.*, (org), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, 228-243. Belo Horizonte: Autêntica. Textos seleccionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG.
- PACHECO, J. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 65-74.
- PACHECO, J. (2013). Políticas de Formação de Educadores e Professores em Portugal. In Oliveira, M. e Pacheco, J. (orgs). *Currículo, Didática e Formação de Professores*. Campinas, SP: Papyrus Editora.
- PARDAL, L. A & CORREIA, E (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- PARDAL, L. e MARTINS, A. (2005). “Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional”, in *Psicologia da Educação*, nº 20 1º, São Paulo, pp. 103-117.
- PATRÍCIO, M. (1988). A inovação no centro da reforma educativa. *Inovação*. Revista do Instituto de Inovação Educacional, (1)1, 5-12.
- PÉREZ GOMÉZ, A. (2001). *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Ph. (1994). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Nóvoa (org.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas*, 171-190. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Ph. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Ph. (2001b). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: ASA.
- PERRENOUD, P. (2004). De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In J. Dolz, & E. Ollagnier (org.), *O enigma da competência em educação* (pp. 47-63). Porto Alegre: Artmed.
- PESTANA, M.^a & GAGEIRO, J. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS*. 3ª Ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- PINAR, W. (2004). *What is curriculum theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- PINAR, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- POESCHL, G. (2006). *Análise de dados na investigação em Psicologia: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- POPKEWITZ, T. (1994) *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Morata.
- POPKEWITZ, T. (1997) *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Q**
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações L.da. 2ª Ed.

R

- RAMÍREZ, F. (1992). A institucionalização e globalização dos estado-nação: cidadania e mudança educacional. *Educação & Sociedade*, 43, 413-427.
- RAMÍREZ, F. & VENTRESCA, M. (1992). Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno. *Revista de Educación*, 298, 121-139.
- RAMOS, M. (2001) *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez Editora.
- REA-DICKINS & GERMAINE, K. (1998). *Managing evaluation and innovation in language teaching: Building bridges*. London: Longman.
- REGO, A. (1961). *Lições de Missionologia*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.
- REY, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- RIBEIRO, A. (1990). *Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, A. (1998). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa e Porto: Texto Editora. 7ª Edição.
- RITZER, G. (2007). *The globalization of nothing 2*. London: Pine Forge Press.
- RICHARDS, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- RODRIGUES, A. (1991). *Necessidades de Formação. Contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário*. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada à FPCE, UL. (Policopiado).
- RODRIGUES, A. (1999). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua dos Professores*. Lisboa: Tese de Doutoramento apresentada à FPCE, UL. (Policopiado).
- RODRIGUES, A. (2001). A Investigação do Núcleo Magmático do Processo Educativo: A Observação de Situações Educativas. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.
- RODRIGUES, A. (2006). Análises de práticas e de necessidades de formação. *Ciências da Educação* (50). Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993). *Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ROEGIERS, X. & DE KETELE, J-M. (2004). *Uma Pedagogia da Integração – Competências e aquisições no ensino*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- ROEGIERS, X. (2004). *L'école et l'évaluation / Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: Les Éditions De Boeck Université.

Da ROCHA, F. (2011). *Processos de construção dos planos de formação contínua em escolas secundárias da Região Oeste*. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Dissertação de Mestrado.

ROLDÃO, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas de análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.

ROPÉ, F. (2002). Dos saberes às competências: o caso do francês. In F. ROPÉ & L.TANGUY (orgs.), *Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola*, 69-102. Campinas: Papirus.

S

SACHS, J. (2007). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. *Internacional Conference on School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*. Universidade Macquarie, Austrália.

SANTOMÉ, T. (1998). *Globalização e Interdisciplinariedade; o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SANTOS, B. (1993). "O Estado, as relações sociais e o bemestar social na semiperiferia: O caso português" In: SANTOS, B.S. (Org.), *Portugal. Um retrato singular*, 15-56. Porto: Afrontamento.

SANTOS, B. (1997). Por uma Conceção Multicultural dos Direitos Humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32.

SANTOS, B. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva.

SANTOS, B. (2001). "Os processos da globalização". In: SANTOS, B.S. (Org.), *Globalização: Fatalidade ou utopia?* 33-106. Porto: Afrontamento. (No prelo).

SANTOS, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Asa.

SANTOS e outros (2006). Formação de Professores: Uma Proposta de Pesquisa a Partir da Reflexão Sobre a Prática Docente. *ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências (8)* 1, 1-14.

SANTOS, M. (2008). *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Editora Record.

SCHNACKENBERG, H.L., LUIK, K., NISAN, Y.C & SERVANT, C. (2001). A case study of needs assessment in teacher in-service development. *Educational Research and Evaluation*. Vol 7, No 2-3, 2001, pp 137-160.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. 1ª- Edición. Barcelona, Buenos, Aires & Mexico: Ediciones Paidós.

- SILVA, M.^a O. (2003). Refletir Necessidades: Uma Estratégia de Formação. In A. Estrela, & J. Ferreira, (Orgs.), *A Formação de Professores à Luz da Investigação*. Lisboa: FPCE, Universidade de Lisboa. Vol. I.
- SILVA, T. (1995). Currículo e Identidade Social: Novos Olhares. *XVIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*. Caxambu: MG.
- SILVA, T. (1999). *Documentos de identidade - uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, M. (2001). *Os Directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas - A Pessoa e a Organização*. Lisboa: ME.
- SIMÕES, C. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SINGH, R. (1992). Changer l'éducation pour un monde qui change. *Perspectives*, (22)1, 7-20.
- SPRING, J. (2007). *A new paradigm for global school systems*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Barcelona: Editora Graó.
- STEMLER, S.E., ELLIOT, J.G., GRIGORENKO, E.L, & STERNBERG, R.J. (2006). There's more to teaching than instruction: seven strategies for dealing with practical side of teaching. *Educational Studies*. (32)1, pp. 101-118.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata
- STOLL, L.& FINK, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal - 1970-80, uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S. & MAGALHÃES, A. (2003). Educação, conhecimento e a sociedade em rede. *Educação & Sociedade*, 24 (85), 1179-1202.
- T**
- TAN, K.C.D., HEDBERG, J.G., KOH, T.S., & SEAH, W.C. (2006). Datalogging in Singapore schools: supporting effective implementations. *Research in Science and Technological Education*. (24)1, 111-127.
- TEDESCO, J. (1997). Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas. In D. Teferra & Ph. Altback. (2003). (Eds), *African Higher Education: An International Reference Handbook*. Bloomington: Indiana University Press.
- TEODORO, A. (2001a). Organizações Internacionais e Políticas Educativas Nacionais: A Emergência de Novas Formas de Regulação Transnacional, ou uma Globalização de Baixa Intensidade. In S. Stoer; L. Cortesão & J. Correia (Orgs), *Transnacionalização da Educação - Da Crise da Educação à "Educação" da Crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- TEODORO, A. (2003). *Globalização e educação*. Porto: Edições Afrontamento.

- TEODORO, A. (2004). *Globalització i Educació. Politiques educatives i noves formes de govern*. Xativa: Edicions del Crec.
- TEODORO, A. (2007). Nouvelles modalités de régulation transnationale des politiques éducatives. Évidences et possibilités. *Carrefours de l'éducation*, 24, 201-215.
- TEODORO, A. (2008). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In A. Teodoro (Org.). *Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação. Estudos Iberoamericanos*, 19-38. Brasília: Liber Livro Editora,
- TEODORO, A. & MONTANÉ, A. (org.). (2009). *Espejo y reflejo: políticas curriculares y evaluaciones internacionales*. Valencia: Gernania.
- TEODORO, A. & ESTRELA, E. (2010). Curriculum policy in Portugal (1995-2007): global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (5), 621-647.
- TEODORO, A. (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- TOFFLER, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- TOFFLER, A. (1994). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.
- TOLENTINO, C. (2007). *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde*. Lisboa: FCG.
- TOMÁS, A. (2008). *O fazedor de utopias – uma biografia de amílcar cabral*. Spleen Edições.
- TORRES, M. (1995). *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. 2ª Edição. Campinas: Papyrus.
- TUCKMAN, W. B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 4ª Edição. Lisboa: FCG.
- TYLER, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- V**
- VALA, J. (1986). Análise de Conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- VALA, J. (2002). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala & M. Monteiro (coords.), *Psicologia social*, 457-502. Lisboa: FCG.
- VAN DEN AKKER, J. (s/d). *How can the relevance and quality of teaching, learning and assessment be improved at secondary level?* Estudo Temático SEIA, 5.
- VARELA, B. (2011). *Concepções Práticas e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público. Um estudo de caso na Universidade de Cabo Verde*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- VASCONCELOS, T. (2006). Etnografia: Investigar a Experiência de Vida. In J. Pacheco & J. Lima (orgs), *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, 85-104. Porto: Porto Editora.
- VILA, J. (1988). *El professor principiante*. Valencia: Promolibro.

- VEENMAN, S. (1987). El Proceso de Llegar a ser Profesor: un análisis de formación inicial. In *Perspectivas y Problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- VIEIRA, A. (2005). *Análise de necessidade de formação na formação contínua dos professores do ensino básico integrado em Cabo Verde – Contributo para o seu estudo*. Lisboa: Tese de Mestrado apresentada à FPCE da UL. (Policopiado).
- VIEIRA, A. (2006). Análise de necessidade de formação na formação contínua dos professores do ensino básico integrado em Cabo Verde – Contributo para o seu estudo. *Revista científica. Revista de Estudos Cabo-verdianos*, 139-156. Praia: Cni Uni Cv, Universidade de Cabo Verde. Publicação Trimestral, 3/4.
- VILAR, A. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Porto: Edições Asa.
- VITALIANO (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com Necessidades educacionais especiais. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*, (13) 3, p.399-414.
- VONK, J. & SCHRAS, G. (1987). From the beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 143-178.

W

- WEBER, M. (1964). *Economía e Sociedad: Esbozo de Sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica, 2.
- WEILER, H. (1989). Las políticas de reforma y no reforma en la educación francesa. *Revista de Educación*, 289, 129-143.
- WITKIN, B. (1984). *Assessing Needs in Educational and Social Programms*. San Francisco: Jossey Bass Pub.
- WILLINSKY, J. (2003). O Estado-Nação após o globalismo. In R. Garcia; A. Moreira (orgs.), *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*, 81-114. São Paulo: Cortez Editora.

Y

- YIN, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. 2º Ed. Beverly: Hills Sage.
- YOUNG, M. (1998). *The curriculum of future. From the "new sociology of education" to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.

Z

- ZABALZA, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Morata.
- ZABALZA, M. (1992). Fundamentación de la didáctica y del conocimiento didáctico. In A. Medina & M. Sevillano (org), *Didáctica- Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*, 88-120. Madrid: U.N.E.D.
- ZABALZA, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Escolar na Escola*. 7ª Edição. Lisboa: Edições ASA.
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ZEICHNER, K.M. (1985). Dialéctica de la socialización del Profesor. *Revista de Educacion*. Mayo-Agosto.

ZIZEK, S. (2008). Resistir é capitular. Piauí: *Revista Piauí*, 16.

Referências *webgráficas*

AFONSO, A. (2003). Estado Globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. Universidade do Minho, Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 35-46. Disponível: www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf. Acesso em 23 Dezembro de 2010, 06:48mn.

AZEVEDO, J. e ABREU, J. (2007). O Ensino Profissional em África: Falácia ou oportunidade? O Caso das Escolas Profissionais em Moçambique. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*. Em Linha http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3084/1/017_EP_Africa. Aceso em 27 Janeiro 2011, pelas 18h20mn.

BALL, S. (2001). "Directrizes Políticas Globais e relações Políticas Locais em Educação." *Currículo sem Fronteiras*, (1) 2, 99-116. Em linha: www.curriculosemfronteiras.org. Consultado em 24 de Agosto de 2008, pelas 19h24mn.

BARROSO, J.(2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educ. Soc.* Campinas. (26) 92, pp. 725-751. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 24 de Outubro de 2011, pelas 10h24mn.

BENNO, N. & O'CONNELL, S. (2006). *Policy Plus: African Growth Performance 1960-2000*. Whashington, DC : Banco Mundial, Chapter1 (1). Em linha : http://www.swarthmore.edu/SocSci/soconne1/documents/Chap1_BNSOC.pdf. Acesso em 30 Agosto de 2008, pelas 19h45mn.

BOUBACAR, N. (2006). *Rearranging and consolidating spaces for horizontal dialogue in view of the contributions of APPs and communities to the achievement of EFA goals*. Documento apresentado em 2006 na reunião bienal da Associação para o Desenvolvimento da Educação em África, Libreville. Disponível em http://www.adeanet.org/biennial-2006/doc/document/B4_3_niane_en.pdf. Acesso em 26 de Agosto, 2008, pelas 19h00.

CAMERON, L.; MOSES, K. e GILLIES, J. (2006). *School Report Cards: Some Recent Experiences..* Academy for Education Development. Washington D.C. EQUIP Working Paper Disponível em http://www.aed.org/ToolsandPublications/upload/Report%20Cards_WP.pdf. Acesso em Maio 2008. Capítulo 1 do Volume de Síntese. Acesso em 24 de Agosto de 2008 em http://www.swarthmore.edu/SocSci/soconne1/documents/Chap1_BNSOC_done.pdf.

CARVALHO, M. (2009). *O liceu em Cabo Verde: um imperativo de cidadania 1917-1975*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, IE. Em linha: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/969>. Acesso em 04.08.11. pelas 14h30mn.

CHARLOT, B. (2007). Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136. Em linha: [Http://sisifo.fpce.ul.pt](http://sisifo.fpce.ul.pt). Consulta 8 de Janeiro de 2010 pelas 9h20mn.

COOKSEY, B et. al. (2001) *Higher Education in Tanzania: A Case Study*. Partnership for Higher Education, Em linha: www.foundation-partnership.org/pubs/tanzania/index.php. Acesso 22 de Julho de 2008, pelas 18h30mn.

DIAS, R. & LÓPEZ, S. (2006). Conhecimento, poder e interesse na produção de políticas curriculares. *Currículo sem fronteiras*. (6)2, 53-66. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em 14 Agosto 2009, pelas 19h25mn.

DREIFUSS, R. (1998). Seminário de trabalho sobre Perspetivas da globalização In *Programa Global Changes-coppe*, Rio de Janeiro. Acesso em: <http://www.reggen.org.br/midia/documentos/seminariotend.pdf> , julho de 2013 pela 7h00.

FERNANDES, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (9), pp.87-100. Consultado em [02, 2012] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

FINO, C. (2004). *E-learning como imprecisão linguística: uma visão prospectiva*. Universidade de Madeira. Consultado em [02, 2013] em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/24.pdf>.

GASPAR, M. (2004). Competências em Questão: Contributo para a formação de professores. *Discursos. Perspetivas em educação*, 55-71. Lisboa: Universidade Aberta. Em linha. <http://hdl.handle.net/10400.2/158>. Acesso 27.04.2010, pelas 12h36mn.

HILL, D. (2003). O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. *Currículo sem Fronteiras*, (3) 2, 29-59. Em linha: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 23 de Junho de 2010.

LOURENÇO, J. P. N. e MARTINS, V. M. T. (2001). "O professor: motor dinâmico das práticas curriculares para o 3º milénio". *Correio da educação*, 78, Publicado em 21 Maio de 2001, 3-4, Portugal.

KRUGER, T. (2008) *Participação da comunidade: 20 anos de directriz constitucional*. Disponível em <http://www.uepg.br/emancipacao> Acesso em 25.05.2010, pelas 11h34mn.

LEITE (2006). Políticas de Currículo em Portugal E (Im)Possibilidades Da Escola Se Assumir Como Uma Instituição Curricularmente Inteligente. In *Currículo sem Fronteiras*, (6) 2, 67-81. Porto: Universidade do Porto. Em linha: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/leite.pdf>. Acesso 11 de Agosto de 2011, pelas 16h00.

LILLIS, K. & HOGAN, D. (1983). Dilemmas of diversification: problems associated with vocational education in developing countries. *Comparative Education*, (1) 19, 89-107. Citado em J. Azevedo & J. Abreu, (2007). O Ensino Profissional em África: Falácia ou oportunidade? O Caso das Escolas Profissionais em Moçambique. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*. Em Linha http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3084/1/017_EP_Africa Aceso em 27 Janeiro 2011, pelas 11h00.

LOPES, A. (2001). Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In A. Moreira & E. Macedo (org), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora. Em linha [<http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciascurriculo.html>] Acesso 14 Novembro 2009, pelas 19h40mn.

LOPES, A. (2005b). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*, (5) 2, 50-64. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: Maio de 2008, pelas 18h00.

LOPES, A. (2006b). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, (6) 2, 33-52. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em 24 Junho 2009, pelas 19h25mn.

MACEDO, E. (2006a). Currículo, política, cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*, (6) 2, 98-113. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em 26 Junho 2009, pelas 18h25mn.

MATTOS, M. (s/d). Reformas, Mudanças e Inovações Educacionais e o Papel do Estado: Dilemas para Melhoria da Qualidade do Ensino. *Revista DOXO* (1) 2. São Paulo: UNICAMP. Em Linha: www.pucpcaldas.br/revista/doxo. Acesso em 14 Junho 2010, pelas 11h39mn.

MESSINA, G. (2001). *Mudança e inovação educacional: notas para reflexão*. São Paulo. Em Linha <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 10 de Julho 2010, pelas 10h00.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. (1993). Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 239-262. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf> [Consultado a 24/06/2012].

OLSON (2005). *Relatório de síntese da fase exploratória*. BIE-Unesco. Em linha: http://www.ibe.unesco.org/poverty/poverty_docs/Port/Sintese_Resultados_04_05.pdf. Acesso em 24 Julho 2009, 19h37mn.

PACHECO (2013). Teoria (Pós) Crítica: Passado, Presente e Futuro a Partir de uma análise dos Estudos Curriculares in *Revista e-Curriculum*, São Paulo, (11)1, pp.6-22. On line em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 15.05.2013 pelas 13h10mn.

PERRENOUD, Ph. (1998a), *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?* http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html. Acesso em 23 de Maio de 2010, pelas 90h20mn.

PERRENOUD, Ph. (2000), *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?* http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html. Acesso em 24 de Maio de 2010, pelas 13h34mn.

PERRENOUD, Ph. (2001a), *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html. Acesso em 14 de Novembro de 2010, pelas 05h30mn.

SANTOMÉ, J. (2004). Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controlo em educação in *Currículo sem Fronteiras*,(4)1,22-34. Disponível em: *ISSN 1645-1384 (online)* www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em Outubro de 2012.

SANTOS, A., FERREIRA, A., & PEREIRA, M. (2010). Implementação da educação a distância na Universidade de Cabo Verde: análise de uma experiência-piloto. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(2), 45-60. [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.

SANTOS, B. (2002). Os processos de Globalização. *Eurozine. Revista Crítica de Ciências Sociais*. Em linha: <http://www.eurozine.com/articles/2002-08-22-santos-pt.html>. Acesso 01.Setembro.2010, pelas 06h50.

SEABRA, F. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. Tese de Doutoramento Apresentado na Universidade do Minho. Em linha: <repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10877/1/tese.pdf>. Acesso em Abril de 2013.

SERAPIONI, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências da Saúde Colectiva*, 5(1), 187-192. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf> [Consultado a 24/07/2010].

SILVA, M.^a O. (2000). *A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração Escolar*. São Paulo: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade. Em linha <http://www.teses.usp.br/>. Acesso em Março 2004, pelas 16h00.

TEODORO, A (2011) «A fortuna é de quem agarrar» A Rede Iberoamericana de de Investigação em Políticas de Educação (RIAIPE) e as Perspetivas de Trabalho Futuro. *RASE* (4)1, 6-18. <http://www.ase.es/rase.org/vol6iss2articles/teodoro>. Acesso em 11 Agosto 2011, pelas 10h45mn.

VARELA, B. (2006) *Manual da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Sistema Educativo*. Em linha: <http://manuais-do-estudante.blogspot.com/2008/12/manual-da-disciplina-de-estrutura-e.html>. Acesso em 19 de Fevereiro de 2010, pelas 10h20mn.

Documentos de publicações periódicas

BANCO MUNDIAL (1993a). *The East Asian Miracle*. New York: Oxford University Press.

BANCO MUNDIAL (1998). *Human Development Working*. Washington D.C.: Paper Series.

BANCO MUNDIAL (2002a). *Secondary Education in Africa: Strategies for Renewal*. Africa Region.

BANCO MUNDIAL (2005c) *Meeting the Challenge of Africa's Development: A World Bank Group Action Plan*. Washington D.C.: Banco Mundial.

BANCO MUNDIAL (2006c). *Project Appraisal Document on Proposed Credit to the Republic of Burkina Faso for a Post Primary Education Project*. Banco Mundial. Washington D.C.

CNE (1999), *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa. CNE

CRSE (1988), *Educar par a Comunicação*, Lisboa, ME/GEP.

DECLARAÇÃO DE SALAMANÇA – *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, aprovada a 10 de Junho de 1994.

DEPARTMENT OF EDUCATION (2005). *Information on the State Budget for Higher Education*. DoE, South Africa. Education and Training Policy Division. Directorate for Education. Organisation for Economic Co-operation and Development.

DECRP, *Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza – 2004-2007* Ministério das Finanças e Planeamento.

CONSELHO E DA COMISSÃO sobre a aplicação do programa de trabalho “*Educação e Formação para 2010*”. Em linha: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/pt/10/st05/st05394.pt10.pdf>, acesso a 27 de Dezembro de 2010, pelas 08h20mn.

DIREITOS HUMANOS NA ÁFRICA(AFTHD). Banco Mundial. Disponível em http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPSEIA/Resources/SEIA_Synthesis_portuguese.pdf. Acesso em 27 Abril de 2008 pelas, 20h45mn.

EURYDICE. (2004). *A Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino à Lupa*. Bruxelles: Eurydice. Em linha: http://eurydice.giase.min-edu.pt/images/stories/doc_port/press_release/avaliacao.pdf. Consultado em 20 Maio/2009, pelas 10h00mn.

EURYDICE (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Em Linha: <http://www.cen.eu/cen/Services/Education/Educationaboutstandards/Documents/11.QualityAssurance-en.pdf>. Acesso em 15.11.2013.

EURYDICE (2008). *Higher Education Governance in Europe*. Em linha: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/091EN.pdf. Acesso em 15.11.2013

GOP, *Grandes Opções do Plano* (2002-2005).

GUIA DO PROFESSOR (1999). *Vamos Proteger o Ambiente*. Programa de Formação e Informação para o Ambiente: Praia, MECJD.

MECJD - GEDSE, Ministério da Educação, Ciência, Juventude e Desporto, Gabinete de Estudos e do Desenvolvimento do Sistema Educativo (1999). *Estado da Arte da Avaliação Educacional*.

MECJD. (1998). *Guia Curricular para a Educação Pré-escolar*. Praia.

ME (1991). *Mesa Redonda Nacional sobre a Educação para Todos*. Mindelo.

MEVRH (2003). *Plano Estratégico Da Educação (PEE) 2003 – 2013*.

MEC (2001). Avaliação e Capacitação Institucional do Instituto Superior de Educação (ISE), *Relatório de Avaliação*. PROME.

OCDE (2004). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. In Ph. McKenzie and P. Santiago (Eds). OCDE Publishing.

OCDE (2009). *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review OECD Education Working Paper No. 42*. Paris: OCDE.

CONSELHO EUROPEU DE NICE 7-10_12_2000, Conclusões da Presidência. [Em linha] http://www.europarl.europa.eu/charter/default_pt.htm. Acesso em 03. 01.11. Pelas 11h23mn.

OCDE (2005b). *Defenition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Disponível em http://www.oecd.org/document/17/0,2340,en_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00.html. Acesso em Abril de 2008, pelas 18h20mn.

OCDE (2005a) *Education at a Glance 2004*. OECD Paris. Disponível em http://www.oecd.org/document/11/0,2340,en_2649_34515_33712011_1_1_1_1,00.html. Acesso em Abril de 2008, pelas 20h25mn.

SEIA, Relatório do Ensino Secundário na África(2007). “*Na Encruzilhada: Escolhas para o Ensino Secundário e Formação Profissional na África Subsariana.*” Departamento de Desenvolvimento. Disponível em:

http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPSEIA/Resources/SEIA_Synthesis_portuguese.pdf.

Acesso em Abril de 2008, pelas 18h34mn.

UE (2002). *Estratégias de Lisboa. Programa de Trabalho Educação e formação 2010*. Em linha <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/255.html>. Acesso em Fevereiro de 2010, pelas 09h00.

UNESCO. World Education Forum (2000a). *Education for All. Regional framework for Action. SubSaharan Africa*. Disponível

em http://www.UNESCO.org/education/efa/wef_2000/regional_frameworks/frame_africa.shtml

Acesso em 18 de Abril de 2008, pelas 19h50mn.

PAICV (1983). *O novo ensino em Cabo Verde*. Documentos do II Congresso. Praia: Edição do DIP.

Plano Nacional De Desenvolvimento (PND 2003-2005).

Plano Nacional De Educação Para Todos (PN-EPT) – 2003-2010.

Ministério da Educação, Ciência e Cultura (1996). *Planos de Estudos do Ensino Secundário*.

Quadro de Despesas Sectoriais a Médio Prazo (QDSMP), Gabinete de Estudos e Planeamento, MEVRH.

MEVRH (2001). *Relatório da Pesquisa Qualitativa*, Versão Preliminar à Edição, PROMEF.

ROSA, J. (2008). *Educação em Cabo Verde: Aspetos Profissionais dos Professores*. Relatório Interno do ME.

REPÚBLICA DE CABO VERDE (1983), *Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento 1982/85*, Volume I – Relatório Geral. Praia: Secretaria de Estado da Cooperação e Planeamento.

THE VERMONT DEPARTMENT OF EDUCATION (1991). *Looking beyond “The Answer”: The report of Vermont’s mathematics portfolio assessment program* (Pilot year, 1990-1991). Vermont: Autor.

UNESCO BREDÁ (2005). *EFA Paving the Way for Action*. UNESCO Regional Office in Dakar, Dakar Senegal.

UNESCO. World Education Forum (2000b). *Dakar Framework for Action. Education for All: meeting our collective commitments. Extended commentary on the Dakar Action Plan*. Disponível em http://www.UNESCO.org/education/efa/wef_2000/expanded_com_eng.shtml. Acesso em 23 de Abril de 2008, pelas 20h24mn.

Documentos normativos

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 4 de Agosto de 1990, – N.º 31 - LBSE (Lei n.º 103/III/90, de 29 de Dezembro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 113 /V/99).

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 29 de Dez. de 1990, – N.º 52. (Suplemento).

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 6 De Setembro de 1993, I SÉRIE – N.º 33.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 6 de Setembro de 1993, I Série – N.º 33.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 26 de Julho de 1993, I Série – N.º 27.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 27 de Dezembro de 1994, I Série – N.º 42.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 18 de Novembro de 1996, I Série – N.º 39.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 30 de Setembro de 1996, I Série – N.º 32.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 17 de Fevereiro de 1997, I Série – N.º 6.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 1 de Setembro de 1997, I Série – N.º 33.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 24 de Março de 1997, I Série – N.º 11.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 8 de Maio de 1997, I Série – N.º 17. (Suplemento)

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 28 de Dez. de 1998, I Série – N.º 48. (Suplemento).

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 18 de Outubro de 1999, I Série – N.º 38.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 2 de Novembro de 1999, I Série – N.º 40.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde, I – Série do B.O. n.º 36 de 5 de Novembro de 2001. Lei Orgânica do Ministério da Educação, Cultura e Desporto.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 5 de Novembro de 2001, I Série- N.º 36.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 29 de Março de 2004, II Série - N.º 43

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 14 de Setembro de 2009. I Série N.º 36.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde, Suplemento, 7 de Maio de 2010, I Série- N.º 17

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 24 de Maio de 2011. I Série N.º 18.

ANEXOS

ANEXO A



Universidade do Minho
Instituto da Educação

Caro Professor!

O presente **questionário** destina-se a um estudo sobre as necessidades de formação contínua dos professores do Ensino Secundário no contexto de revisão curricular, em Cabo Verde, e inscreve-se no âmbito do curso de doutoramento em Ciências da Educação no Instituto da Educação da Universidade do Minho (UMinho-IE) na área de Desenvolvimento Curricular.

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados apenas no âmbito do trabalho referido e garantimos a confidencialidade dos mesmos. Por toda a colaboração prestada, sem a qual este estudo seria inviável, manifestamos, desde já, o nosso agradecimento, uma vez que da sua sinceridade e da ponderação das suas respostas depende a validade deste estudo.

O Responsável: **Arlindo Mendes Vieira**

I - Dados de identificação e caracterização

(Marque um (X) à frente de cada opção que corresponda à sua escolha)

1. Idade

- menos 20 anos
- de 21 a 30 anos
- de 31 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- 51 ou mais anos

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Formação académica

12º Ano/ Ano Zero	Freq. Ensino Sup. sem Lic.	C. Médio	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento

4. Situação profissional

- 4.1. Prof. Quadro de Escola 4.2. Prof. Quadro Complementar 4.3. Contrato
4.4. Outra Qual? _____

5. Anos de experiência na profissão docente

- de 1 a 3 anos
- de 4 a 6 anos
- de 7 a 25 anos
- de 25 a 35 anos
- de 35 a 40 anos

6. Escola onde lecciona

- 6.1. ES Salesianos 6.2. ES Fulgêncio Tavares 6.3. ES Santa Cruz
6.4. ES São Salvador do Mundo 6.5. ES Pedro Gomes 6.6. ES Jorge Barbosa
6.7. ES Augusto Pinto 6.8. ES Porto Novo 6.9. ES. Ribeira Brava
6.10. Disciplina que lecciona: _____

7. Caracterização da escola

7.1. Escola com menos de 500 alunos

7.2. Escola com 501 a 1000 alunos

7.3. Escola com 1001 a 1500 alunos

7.4. Escola com 1501 a 2000 alunos

7.5. Escola com mais de 2000 alunos

8. De que modo teve conhecimento que ia participar no processo de experimentação do novo programa?

▪ Através dos Serviços Centrais do MED

▪ Através da Delegação Escolar

▪ Através dos órgãos da sua Escola

▪ Outros, quais _____

9. Há quanto tempo se encontra a experimentar o novo programa?

▪ Há alguns meses

▪ Há um ano

▪ Há mais que um ano

10. Teve formação na Abordagem Por Competência antes de iniciar a experimentação do novo programa?

10.1. Sim

10.2. Não

11. Que apreciação faz do referido programa?

II. Encontra, em seguida, uma lista de objectivos possíveis para acções de formação contínua. Por favor, assinala com **X**, na escala apresentada, o grau de interesse que teria em frequentar acções de formação, orientadas para esses objectivos.

1 – Sem interesse; 2 – Pouco interesse; 3 – Algum interesse; 4 – Interesse; 5 – Muito interesse.					
Itens					
1. Desenvolver competências de <i>feedback</i> para regular a acção educativa	1	2	3	4	5
2. Desenvolver conhecimentos no domínio da comunicação em sala de aula.	1	2	3	4	5
3. Desenvolver competências no domínio da formulação de perguntas.	1	2	3	4	5
4. Desenvolver conhecimentos sobre a problemática da disciplina/indisciplina em sala de aula.	1	2	3	4	5
5. Desenvolver competências de gestão do processo de ensino/aprendizagem.	1	2	3	4	5
6. Desenvolver conhecimentos sobre diversificação dos métodos de ensino.	1	2	3	4	5
7. Desenvolver conhecimentos para diagnosticar dificuldades de aprendizagem.	1	2	3	4	5
8. Desenvolver conhecimentos para lidar com turmas com elevado número de efectivos.	1	2	3	4	5
9. Desenvolver competências no âmbito das estratégias pedagógicas de acompanhamento de alunos.	1	2	3	4	5
10. Desenvolver conhecimentos a nível de avaliação contínua dos alunos.	1	2	3	4	5
11. Desenvolver competências na área da organização de actividades educativas.	1	2	3	4	5
12. Desenvolver competências para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem.	1	2	3	4	5
13. Desenvolver competências de planificação do processo de ensino/aprendizagem adequado a situações concretas.	1	2	3	4	5
14. Desenvolver competências para elaborar projectos educativos integrados.	1	2	3	4	5
15. Desenvolver conhecimentos que permitam compreender o currículo escolar.	1	2	3	4	5
16. Desenvolver competências sobre avaliação dos processos educativos.	1	2	3	4	5
17. Desenvolver conhecimentos sobre fundamentos da avaliação.	1	2	3	4	5
18. Desenvolver competências para elaborar instrumentos de avaliação de conhecimentos dos alunos.	1	2	3	4	5
19. Desenvolver conhecimentos sobre avaliação de competências dos alunos.	1	2	3	4	5
20. Desenvolver competências no âmbito da prática de pedagogias diferenciadas.	1	2	3	4	5
21. Desenvolver conhecimentos sobre processos de avaliação do desempenho do professor.	1	2	3	4	5
22. Desenvolver competências de dinamização grupos para uma aprendizagem eficaz.	1	2	3	4	5

23.Desenvolver conhecimentos para a detecção de casos de crianças com necessidades educativas especiais.	1	2	3	4	5
24.Desenvolver conhecimentos sobre a Psicologia do Desenvolvimento.	1	2	3	4	5
25.Desenvolver conhecimentos sobre Teorias de Aprendizagem.	1	2	3	4	5
26.Desenvolver conhecimentos sobre perspectivas actuais de sociologia de educação.	1	2	3	4	5
27.Desenvolver conhecimentos para analisar situações educativas.	1	2	3	4	5
28.Desenvolver conhecimentos sobre os actuais modelos curriculares.	1	2	3	4	5
29.Desenvolver conhecimentos sobre as tendências actuais da pedagogia.	1	2	3	4	5
30.Desenvolver competências na aplicação de métodos e técnicas de investigação educacional a problemas da prática educativa.	1	2	3	4	5
31.Desenvolver conhecimentos na área das didácticas específicas.	1	2	3	4	5
32.Desenvolver conhecimentos sobre o processo de socialização do adolescente.	1	2	3	4	5
33.Desenvolver conhecimentos na área de Psicologia da Motivação.	1	2	3	4	5
34.Desenvolver conhecimentos na área da didáctica da língua portuguesa.	1	2	3	4	5
35.Desenvolver conhecimentos na área da relação pedagógica.	1	2	3	4	5
36.Desenvolver atitudes que facilitem o relacionamento com os pais dos alunos.	1	2	3	4	5
37.Desenvolver competências na área de animação comunitária.	1	2	3	4	5
38.Desenvolver conhecimentos a nível de higiene/saúde escolar.	1	2	3	4	5
39.Desenvolver atitudes que facilitem a relação interpessoal.	1	2	3	4	5
40.Desenvolver conhecimentos na área do estatuto do pessoal docente.	1	2	3	4	5
41.Desenvolver conhecimentos sobre o direito em educação.	1	2	3	4	5
42.Desenvolver conhecimentos a nível de educação para a vida familiar.	1	2	3	4	5
43.Desenvolver conhecimentos sobre a organização do sistema educativo.	1	2	3	4	5
44.Desenvolver atitudes de negociação para desenvolver trabalhos em equipa.	1	2	3	4	5
45.Desenvolver conhecimentos na área de associativismo escolar.	1	2	3	4	5
46.Desenvolver atitudes que facilitam a cooperação com os restantes intervenientes no processo educativo.	1	2	3	4	5

47.Desenvolver competências para dinamizar projectos de escola.	1	2	3	4	5
48.Desenvolver competências na área de conservação do meio ambiente.	1	2	3	4	5
49.Desenvolver conhecimentos sobre a cultura cabo-verdiana.	1	2	3	4	5
50.Desenvolver conhecimentos sobre a metodologia de ensino da língua portuguesa.	1	2	3	4	5
51. Desenvolver competências para planificar em termos de integração das aprendizagens na APC	1	2	3	4	5
52. Desenvolver conhecimentos para diagnosticar as dificuldades dos alunos na APC	1	2	3	4	5
53. Desenvolver competências para construir uma prova de avaliação criterial na APC	1	2	3	4	5
54. Desenvolver competências para corrigir uma prova de avaliação com base em critérios e indicadores na APC	1	2	3	4	5
55. Desenvolver competências para gerir um módulo de integração na APC	1	2	3	4	5
56. Desenvolver competências para elaborar situações de integração na APC	1	2	3	4	5
57.Desenvolver conhecimentos sobre o nosso património cultural.	1	2	3	4	5
58. Desenvolver competências para organizar e gerir uma remediação na APC	1	2	3	4	5
59. Conduzir as aprendizagens pontuais de maneira ativa na APC	1	2	3	4	5
60.Desenvolver conhecimentos e competências na área de educação tecnológica.	1	2	3	4	5
61.Desenvolver competências para utilizar meios informáticos no ensino.	1	2	3	4	5
62. Desenvolver competências nas didácticas específicas	1	2	3	4	5

Escala: 1 – Sem interesse; 2 – Pouco interesse; 3 – Algum interesse; 4 – Interesse; 5 – Muito interesse.

Legenda: APC – Abordagem por Competência



Universidade do Minho
Instituto da Educação

Questionário aberto aos coordenadores disciplinares

O presente questionário destina-se a um estudo sobre as necessidades de formação contínua dos professores do Ensino Secundário em Cabo Verde no contexto de Revisão Curricular e inscreve no projeto de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho. Garantimos o anonimato e a confidencialidade dos dados. (vide verso)

I - Dados de identificação e caracterização

(Marque um (X) à frente de cada opção que corresponda à sua escolha)

1. Idade

- menos 20 anos
- de 21 a 30 anos
- de 31 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- 51 ou mais anos

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Formação académica

12º Ano/ Ano Zero	Freq. Ensino Sup. sem Lic.	C. Médio	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento

4. Situação profissional

4.1. Prof. Quadro de Escola

4.2. Prof. Quadro Complementar

4.3. Contrato

4.4. Outra Qual? _____

5. Anos de experiência na profissão docente

- de 1 a 3 anos
- de 4 a 6 anos
- de 7 a 25 anos
- de 26 a 35 anos
- mais de 35 anos

6. Escola onde leciona

- 6.1. ES Salesianos 6.2. ES Fulgêncio Tavares 6.3. ES Santa Cruz
- 6.4. ES São Salvador do Mundo 6.5. ES Pedro Gomes 6.6. ES Jorge Barbosa
- 6.7. ES Augusto Pinto 6.8. ES Porto Novo 6.9. ES. Ribeira Brava

6.11. Disciplina(s) que coordena: _____

II. Dados de representação

Por favor, **responda as seguintes questões** que lhe colocamos.

1. Quais as principais dificuldades considera que os professores, em experimentação dos novos programas desta escola, manifestam em relação ao uso do novo programa e que a formação poderia resolver? _____

2. Se pudesse recomendar, para quem tivesse que orientar uma ação de formação, que conselho lhe daria? (a nível dos objetivos, conteúdos, atividades... temas... e outros aspetos)

3. Já participou em ações de formação sobre Abordagem por Competência?

- 3.1. Sim 3.2. Não

FIM: Muito obrigado pela sua colaboração! O Responsável: **Arlindo Vieira**



Universidade do Minho
Instituto da Educação

Questionário aberto aos orientadores dos programas/disciplinas

O presente questionário destina-se a um estudo sobre as necessidades de formação contínua dos professores do ES em Cabo Verde, no contexto de revisão curricular. **(vide verso)**

I - Dados de identificação e caracterização

(Marque um (X) à frente de cada opção que corresponda à sua escolha)

1. Idade

- menos 20 anos
- de 21 a 30 anos
- de 31 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- 51 ou mais anos

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Formação académica

Freq. Ensino Sup. sem Lic.	C. Médio	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Outra situação

4. Situação profissional

- 4.1. Prof. Quadro de Escola 4.2. Prof. Quadro Complementar 4.3. Contrato
- 4.4. Outra Qual? _____

ANEXO B



Universidade do Minho
Instituto da Educação

Assunto: Validação facial do questionário

As necessidades de formação dos professores em Cabo Verde podem ser identificadas através de um instrumento de recolha de dados, como o questionário.

Dos instrumentos analisados, nenhum se revelou totalmente adequado aos objetivos do estudo. No entanto, alguns estudos realizados (Estrela e outros, 1998), os dados obtidos através do questionário forneceram elementos fundamentais para a tomada de decisão no planeamento de ações de formação contínua para professores das escolas envolvidas, na medida em que forneceram um mapa em grande plano das necessidades percebidas nos contextos.

A partir da revisão sistemática efetuada da literatura (Ghiglione & Matalon, 2001; Quivy & Campenhoudt, 1997; Hill & Hill, 2002; De Ketele e outros, 1994; Tuckman, 2000 e entre outros), e do artigo (Estrela e outros, 1999) foi construída uma versão preliminar de questionário, com as seguintes dimensões analíticas: Relação Pedagógica; Desenvolvimento Curricular; Conhecimentos Fundamentais em Ciências da Educação; Relação com a Comunidade Educativa, Áreas Curriculares do Ensino e Abordagem por Competências.

Para que o questionário seja válido e fiável, é necessário proceder à sua validação facial e posterior pré-teste e consequente validação estatística, utilizando uma população que não participará neste estudo.

Sendo a V. Exa. Um expert em formação de professores, venho solicitar o seu contributo na validação facial do questionário.

Peço-lhe que:

- Assinale, com uma cruz, a sua opinião em relação à inclusão, ou não dos itens que estão numerados;
- Sempre que entender, registre o seu comentário ou a sua sugestão de mudança no espaço a seguir a cada item, da forma mais objetiva possível.

Muito obrigado pela sua colaboração.

Arlindo Mendes Vieira¹

¹ Doutorando em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular no IE, UMinho

ANEXO C

Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Professores Experimentadores

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Registo
<p>1. Representação sobre o programa e as práticas pedagógicas</p>	<p>1.1. aspetos positivos do programa</p>	<p>na elaboração do programa</p>	<p>os aspetos positivos têm que ver com a introdução do tema de ambiente, nomeadamente, poluição e proteção ambiental e eu gostei muito dessa parte que acrescentaram (E1P); eu penso que é um bom programa (E3P); é um bom programa. O facto de contemplar noções elementares de epistemologia da disciplina (E6P); introduzir aspetos fundamentais dessas duas áreas disciplinares numa forma intercalada permite ao aluno e ao professor experimentar a interdisciplinaridade entre duas ciências que se auxiliam. De realçar, o facto de destacar conteúdos da história e geografia de Cabo Verde (E6P); o programa é adequado (E7P); no geral acho-o bom, apesar da necessidade da sua melhor reestruturação (E10P); A ideia é interessante e os conteúdos são de fácil capacitação (E11P);</p>
		<p>em termos de contextualização</p>	<p>para mim esse programa é um programa que vem ao encontro das necessidades do aluno (E2P); com este programa aborda-se mais sobre o indivíduo em si (E2P); porque dentro desse novo programa uma das competências é desenvolver no aluno é desenvolver capacidades para propor soluções pertinentes para preservar a saúde. Daí vem ao encontro das suas necessidades (E2P); É aplicável no âmbito da revisão curricular. É inovador (E4P);</p>
		<p>em relação à existência de momentos de integração</p>	<p>acho que está bem sugerido (E1P); São necessários para a avaliação e desenvolvimento das competências (E4P); Penso que são momentos necessários e relevantes, pois, ajudam na construção do conhecimento do aluno. É colocar em prática todos os conhecimentos das aulas. Daí que ajuda na reflexão e não na memorização (E5P); Concordo com os momentos de integração, contudo, penso que os alunos das turmas experimentais da minha escola, não estão preparados para serem avaliados nos critérios “Qualidade e Coerência” (C3) e “Aperfeiçoamento” (E6P); os momentos escolhidos são propícios (E7P); Os alunos não estão preparados para esse tipo de avaliação (E8P); Penso que é bom porque o aluno face a uma situação de integração criado pelo professor depois de aquisição dos recursos subjacentes a uma competência, mobiliza aos recursos pertinentes de forma eficaz e coerente na realização da sua tarefa (E9P); Acho- o muito importante (E10P); É uma forma de facilitar a avaliação e mesmo todo o processo ensino/aprendizagem e proporcionar aos alunos uma melhor integração e o relacionamento dos conteúdos lecionados com a vida prática social (E11P);</p>

	<p>1.2. aspetos negativos do programa</p>	<p>a nível de estruturação lógica e metodológica dos conteúdos</p>	<p>a corte também está mal feita porque os conteúdos que foram tratados na primeira parte de química, a sua continuação está no segundo trimestre do 8º ano. Deveria ser tudo de uma vez. Numa sequência lógica (E1P); está muito extenso e tem algumas matérias erradas (E1P); Em relação aos aspetos negativos do programa tem que ver com a divisão dos patamares (E2P); encontremos alguns erros que já notamos e já comunicamos ao ME para futuras alterações (E3P); o programa carece de algumas insuficiências em relação aos conteúdos e a sequência destes (E5P); Existem conteúdos que não seguem uma sequência científica (E8P); Os conteúdos continuam sendo os mesmos (E8P); Há um ou outro conteúdo que é um pouco “ pesado” para faixa etária dos alunos (E10P);</p>
		<p>a nível de extensão</p>	<p>na resolução dos problemas está o fator tempo que como é extenso o programa para tomar só uma aula numa situação problema é complicada (E1P); então não há tempo para desenvolver todas as atividades necessárias dentro da lógica desta abordagem. Daí que eu acho que o programa é um pouco extenso (E2P); dentro deste segundo patamar as dificuldades têm que ver com os dias de aulas do segundo trimestre, uma vez que este trimestre é muito curto (E2P); Eu acho que a carga horária que é insuficiente. Eu defendo que é necessário acrescentar mais aulas porque esta disciplina tinha quatro horas por semana e neste novo programa são apenas três horas por semana (E2P); O programa é extenso em relação à carga horária (E2P); ao vermos essa nova abordagem, APC, a metodologia que querem para utilizarmos ao nível deste ciclo (1º) é muito extenso (E3P); Mas na APC, em que perante os alunos, nós, os professores, seremos apenas orientadores, e eles serem autores dos seus próprios processos de produzir os conhecimentos, tendo em conta o ritmo de cada aluno vamos ter um problema grave que é o cumprimento do programa (E3P); Quando se dá determinadas tarefas ao aluno para ele executar em grupo e em 50 minutos é muito pouco para aplicar determinada metodologia na sala de aula (E3P); o programa é um pouco extenso (E7P); penso que é extenso apesar de alguns conteúdos serem do conhecimento dos alunos (E9P);</p>
		<p>em termos de orientação</p>	<p>há a limitação de, no caso da minha disciplina, não haver uma indicação clara e prática relativamente ao programa (E11P); Existem apenas orientações que nos deixam algo à mercê da nossa criatividade (E111P);</p>
<p>2. Soluções para ultrapassar as dificuldades percebidas na experimentação do novo programa</p>		<p>a nível de tempo para aplicação</p>	<p>se formos cumprir rigorosamente os programas nós não vamos resolver essa situação de integração. Portanto, para trabalhar situação de integração, situações problemas, precisaremos de mais tempo para isso, porque a extensão do programa tem que ver com o pouco tempo disponível para tal (E2P); os momentos de integração podem ser interessantes, mas não com a rapidez que querem que introduzamos aqui na escola, porque de facto os alunos não estão habituados a resolver situações problemas (E3P);</p>

		<p>na elaboração de situações de integração</p>	<p>antes da formação, eu não fiz como deveria ser feito, mas depois fiz uma ficha com muitas situações problemas que levo para casa vejo e corrijo (E1P); nós vimos para além de questão de elaboração de questão-problema, critérios de avaliação e outras coisas, nós, os professores, tivemos, inicialmente, algumas dificuldades em elaborar as situações de integração (E3P); uma das dificuldades é mudança de paradigma, os alunos chegaram do ensino básico com muitas carências e nós temos uma sala de aula que é plural, alunos com ritmos de aprendizagens diferentes, é preciso utilizar várias metodologias para poder colmatar essas dificuldades (E3P); Precisa-se de mais tempo sobretudo no que tange a parte de preparação para as situações de integração, remediação... Ao que parece esse tempo não está contemplado no programa (E4P); elaboração das situações de integração e da grelha de correção (E5P); Penso que se trabalha um pouco acelerado já que o programa tem vários momentos- aulas, treino, teste de integração e recuperação (E7P); - Elaboração de situação de integração (teste de integração) (E10P);</p>
	<p>2.1. de ordem técnica e logística</p>	<p>na melhoria em termos de recursos materiais existentes</p>	<p>a nível de laboratório faltam muitos materiais (E1P); em relação à falta de materiais vou à internet (Youtube) e tiro materiais que não tenho (E1P); Problemas sentidos têm que ver com poucos recursos disponíveis em relação às aulas práticas. Dificuldade em encontrar alguns materiais para as aulas práticas (E2P); não tivemos tempo nem de analisar, profundamente, e nem de dissecar o programa. Nem se quer tivemos informação que iríamos experimentar o novo programa. Foi uma surpresa total para nós. E ainda por cima não tivemos acesso aos manuais e nem à formação (E3P); Também a indisciplina por parte de alguns alunos na sala de aula, e materiais didáticos. Dão o programa e não há nenhum material didático oficial (E5P); Conciliar o cumprimento do programa com os conteúdos do manual (E7P); em relação ao programa, o único constrangimento é que os manuais não estão de acordo com o programa (E8P); enfrentamos algumas dificuldades tais como: recursos didáticos (data show, sala sem corrente elétrica, mapas...). Também o próprio professor não tem condições para dar uma aula diferente, uma da outra porque se trata de uma experiência e nos temos carga horaria cheia que não dá margem de tanta manobra em termos de investigação e nem também recursos financeiros para custear todas as despesas profissionais (E9P); carência de recursos didáticos (E9P); falta de outros materiais de apoio, nomeadamente manuais ou guião para o professor. Outrossim prende-se com a falta de material didático, energia elétrica para o trabalho com recurso ao às NTIC (E10P); a única dificuldade mesmo é a falta de um manual para a disciplina (Educação Artística) e algum cruzamento dos conteúdos, com conteúdos lecionados na disciplina de matemática (E11P);</p>

	2.2. a nível de intervenção pedagógica	na avaliação das competências	avaliação (E4P); Estamos a ter dificuldades com os alunos em adaptar com novas metodologias e a avaliação (momentos de integração) (E5P); pudemos, assim, graças à escola ter acesso à documentação básica, à discussão dos principais conceitos inerentes à abordagem da Avaliação das Aprendizagens por Competência (E6P); Na realização dos testes de integração. Os alunos, na sua maioria não têm capacidade de análise, interpretação de factos, de relacionar os conteúdos programáticos com as situações de integração, de argumentar ou justificar e de descrever as situações com lógica e coerência (E8P); grelha de correção para avaliar a aquisição de determinadas competências ou patamares de competência por parte dos alunos (E10P); Talvez esteja a faltar ainda a devida apropriação dos conceitos e treinamento na elaboração desse novo instrumento de avaliação (E10P);
em termos de interiorização da nova abordagem		querem mudar abordagem de Objetivos para a de Competência e muitos de nós, os professores e coordenadores, não conhecíamos essa nova metodologia, essa nova abordagem. Começámos o ano letivo com muitas dúvidas e muitas vezes, claro, aplicamos a metodologia com que estamos habituados a utilizar (E3P);	
tornando os alunos mais autónomos		a grande dificuldade, na realidade tem sido deparar com alunos muito dependentes do professor (E6P); Ao nível de implementação das práticas pedagógicas, repara nós temos posto os alunos a trabalharem em grupo para ganharem uma certa autonomia (E3P); A motivação e o interesse de alunos. Os alunos não gostam dessa abordagem porque o professor usa metodologias diferentes em que o aluno vai a busca do seu conhecimento e como eles não estavam acostumados a isso, pois, recebiam tudo pronto do professor então acham tudo cansativo e sem interesse para trabalhar (E5P);	
3. Formação recebida para a experimentação	3.1.aspetos positivos	na preparação parcial	Já estou mais ou menos preparada, mas eu quero mais formação para que possa sentir mais preparada para essa nova abordagem (E2P); Em partes mas não totalmente. Porque a formação é algo contínua, e cada vez se depara com certas situações inesperadas o que exige aperfeiçoamento constante (E4P);
na preparação para a experimentação		sim, aprendemos muito! E foi nessa formação que comeci a entender o que de facto o Ministério quer com esse novo currículo (E1P); globalmente sim. É preciso treino/prática. Fomos formados de modo a que tudo esteja centrado no professor e essa nova abordagem leva-nos ao descentramento do “eu – professor”, para valorizar a autonomia dos alunos. Tem sido interessante, por ser mais dinâmico (E6P; E7P; E10P);	

	3.2. aspetos negativos	foi deficiente e atrasada	não (risos)! Ainda nem conheço quem fez o programa e nem aqui vieram. Até porque existem matérias no programa que não conseguimos entender (E1P; E10P); a formação que recebi é insuficiente porque a nova abordagem tem vários aspetos que são necessários trabalhar (E2P; E8P; E11P); Só no final do segundo trimestre é que tivemos formação. Tivemos formação na APC, na elaboração de situações problemas e na avaliação criterial, porque é essa avaliação que se vai aplicar. Só que essa formação foi curta e insuficiente (E3P); E se nós não tivermos conhecimento de algo aprofundado não teremos capacidades de aplicar como deve ser. Foi uma formação muito deficiente (E3P); No meu caso tive uma semana de formação, mas os outros professores não tiveram formação. Então ficamos ali, o que fazer? (E3P);
		foi feita um bocado a correr	Ainda não. Foi uma formação curta (E3P); É preciso insistir em mais formação e com mais tempo de duração. Caso contrário essa “reforma” (revisão) não vai ter resultados esperados (E3P; E4P; E5P; E10); não como aconteceu aqui nesta escola, de rompante e de surpresa (E3P);
		feita multidisciplinarmente	se fosse feita por área disciplinar e se vier o senhor que fez o programa ele explicaria muitas das dúvidas que estão aparecer no novo programa (E1P); Se fosse por área seria melhor então porque discutia-se o programa com livro uma vez que muitas vezes o livro não está combinado com o programa (E1P); O tempo de formação é muito curto, é necessário continuar dar formação nessa abordagem porque nós estamos num processo de aprendizagem, de mudança de rotina de sala de aula, de metodologias. São muitas mudanças. É preciso dar tempo a tempo. É preciso apostar na formação (E3P); O ME tem de disponibilizar mais tempo de formação e não fazer formações relâmpagos. Foi isso que nós tivemos, formações relâmpagos, onde saímos com mais do que sabemos, mas com muitas lacunas (E3P); Sim, já recebi 2 formações: uma em Abril de 2012, outra em Janeiro de 2013 (E4P; E6P; E7P); Para implementação do novo programa da disciplina não recebi nenhuma formação. Mas recebi formação para trabalhar com a nova abordagem (Abordagem por competência) (E5P; E8P);
		formadores deficiente	Os formadores (é necessário pôr o dedo na ferida la onde precisamos) não foram os melhores (E3P); Demonstraram muita carência, muita incerteza. Sempre que colocávamos dúvidas durante a formação tremiam e não conseguiam dar a volta (E3P); E isso para nós significa que nem os formadores estão preparados para essa nova abordagem (E3P);

4. Organização e estratégias desejada quanto à formação desejada	4.1. formação contínua	para aprofundar a formação na APC	sugiro que ao longo da experimentação fosse haver formação de APC, mas por área disciplinar e não de forma geral como a que foi feita (E1P; E3P; E6P; E7P; E8P); não temos ainda (E2P); falou-se em mais ações de formação, mas ainda nada de concreto se fez (E11P); Vimos todos os conteúdos da APC, a nível de situações-problemas, a nível de critérios de avaliação e vimos isso tudo de forma superficial. Mas, é preciso aprofundar (E3P);
		para melhorar a formação e a participação dos professores	É necessário uma formação contínua e ter mais respeito pelos professores. É inconcebível que mudam o programa. Dizem que o professor é o autor principal dessa toda transformação, ele é ouvido depois de tudo estar pronto. Ele recebe depois do programa já feito e nem pode opinar, ele tem de aplicar sem conhecer os novos paradigmas que querem implementar (E3P); Deveriam dar um tempo para trabalhar um tema e depois outro, e assim por diante. Porque agora ficamos cheios de trabalhos de uma hora para a outra. Deveriam separar os temas (E1P); Deveriam preocupar-se, primeiro em formar os professores para trabalharem com essa nova abordagem, nessa nova reforma. Deveriam também socializar desde o início com o professor sobre o currículo a ser melhorado ou a ser alterado (E3P); Quer dizer, o professor não participa em todo o processo, ou escolhem alguns professores para participarem em todo o processo de mudança dentro do sistema de educação e a maioria esmagadora do professor venha a conhecer já pronto (E3P); E nós não temos nenhuma opinião a dar nesse sentido porque já está tudo formatado. Quer dizer nós temos que aplicar o que nos é enviado (E3P); . O professor conhece o produto já acabado para aplicar (E3P);
		para a atualização de professores	O mundo está em mudança, é preciso adaptar, é sempre necessário ter a formação contínua (E3P); Muitas vezes sentimos que se não for nós a preocupar em atualizarmos e em ser melhores professores, vamos continuar a aplicar as metodologias que aprendemos no início da nossa carreira (E3P); É o professor que tem feito esse trabalho de atualização, é ele que está preocupado em melhorar (E3P); Formação contínua do professor, e sobretudo o mundo em constante mudança é preciso adaptar a todo o momento e o professor tem de estar preparado para enfrentar novos desafios (E3P);
5. Conteúdos desejados	5.1.na APC	em situação de integração	Bem eu acho que se deve desenvolver mais as atividades de integração e situações problemas (E2P); preparação/elaboração de uma situação de integração; elaboração de uma grelha de correção nomeadamente: indicadores, instruções, critérios mínimos (E4P; E5P; E6P,E11P);
		nas novas metodologias	nas novas metodologias que vamos utilizar (E3P); Autonomia da Aprendizagem; Interdisciplinaridade; Técnicas ativas de Ensino, etc.(E6P; E10P);
		na avaliação	Avaliação Critérios e as grelhas) ainda sinto-me com alguma dificuldade em elaborar situações de integração (E5P; E6P; E7P; E8P; E9P; E10P; E11P);

		em gestão do novo programa	a meu ver são essas atividades que carecem mais de serem abordadas. Penso que trabalhando esses temas nós temos que saber o sistema de avaliação para poder criar as situações porque precisamos de critérios para poder avaliá-las (E1P; E2P, E10P);
	5.2. apoio teórico/prático	em todos os temas da formação	penso que devem ser abordados temas relativamente a cada disciplina. Na verdade, houve uma abordagem geral, e tivemos muito pouco tempo para abordar temas concretos da nossa disciplina. Faltou desenvolver mais aspetos teóricos, e entrar também em mais pormenores (E1 -E11P); - O que são Competências? 2- O que é APC? 3- Como implementar a APC? 4- Integração, porquê, para quê e quando? A formação teria um carácter prático/teórico (E6P); Um pouco de cada (E7P);
6. Papel de outros intervenientes do processo de revisão curricular	6.1. serviço centralizado	deficiente apoio e acompanhamento dos técnicos do MED	Acho que não! porque a formação deveria ser contínua desde o começo até porque o programa foi dado umas duas semanas antes de começarem as aulas (E1P; E8P); Eu acho que não porque, reparara que nós estamos a trabalhar desde o mês de setembro (início do trimestre) e eu nunca vi ninguém aqui para assistir uma aula para ver se eu estou a aplicar a nova abordagem corretamente e se os alunos estão a acompanhar ou não (E2P); Já estive aqui o pessoal do ministério sim, no qual colocamos alguns problemas, mas em termos de acompanhamento na sala aula não (E2P; E11P); Devia-se ter apoiado mais no sentido de auscultar os professores fazendo visitas periódicas, detetar dificuldades e daí fornecer apoios pontuais (E4P; E5P); Somente na entrega dos manuais dos alunos (E7P; E9P; E10P); Começamos a trabalhar e ninguém do Ministério de Educação compareceu (E2P); . O nosso horário também não facilita para termos encontros entre os professores de turma para discutir, para ver, não temos esse espaço no nosso horário (E3P); Não. Há de facto uma falta de comunicação entre o professor e o ME, porque nós só tivemos conhecimento dessas mudanças na altura da aplicação. Foi sempre assim, continua e é mau. É necessário, pois a mudança de paradigma na relação entre o professor e o ME (E3P);
	6.2. serviço descentralizado	da Escola	sempre que precisamos, a escola tem recorrido aos técnicos da DGEBS para nos apoiar e esclarecer as dúvidas (E6P);

		do coordenador disciplinar	<p>avaliação que faço dele é boa (E1P); ele apoia-me sempre que tenho dúvidas e está sempre disponível (E1P); como estou sozinha sou “coordenadora,” e considero o trabalho positivo porque analisando as capacidades, atitudes e comportamentos dos alunos e acho isso gratificante ver essas mudanças nos mesmos (E2P); nós, nesse momento, ao nível dessa disciplina estamos a trabalhar muito bem porque tem havido apoio mútuo, entre nós, na parte do programa da área disciplinar, em que cada qual domina melhor (E3P); a nossa equipa tem funcionado bem, e mesmo na preparação da aula do dia-a-dia e na preparação dos conteúdos, temos tido uma grande colaboração (E3P); isso nós temos tido um trabalho muito interessante (E3P); o coordenador tem feito o que é profissionalmente e humanamente possível de acordo com os meios e as condições existentes (E4P); sou professor/coordenador da minha pessoa (E6P); aprendendo e melhorando cada dia mais (E7P); Existe coordenação a nível de grupo de todas as disciplinas. São 3 turmas de experiências com 1 professor para cada disciplina (E8P); Sou único a trabalhar com a disciplina de Cidadania, não há um Coordenador específico para esta disciplina (E10P); o coordenador sempre esteve disponível a apoiar, em caso de dúvidas ou outros problemas (E11P);</p>
	6.3. expectativa quanto ao apoio recebido	em termos de melhoria de acompanhamento	<p>o papel do ME não tem correspondido às minhas expectativas em nada! (E1P;E7P; E8P; E11P); em relação ao acompanhamento não. Eu esperava mais acompanhamento, porque durante esse tempo ficamos meio abandonados, sem saber o que fazer (E2P); eu penso que é necessário esse acompanhamento para verem se o professor anda aplicar corretamente essa nova abordagem. Para verem se não estamos a aplicar a PPO ao invés de APC (E2P;); Nós começamos o novo programa com a abordagem antiga. É preciso sermos sinceros, é preciso dizer a verdade, e deveu-se, sobretudo, por falta de orientação, por falta de formação e nós tínhamos que trabalhar (E3P) dentro do possível tem fornecido algumas orientações, tem-se mostrado sensível e aberto á questão da avaliação por competência (E4P);podia ser mais interventiva e mais exigente conosco (E6P); Mas é preciso de facto estarmos em sintonia, e, sobretudo, nessa fase inicial estarmos “vigilantes”, não no sentido ditatorial, de ver se o professor anda a aplicar o programa, mas, sobretudo, ajudar aqueles que ainda estão com muitas dificuldades para trabalharem com esses novos programas (E3P); O coordenador da disciplina tem que estar mais ligado com essas alterações, recebendo formação juntamente com o professor da disciplina para poder nos apoiar em situações pontuais (E9P); poderia falar do trabalho do Coordenador Pedagógico que, a meu ver, precisa de reforçar o acompanhamento dos Professores na implementação das diretivas impostas no âmbito da experiência piloto em curso (E10P);</p>

	<p>6.4. mudanças esperadas com a revisão curricular</p>	<p>nas práticas pedagógicas</p>	<p>Eu acho que sim! Porque os alunos vão começar trabalhar mais sozinhos. Defender entre eles, fazer mais trabalhos e desenvolver mais a capacidade de trabalhar em grupo (E1P); mas sempre aprendem muito (E1P); Eu penso que a nova abordagem ajuda um pouco se for aplicada corretamente (E2P); Já simulámos uma situação-problema numa comunidade o que eles teriam que fazer e dizer em caso de encontrarem pessoas com problemas cardiovasculares, hipertensão através de teste e fizeram-no corretamente (E2P); penso que sim, porque a dinâmica proposta pela APC é muito diferente da que temos atualmente e pelas novas disciplinas também (E6);</p>
<p>a nível de comportamento dos alunos</p>		<p>acho que sim, principalmente nas atitudes dos alunos. Os alunos dessas turmas têm atitudes completamente diferentes, mesmo ao nível de analisar os conteúdos e também ao nível de relacionamentos (E2P); são alunos que já apresentam atitudes diferentes dentro como fora da escola (E2P); se vão para o mercado comprar qualquer produto já têm a preocupação de o analisar, se têm os aditivos que são prejudiciais, se estão dentro do prazo de validade e quando voltam para sala relatam o sucedido. Apresentam já uma atitude e um comportamento diferente (E2P); ao nível da língua estrangeira já estão a aplicar. São alunos completamente diferentes. Têm mais garra e têm mais vontade de aprender e trabalhar (E2P); na vida dos alunos e da própria sociedade já que a revisão curricular tem por meta a formação do cidadão cada vez mais competente (E4P); sim porque essa revisão preocupa com o saber/fazer, isto e, o aluno constrói o seu próprio saber. E isso faz com que a aprendizagem seja significativa e perene (E9P);</p>	
<p>a nível de sala de aulas</p>		<p> vamos ter algumas mudanças, sobretudo na formatação da sala de aula. É preciso ver que sala de aula para esse novo momento (E3P); É preciso ver números de alunos por sala (E3P);</p>	
<p>a nível das escolas</p>		<p> como dinamizar e preparar a escola para essa nova mudança (E3P); sim, na vida da escola, porque confere um certo dinamismo bem como despertar de interesses e reações positivas à inovações pedagógicas (E4P); é preciso ver que relação ter entre conselhos pedagógicos e professores (E3P); até um certo ponto sim, pois com as novas disciplinas e os novos conteúdos, a vida escolar dos alunos visados sofre alguma alteração (que se espera positiva) e, consequentemente, a escola também (E11P); não (E8P);</p>	
<p>a nível dos professores</p>		<p>tenho a certeza que sim desde que os professores estejam bem preparados (E7P); Acredito, por aquilo que já li e vi, e por aquilo que tenho aprendido na formação (E10)</p>	

7. Apreciação global e sugestão de generalização	7.1. sugestão quanto ao sucesso educativo	é prematura uma avaliação	ainda é cedo para falar no sucesso educativo. começamos há pouco tempo e só agora a formação (E1P);Só no final farei uma autoavaliação conclusiva (E8P);
		trabalho é positivo	considero positivo o trabalho que estou desenvolvendo e acho que estou a atingir os meus objetivos e estou satisfeita com isso (E2P); não. Eu acho que poderíamos estar melhor. Como eu disse, tivemos todo o momento inicial que foi muito turbulento (E3); mas neste momento já começamos a entrar no eixo, estamos a caminhar com passos mais seguros e estamos, de facto, a assimilar essa nova abordagem (E3P); sim, posso garantir que houve sucesso (E4P); penso que os resultados podiam ser melhores. os objetivos foram parcialmente atingidos (E6P); Sim, visto que mais de noventa por cento dos alunos adquiriram conhecimentos e habilidades (E7P; E9P);). Em parte. Tratando-se de uma experiência nova, que requer muito do Professor é necessário dar passos seguros, ainda que lentos (E10); com alguma dificuldade, mas acredito que sim. Entretanto, há que considerar que é um programa para dois anos e pode-se sempre corrigir as possíveis falhas no ano seguinte (E11P); é preciso dizer que nem tudo é negro pelo facto de, pela primeira vez, termos manuais para experimentar e que venham imprimir qualidade que se impõe (E3P); o facto de os alunos terem manuais é um passo muito grande e é preciso continuar e não ficar só pela experimentação. O facto de disponibilizar, muito cedo, manuais para todos os alunos e apreços acessíveis para todos (E3P);
		quanto à prática pedagógica	já começamos a utilizar as situações de integração e situações problemas (E3P);

	<p>7.2. sugestão quanto à melhoria do processo</p>	<p>a nível de estratégia</p>	<p>Bom, isto vai ser complicado (E1P); . Quando passar das turmas ABC, esses são melhores, têm apoio em casa, têm internet, para outras turmas é que vamos confrontar com problemas. Vai ser um bocado difícil (E1P); sim mais antes de iniciar experimentação nas escolas secundárias deveriam começar no 1º ano do básico e quando chegassem no secundário os alunos estariam preparados para a nova abordagem de ensino (E5P); já começamos agora não para testar mas para treinar os alunos (E3P);Vimos, de facto, que, inicialmente, os alunos tiveram grande dificuldade, mas vamos continuar, porque nesse processo de mudança é preciso insistir (E3P);É preciso que todos falemos a mesma voz. Caso contrário vamos ter uma desorientação total e vamos ter escolas onde vão conseguir aplicar essa nova metodologia e escolas que, certamente, se não forem dadas atenção necessária e formação que é, efetivamente, necessária, não conseguirão aplicar (E3P); que começassem com a experimentação no básico até chegar ao secundário, pois, os alunos estariam mais preparados e adaptados a nova metodologia e a avaliação (E5P); é necessário começar a introduzir todos os professores na nova abordagem ApC, através de palestras e/ou conferências; encontros de formação com apresentação dos novos programas feitos nas escolas; espaço semanal na TV ou rádio com técnicos da UDC para divulgar e publicitar os novos programas e a nova abordagem APC (E6P); Não concordo com a generalização até que seja feita uma avaliação conclusiva (E8P); colmatar as falhas do processo, falhas essas que se entendem, uma vez de se tratar ainda da fase experimental (E11P);</p>
<p>trabalho de equipa</p>		<p>nesta disciplina ter só um professor para cada área disciplinar não vai surtir efeito. É preciso uma equipa que se complemente as lacunas que vão aparecendo para cada disciplina em que cada um desse professor seja formado (E3P); Espero que a partir de agora os resultados sejam muito melhor (E3P);</p>	
<p>ter mais domínio do APC</p>		<p>esperamos que no decorrer dos próximos anos isso vai tornar tanto para os alunos como para nós, os professores, ter mais domínio nessa abordagem e as coisas vão surgindo naturalmente (E3P); é necessário evitar a cometer os mesmos erros que cometeram connosco. Os professores que vão, de facto, trabalhar com esses novos programas, é preciso prepará-los antes (E3P); é preciso que os professores vão para sala de aula com certeza e domínio de matéria e interiorizar, de facto, essa mudança, essa reforma que se avizinha, e que está para breve para todo o sistema de ensino cabo-verdiano (E3P);</p>	

		a nível da organização da escola	a escola não sei como vai fazer para preparar esses alunos, para ter internet, computadores disponíveis para pesquisarem, fazer os seus trabalhos (E1P); A sugestão aqui tem que ver com a carga horária porque os conteúdos estão bem interligados. A carga horária que é insuficiente para trabalhar todos esses conteúdos (E2P); Eu acho que se deve acrescentar mais número de aulas, ou seja, quatro vezes por semana ao invés de três como está estipulado no novo currículo, aí sim teremos tempo suficiente para desenvolver todas as atividades para cumprir o programa (E2P); outra recomendação tem que ver com os materiais pedagógicos. Nós estamos a trabalhar agora porque estamos com matérias. Penso que em outras escolas não estão a trabalhar como nós porque tem carência de materiais (E2P); em relação à prática laboratorial temos carência de material. Aí sim, precisamos de materiais para as aulas práticas laboratoriais (E2P);
		dar mais apoio aos alunos	esses alunos que não têm apoio nenhum em casa, não têm livros, não têm nada e por vezes nem cadernos têm e quando os têm estão misturados com todas as disciplinas (E1P); daí vai ser complicado generalizar para todas as turmas com esse programa de APC, com nova abordagem. Os professores vão sentir diferença quando apanharem essas turmas (E1P);
		mais aposta na formação	não se pode começar essa reforma sem formação. A formação tem que ser uma condição sine qua non. Mas, se apostarem na formação, mas de qualidade, ou seja, clarificar tudo, não apenas só de conteúdos, objetivos, critérios de avaliação, situação problema (E3P); é preciso dar formação, é preciso maturar esses conhecimentos para depois os professores aplicarem. Eu diria que deveriam apostar muito mais, antes de introduzir, na formação de todos os professores, porque vamos mudar de paradigma, é preciso que todos estejamos ao mesmo nível (E3P); Envolver todos os professores em formações várias para que estejam aptos para adaptar e contribuir para o sucesso do novo currículo (E7P);
		a nível dos programas	adaptar o programa ao tempo letivo de que dispomos; Reduzir o nº de alunos por turmas com vista a facultar um maior acompanhamento; Regulamento de avaliação bem definido; - Formação de base e contínua para os intervenientes do processo (E4P); os conteúdos precisam de ser melhor organizados. Não existe uma sequência lógica entre os diferentes conteúdos (E10P);
		a nível da logística	disponibilizar materiais didáticos para alunos e professores (isso tratando-se da disciplina de Educação para Cidadania) (E5P); Melhor adequação do programa à faixa etária dos alunos (E10P); Há conteúdos que estão desfasados da faixa etária dos alunos (E10P); criação de um programa mais prático para a disciplina e a criação de manuais (E11P);

Grelha de Análise de Conteúdo das Perguntas Abertas do Quest. **Orientadores**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Registo
1. Representações sobre as dificuldades que os professores experimentadores manifestam e que a formação poderia resolver	1.1. Diversificação de estratégias de ensino à realidade do aluno	dificuldades na aplicação de estratégias focalizadas de ensino	seguir o programa (I1); entender/consensualizar o conteúdo pertinente (I1); aplicar estratégias que levem os alunos a desenvolver e aprender a leitura e a escrita (I2); adaptar os textos/manuais, atividades à realidade e necessidades dos alunos (I2); gerir e cumprir na íntegra os conteúdos programáticos (I2); colocar os alunos no centro da aprendizagem (I2); tornar os alunos em agentes ativos e pontuais (I2); necessidade de uma planificação conjunta para sanar as dificuldades de aprendizagens e de desenvolvimento dos alunos (I3); elaboração de uma ficha de diagnóstico adequado e articulado às necessidades locais (I3); privilegiar estratégias que envolvam sempre maior atividade dos alunos (I3); dirigir os conteúdos e adaptá-los à vivência dos formandos (I8); ter criatividade com base em conhecimento sólido dos conteúdos (I9);
		deficiente condições logísticas	necessidade de criar uma carga horária para as TIC (I4); a formação deveria ocorrer num período em que os alunos estejam de férias (I8);
		deficiente formação inicial	domínio de conteúdos científicos (I6); lacunas a nível de formação inicial (I6); estágio pedagógico deficiente (I6); alongar o período de formação (I8); envolver todos os docentes das escolas (I8); a maior dificuldade dos professores é a integração dos conceitos de APC (I10); aplicação no terreno de forma distinta de PPO (I10); o problema de materialização da APC no programa (I10); existe uma grande confusão e contradição a nível de formulação dos conteúdos programáticos (I10); ainda prevalece um programa formulado em conteúdos programáticos em vez de competências a desenvolver (I10); os docentes continuam a privilegiar o desenvolvimento de recursos em detrimento das competências (I10);

	<p>1.2. sugestão de formação</p>	<p>ter formação contínua na APC</p>	<p>propõe-se a formação contínua dos professores (I2); trabalhar os componentes do programa de forma a dar margem para trabalhar a oralidade e a escrita (I2); desenvolver os objetivos os mais práticos possíveis (I4); que as ações de formação sejam do género atelier (I5); dar formação na APC (I4); construção de situações-problemas (I5); orientar o ensino vincado nos objetivos para o baseado nas competências (I5); que se privilegie as metodologias e critérios de avaliação nessa nova abordagem curricular/APC (I5); programas complementares de formação contínua para o reforço de conteúdos científicos (I6); organização de seminários para capacitação pedagógica (I6); aulas práticas sobre conteúdos específicos (I6); formação complementar e cabal sobre a revisão curricular/APC a todos os envolvidos (I6; I7); compatibilizar, simultaneamente, a lecionação com a atividade de ensino (I8);</p>
<p>ter domínio do currículo</p>		<p>compreender o conteúdo no ensino superior como resposta a uma necessidade (I1); compreender o programa como subsistema de conteúdo sistematizado (I1); entender o conteúdo como resposta a uma determinada formação (I1); fazer resumo de trabalhos (I1); o tempo como condicionante do conteúdo (I1); seguir rigorosamente a memória descritiva/sinopse da disciplina (I3); dominar o plano curricular do curso (I3); conhecer as disciplinas nos seus períodos de lecionação e alguns programas mais próximos (I3); elaborar programas em concertação com os estudantes (I3); equilibrar o cumprimento dos objetivos com as necessidades dos estudantes (I3);é preciso reformular o programa e formar os docentes (I10);</p>	
<p>ter domínio na área de Psicologia educacional</p>		<p>entender que os conteúdos cognitivos e processuais como base para a independência (I1); entender a importância do conteúdo atitudinal (I1); desenvolver atividades mais propícias para a conformação da atitude (I1);</p>	
<p>melhoria das condições logísticas</p>		<p>conseguir uma carga horária para a disciplina TIC no programa (I4); melhorar a estruturas dos módulos de forma a que todos tenha acesso (I4); é preciso apostar nos formadores de formadores da universidade de Cabo Verde (I10);</p>	

Grelha de Análise de Conteúdo das Perguntas Abertas do Quest. Coordenadores disciplinares

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Registo
<p align="center">1. Representações dos coordenadores sobre as dificuldades que os professores experimentadores manifestam e que a formação poderia resolver</p>	<p align="center">1.1. dificuldades de ordem logística</p>	<p>Deficientes condições técnicas e logísticas para a implementação</p>	<p>inexistência de manuais e textos para o professor e para os alunos (I1; I25); necessidade de um espaço condigno para aulas práticas (I2; I3); poucos materiais didáticos (bolas, material de atletismo, carteiras, portas e janelas em má estado de conservação) (I31; I32); salas de aulas em condições desconfortadas (I2; I6); salas de aulas sem iluminação, dificultando utilização das TIC (I2; I3; I6; I29; I33); o programa requer o uso de TIC e outros meios audiovisuais (I6); os conteúdos do livro não estão bem enquadrados (I5); ainda não temos o manual para a disciplina (I6; I35); os alunos apresentam série de dificuldades quando se trata de avaliar situações de integração (I11); tivemos conhecimento que iríamos experimentar o novo programa uma semana antes do início do ano letivo (I17; I18); houve mudança de paradigma e não nos deram nenhuma formação que nos permitisse conhecer a nova abordagem (I17); só recentemente (fim do 2º trimestre) ministraram a formação em APC, mas foi insuficiente (I17); necessidade de familiarizar com o programa, entendê-lo e descodificá-lo (I18; I31); necessidade de redução de alunos por turmas (I31);</p>
		<p>deficiente acompanhamento do MED</p>	<p>necessidade de orientações técnicas dos responsáveis pela implementação do novo programa (I5; I24; I24)</p>
		<p>deficiente estruturação lógica do programa e manual</p>	<p>o programa é extenso (I3; I37; I40); programas com gralhas pertinentes (I3; I24; I37); há um desalinhamento entre manual e programa (I6; I37); necessidade de programas para uma aprendizagem eficaz para que os docentes possam aplicar bem o APC (I9); os manuais precisam ser revistos quer em relação aos conteúdos quer em relação à sequência e aos exercícios propostos no final da cada unidade (I10; I24); conteúdos intermitentes (9); é essencial definir a relação dos conteúdos da investigação no programa (I10);é necessário clarificar os objetivos dos conteúdos e a sequência dos mesmos (I10); os objetivos têm que estar de acordo com os conteúdos (I12); os conteúdos e objetivos têm que estar mais próximos da realidade dos formandos (I12; I29); os conteúdos por vezes não coincidem com o manual utilizado (I13);que os manuais e os programas sejam explorados em conjunto (I18); os manuais deveriam incluir situações de integração no final de cada unidade temática (I20; I24); os manuais deveriam retratar a realidade do aluno (I21); alguns professores não têm um total conhecimento a cerca do novo programa (I29; I36); não há tempo suficiente para aplicar situação de interação (I14; I37; I40); há uma necessidade de alterar o calendário escolar (I37);</p>

	1.2.sugestão de ação de formação	clareza e precisão da formação (complexa)	que seja muito preciso e claro na abordagem dos temas (I1; I20; I23); que haja uma boa clarificação da APC (I1; I20; I21; I23; I29); formar professores em áreas multidisciplinares (I3); conteúdos programáticas pertencentes a outra área de formação do professor (I3); há uma necessidade de contextualização da formação (I6; I39); compreensão de alguns conceitos a fim serem melhor aplicados e verificados na prática (I12; I25); ter tempo para trabalhar bem todos os conteúdos, permitindo aos formandos o domínio dos mesmos (I17; I40);
		diversificação de estratégias de formação	o meu conselho seria para usar estratégias práticas (I4; I19; I21; I25; I33; I39); o mais importante é a prática (I4; I33); sugiro uma formação em que os formandos aprendem fazendo (I4, I8; I20; I33); desenvolver competências em pedagógicas diferenciadas (I9; I31); desenvolver conteúdos mais práticos e interessantes, adaptados às necessidades locais (I12; I13; I33; I39); atividades com temas polémicas do dia-a-dia com vista a sensibilizar e a prevenir os alunos (I13; I27); necessidade de passar da teoria à prática (I18); desenvolver comunicação oral (I27); criar espaços para diálogo (I27); que se promova técnicas de improvisação (I27); deve-se dar mais ênfase à pronúncia (I27);
		especialização dos formadores	é necessário formadores especializados (I4); que sejam capazes de tirar os formandos todas as dúvidas (I4; I25); em primeiro lugar o formador deve ter o domínio da matéria (I17; I25; I31); os formadores deveriam ser por grupos disciplinares (I31)
		formação contínua na APC	elaboração de situação de integração (I4; I9; I10; I11; I14; I16; I17; I19; I20; I22; I23; I24; I33); aplicação de nova grelha de correção de testes/avaliação dos alunos (I4; I8; I11; I16; I26); precisamos de uma formação na avaliação (avaliação: critérios e indicadores) (I4; I8; I10; I11; I20; I21; I24; I26); precisamos de ações de formação no sentido de desenvolver as competências para diagnosticar dificuldades dos alunos (I10; I22); é necessário aperfeiçoar nas metodologias de integração (I10; I22; I23); aprender a elaborar planos de aula com base na APC (I14; I23; I26); é necessário aprofundar os temas de APC (I17; I26; I29; I30; I33); seria bom trazer um professor modelo para demonstrar como ensinar na APC (I18; I21; I36); avaliar os alunos com NEE na lógica de APC (I26);

Grelha de análise de conteúdo das perguntas abertas do Questionários aos **Professores Experimentadores Inquiridos**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Registo
<p>1. Representações sobre o novo programa</p>	<p>1.1. Aspetos positivos</p>	<p>Bem conseguido</p>	<p>O programa apresenta conteúdos de forma organizada e estruturada (I1, I2);o programa dá para acompanhar (I3); É um programa bastante vantajoso para os alunos (I7); É uma boa iniciativa por parte do MED (I8); O programa é satisfatório (I8); o programa é ótimo, pertinente e apropriado para o ciclo (HGCV; FQ; Ing) (I9; I27; I41; I47; I65); O programa é bom (I3; I10; I15; I31; I34; I37; I50; I56; I62; I70, I72); O programa está muito bem elaborado (I17; I39); É útil e será (I18); É um excelente programa (I2; I4; I19; I22); O programa é viável e eficaz (I23); Responde aos principais desafios que se impõe à sociedade atual na formação de nova geração (I24); Acho-o interessante, acessível e ambicioso (I26; I30; I53; I55); o programa vai de acordo com o nível de competências do alunos do 7º ano (I55; I65); o programa é uma referência mobilizadora (I61); o programa permite pôr em ação transformações importantes que podem integrar a teoria à prática (I61); posso afirmar que há uma harmonia entre o programa e o manual (I66); acho os conteúdos do programa interessantes e motivadoras (I66); o programa é adequado à atualidade (I67);</p>
		<p>Facilita as aprendizagens dos alunos</p>	<p>na minha opinião o programa apresenta uma forma rápida de aceder o conhecimento (I6); o aluno passa a aprender de forma rápida e diferente (I6); É menos teórico e mais prático (I6); o aluno faz o que o professor ensina de forma resumida (I6); vai ao encontro da realidade do aluno (I7); o objetivo do programa é levar o aluno a conhecer a sua própria realidade (I7); propõe soluções para a resolução de problemas do cotidiano (I7; I38); visa dar respostas às necessidades dos alunos (I19); permite aos alunos a aquisição de conhecimentos básicos para a comunicação em Lfr (I26); apresenta questões voltadas para o cotidiano dos alunos (I33); está adequado ao nível dos alunos (I35); o programa dá aos alunos mais chances de aprender a língua (I40); os aspetos linguísticos são abordados de forma a privilegiar a comunicação (I19; I40); os conteúdos e a sua integração estão perfeitamente em conformidade com o cotidiano do aluno (I41); o programa tem conteúdos que permitam ajudar os alunos no seu conhecimento geral e nas formas de expressão e comunicação visual (I42); ajuda o aluno a desenvolver competências de base (I48); torna a participação dos alunos mais ativos (I57); considero que o programa pode ser encarada como uma solução para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem (I61); é um programa que leva em consideração as capacidades individuais no processo ensino-aprendizagem, particularmente na avaliação (I68); o programa é de fácil aprendizagem (I72); abrange mais conhecimentos (I72); as aulas são mais participativas (I72);</p>

		Permite a autonomia do aluno	o aluno já não tem de estar a repetir o que o professor diz na sala (I6); o aluno já não espera apenas pelo professor, mas sim tem que pesquisar e procurar conhecimentos (I10); não fica apenas com o que aprende na sala de aulas (I10); envolve os alunos na própria aprendizagem (I22); o aluno passa a ter consciência da realidade onde vive (I23); prepara o aluno para a vida (I23); prepara os indivíduos para a vida, para o exercício de uma cidadania efetiva (I24); se for bem aplicado os alunos ficarão mais capacitados para a vida (I27); a forma como os saberes são transmitidos/abordados ajudará os alunos a resolver os problemas na vida real (I37); o programa apresenta situações reais proporcionadas pelo próprio meio onde o aluno se encontra inserido como cidadão (I60);
		Facilita o trabalho do professor	dá ao professor mais oportunidades de avaliar as competências (I22); os conteúdos são familiares aos alunos (I26); facilitador de aprendizagem porque permite dinâmica na avaliação das competências (I30); os alunos têm o Manual que é fundamental no processo ensino-aprendizagem (I37); ajuda a professor desenvolver competências de base (I48); torna os alunos mais interessantes (I57); é um programa passível de satisfazer as expectativas do professor (I61); penso que o programa é uma alternativa muito boa para o país (I61); é uma forma diferente de ensinar (I70); sente-se que há maior atenção da escola e do MED (I70); os alunos possuem os manuais (I70); o programa permite mais convivência entre os professores e alunos (I72);
	1.2. Aspetos negativos	Extenso e pouco adequado à realidade do educando	o segundo patamar é muito extenso para ser trabalhado no 2º trimestre (I1); para aplicar a APC é necessário ter tempo suficiente (I1); os conteúdos estão desfasados da realidade e competências dos alunos (I5); na prática nem sempre se consegue atingir os objetivos traçados na APC num meio como nosso (I7); o programa da LP não tem muito a ver com a realidade dos alunos (I11); penso que devem refazer o programa, adequando os conteúdos à realidade dos alunos (I11); tive muita dificuldade porque comecei a lecionar sem o conhecimento do programa (I13); seria mais valorizado se fosse combinado com a prática de forma simultânea (I18); é necessário familiarizar-se com a situação, porque é algo novo introduzido no programa (I21); o programa da disciplina que leciono é muito extenso para um ano letivo (I23;I31;I33; I36; I46; I55; I56;I59; I63; I64); temos que ir de acordo com a nossa realidade (I36); a maioria dos alunos tem dificuldades na apreensão dos testes de integração (I44); o programa (EVT) está desenraizado do contexto atual, sem projeção futura e sem nenhum sentimento cabo-verdiano (I69);

		<p>Deficiente formação e acompanhamento por parte dos responsáveis</p>	<p>o acompanhamento está a ser um fracasso (I3); Requer uma atenção muito especial de quem percebe sobre o assunto (I5); Precisa ter mais acompanhamento por parte dos concetores (I14); Os professores precisam ter acompanhamento para que tenham mais segurança e confiança na sua aplicação (I14); A formação veio muito tardiamente (férias do 2º trimestre) (I32); no início as dificuldades eram maiores por não ter tido nenhuma ação de formação (I44);</p>
		<p>Deficiente estruturação lógica</p>	<p>é um programa complexo (I14); precisa ser revisto (I17); o programa de LP precisa ser revisto quanto à organização e distribuição dos conteúdos (I21); há alguns erros na sequenciação dos conteúdos (I27); o programa precisa ser melhor estruturado; precisa de alguns reajustamento à nível dos recursos (saberes, saber-fazer) (I33); a avaliação precisa ser revista, reformulada e melhorada (I37); antes da aplicação o programa precisa ser melhorado e preparado em todos os termos e sentidos (I37); o programa tem algumas insuficiências que precisam ser reajustadas (I43); há conteúdos soltos sem nenhuma ligação e sequência lógica (I43); o programa apresenta muitas lacunas nos conteúdos (I45; I63; I64); apenas a ordem foi alterada (I51); os conteúdos são, em grande parte, idênticos ao programa antigo (I51; I57); o programa deveria ser reorganizado (I65); a noção que fica é que se trata de um programa muito pouco estruturado (I69); penso que o programa não é adequado quanto à progressão (I65); não corresponde à progressão didática do atual manual (I65);</p>
		<p>Pouco adequado à faixa etária dos alunos</p>	<p>a maior dificuldade dos alunos é por não conseguirem acompanhar (I11); os conteúdos são complexos para este nível (I11); carece de uma melhor estruturação e adequação à faixa etária dos alunos (I24); há conteúdos que, a meu ver, são pesados para a faixa etária e nível de escolaridade (I24); os alunos do sétimo ano não conseguem acompanhar a nova metodologia porque estão habituados ao modo como foram preparados na escola primária (I29); elevado para o nível dos alunos (I33); existem algum conteúdo que é muito pesado para o aluno do 7º ano (I36); alguns conteúdos ali apresentados são "pesados" para o nível em que os alunos se encontram (I38);</p>

		Deficientes condições técnicas e logísticas para a implementação	para os alunos terem sucesso é necessário muita coisa (I11); não tive nenhuma formação anteriormente (I13); devemos adequar o número de alunos por turma (I4); manual pouco adaptado à realidade (I6); primeiro, deveriam ter experimentado o programa na escola básica antes do ensino secundário (I29; I44); na nossa escola temos salas com péssimas condições para trabalhar de acordo com a nova abordagem (sala sem energia elétrica, carteiras velhas, quadro dos anos 90) (I27; I34; I36); esse novo plano curricular deveria ser aplicado para todos os tipos de alunos, independentemente de idade (I34); falta de infraestruturas desportivas no Município (I35); necessidade de manuais para os alunos (I35); o manual é um pouco pobre, pois faltam muitos conteúdos importantes que deveriam estar (I34); o livro (FQ) que foi distribuído aos alunos não corresponde ao programa e tem muitos erros (I39); o programa precisa de tempo para comprovar a sua eficácia (I50); conteúdos programáticas pertencentes a outra área de formação do professor (I59); é um programa que contém itens que precisam ser ainda clarificados (I60); o manual do 7º ano apresenta erros que deveriam ser corrigidos (I62); tempo insuficiente para plicar situação de integração (I63; I64; I66); deveria haver um manual próprio Língua Fr (I65); o programa requer um melhor entendimento dos métodos, sobretudo na avaliação (I67); o programa requer uniformização dos critérios de avaliação e dos métodos (I67); acho que ainda falta muito para se ter todas as bases necessárias para o implementar (I68); o programa não apresenta as devidas bases científicas (I69);
--	--	--	---

Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas aos **Responsáveis Técnicos**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Registo
<p>1. Representações sobre o novo programa e as práticas pedagógicas dos professores decorrentes</p>	<p>1.1. aspetos positivos do programa</p>	<p>a nível de estruturação lógica e metodológica</p>	<p>penso que os programas revistos terão ficado melhor do que estavam (E1RT); tratava-se de fazer uma correção (E1RT); tivemos que introduzir algumas alterações de fundo, e desde logo, a abordagem metodológica adotada, a abordagem por competências APC (E1RT); na adoção por uma abordagem por competências fomos levados a modificar o modo como as questões deveriam ser apresentadas (E1RT); porque para nós, a equipa técnica, de acompanhamento da conceção dos programas, consideramos satisfatórios, obedecendo àquilo que se pretendia (E1RT); os programas foram elaborados tendo em conta uma lógica diferente, agora as entradas não são por objetivos, mas sim por competências (E3RT); os programas foram elaborados tendo em conta uma lógica diferente, agora as entradas não são por objetivos, mas sim por competências (E3RT); o processo ensino-aprendizagem está a ser desenvolvido numa abordagem pedagógica que se pretende nova tendo em conta o desenvolvimento de competências (E4RT);</p>
	<p>a nível de equilíbrio e de pertinência dos conteúdos</p>	<p>foi sempre um trabalho de equilíbrio entre o desejável e o possível (E1RT); era uma revisão no sentido de ver as questões eventualmente ultrapassadas (E1RT); ver conteúdos que necessitavam de ser atualizados ou mesmos corrigidos (E1RT); questões que já estivessem desajustadas e estivessem a mais (E1RT); ao nível dos conteúdos houve uma mudança importante que é a inclusão das temáticas transversais que respondessem às necessidades atuais (E1RT); a grande aposta nos programas é que efetivamente vá ao encontro do interesse do aluno (E1RT); definimos as competências e depois em função destas, ver quais os conteúdos efetivamente necessários para atingir as competências definidas (E1RT); neste momento, o nosso objetivo é que tenhamos conteúdos para desenvolver competências, para isso teremos apenas conteúdos pertinentes e significativos para os alunos (E3RT); os professores estão a gostar porque acham que os conteúdos são pertinentes (E3RT);</p>	

		a nível dos resultados até então conseguidos	houve todo um programa para a mudança de metodologia do ensino da língua portuguesa, com resultados espetaculares que eu vi através de gravações de aulas dos meninos das primeiras classes a lerem, após os primeiros meses de aulas, contrariando a convicção tradicional de que eles só estariam aptos a ler depois de aprenderem as letras todas; também estava prevista a mudança de metodologia de ensino para os alunos do 7º ano, primeiro ciclo do secundário (E1RT); uma das observações feita pela direção da escola foi de que aqueles alunos obtiveram melhores resultados do que os que vinham seguindo os programas antigos (E1RT); é um dado interessante que pode ser verificado depois (E1RT); embora não tenha havido diferença de maior (E1RT); a apreciação que faço dos programas revistos é uma apreciação positiva, porque resulta de um trabalho de muito esforço e de envolvimento de muitos professores e técnicos ao nível dos serviços centrais, da universidade de Cabo Verde e dos técnicos afetos às estruturas desconcentradas do ME e das Delegações (E1RT); eu acho que aí será a continuidade da experimentação que vai dizer melhor o que foi conseguido ou não (E1RT); só a experimentação poderá dar os elementos concretos para se ajuizar da melhoria ou não dos programas (E1RT; E2RT; E3RT); os dados de seguimento apontam para alguma melhoria do desempenho dos alunos tanto dos dois subsistemas, básico e secundário, isso, fazendo a comparação dos dois modelos pedagógicos que coabitam no sistema educativo cabo-verdiano neste momento (E2RT); No contexto de sala de aula, a partir dos dados de seguimento percebe-se que há mais motivação dos alunos no processo de ensinar. Também há mais motivação por parte dos professores, tendo em consideração que é um processo novo, e por ser novo desperta, necessariamente, mais curiosidade tanto por parte dos alunos como dos professores (E2RT); do balanço que nós temos feito relativamente aos programas todos os professores estão a gostar (E3RT); ainda não temos dados para divulgar (E4RT);
--	--	--	---

	<p>1.2. aspetos negativos do programa</p>	<p>a nível administrativos</p>	<p>as equipas que foram constituídas por pessoas professores, por técnicos do Ministério da Educação, mas que continuaram ligados às tarefas que tinham habitualmente, portanto o que acabou por fazer com que o trabalho de revisão dos programas fosse relegado para as horas extras, para as horas livres (E1RT); não houve por parte das instituições implicadas, uma assunção efetiva, não por má vontade, mas efetivamente porque também elas não tinham disponibilidade de recursos, quer humanos quer financeiros que permitissem destacar essas pessoas para a dedicação em exclusivo a essas equipas (E1RT); foi sistemático o incumprimento dos prazos, a qualidade dos trabalhos produzidos nem sempre foi satisfatória, precisamente por sofrer da limitação do tempo que as pessoas tinham, normalmente professores com horário integral de lecionação e todas as atividades inerentes a essa atividade. Havia épocas do ano em que não se podia contar com eles (E1RT); aliás, uma das grandes dificuldades foi as instituições não terem acompanhado as ofertas de formação para a formação de professor para a gestão dos novos programas. Então, há esses desfasamentos (E1RT); o problema aqui é que a instituição deveria acompanhar o processo (E1RT); a revisão curricular não é só os programas. É tudo. E o fato não ter sido tudo considerado e tudo organizado para que chegássemos a bom termo acabou por criar condicionantes nisto tudo (E1RT);</p>
<p>a nível técnico</p>		<p>daquilo que pude acompanhar numa das escolas do 1º ciclo foi interessante verificar que a experimentação decorreu com vários percalços no 7º e 8º ano (E1RT); os alunos do 1º ciclo quando chegarem ao 2º ciclo não encontram todos os programas revistos. Então os alunos continuaram nos programas antigos (E1RT); bom, ainda os programas não estão na fase final. Este trabalho é muito complexo. É um processo que vai identificando as lacunas, introduzindo as correções à medida que vão ser implementados no quadro da experiência (E2RT); em relação aos aspetos negativos eu diria que há algumas incorreções que nós vamos identificar e corrigir ao longo do processo (E2RT); Nós temos encontrado alguns programas com conteúdos, por exemplo, sem uma progressão lógica e então nós temos estados a recolher esses subsídios, esses <i>inputs</i> para o melhoramento dos programas (E3RT); primeiro, para dizer que os programas não estão ainda a ser revistos. Os programas estão em experimentação e só no final é que nós poderemos, a fazer os reajustes. Nós nesta fase estamos a fazer recolha de subsídios (E4RT); ainda é cedo para emitir qualquer opinião acerca dos programas (E4RT);</p>	

	<p>1.3. relativas ao aluno</p>	<p>como construtor da sua própria aprendizagem</p>	<p>o aluno tem que fazer, tem que aprender a procurar os meios para resolver as questões que lhe são postas (E1RT); temos que dar espaço ao aluno para trabalhar, para poder adquirir as competências (E1RT); na questão das línguas, por exemplo, o aluno tem que falar para poder aprender a falar, se não, nunca mais vai aprender a falar. Tem que escrever para poder aprender a escrever (E1RT); que o aluno seja capaz de se interessar, de gostar e de se empenhar para poder sentir que progride e, neste sentido, vá se esforçando cada vez mais (E1RT); como eu disse, há bocado, esses programas foram elaborados numa lógica diferente que é Abordagem por Competência e essa abordagem tem subjacente o construtivismo em que é o aluno o construtor da sua própria aprendizagem (E3RT); que os alunos estejam no centro mesmo da aprendizagem, que o foco seja na aprendizagem do aluno e não no ensino propriamente dito (E4RT);</p>
	<p>1.4. relativas ao professor</p>	<p>facilitando a aprendizagem</p>	<p>não pode ser só professor a debitar que o aluno vai adquirir competências (E1RT); Não quer dizer que seja de todo impossível que o professor exponha, explique o que deve ser explicado, ou seja que se tenha de pôr de lado o ensino expositivo. Não! Há momentos em que faz a exposição também (E1RT); foram incluídas as orientações pedagógicas, para que o professor possa transformar as suas aulas em espaços onde o aluno seja ativo. Ele próprio e em colaboração com os colegas. Há uma interação na aprendizagem (E1RT); quer dizer, o professor tem que ser ativo e tem que fazer com que os seus alunos sejam ativos, criando as dinâmicas nas salas de aulas, e que faça com que o aluno aprenda mais e que ganhe gosto (E1RT); mas, aí o papel do professor é de suma importância (E1RT); o professor tem de utilizar as metodologias ativas em que põe o aluno no centro da sua própria aprendizagem (E3RT); preconiza-se mudanças na forma como os professores fazem no ensino, que usem as metodologias mais ativas, que haja mais participação dos alunos (E4RT); o desafio é levar os professores a serem orientadores mesmos, serem facilitadores de aprendizagem esse é o grande desafio que vamos ter (E4RT);</p>

	<p>1.5. relativas à intervenção pedagógica</p>	<p>diversificando estratégias</p>	<p>defendemos muito o trabalho de grupo, em pequeno grupo em que os alunos possam ajudar-se entre si com orientação do professor (E1RT); e isso exige muito mais do professor (E1RT); o professor tem de ter, também, uma lógica de aprendizagem diferente, tem de ter uma prática diferente em que o aluno esteja ativo, tem de haver uma interação entre professor aluno e o material didático (E3RT); é uma questão, também, de consciencializar, os professores saberem o que é que é um ensino-aprendizagem centrado no aluno. Não quer dizer um ativismo, ativismo na sala de aula, necessariamente. São metodologias que levem os alunos a trabalharem de uma forma, cada vez, mais autónoma e a produzir e a construir o seu conhecimento (E4RT);</p>
<p>mudando de mentalidades e práticas</p>		<p>para isso funcionar, em pleno, há que mudarmos completamente de <i>ship</i> (E2RT); isto significa dizer que os professores que estão a trabalhar com base na metodologia tradicional terão que mudar, radicalmente, da prática porque a pedagogia de abordagem por competência implica, como disse um professor nosso, dar um triplo salto para conseguirmos com que tenhamos uma equipa de professores qualificados nessas novas abordagens para poderem aplicar esses novos materiais curriculares (E2RT); os professores têm de ter essa vontade de mudar (E3RT); essa nova abordagem vai implicar um conjunto de mudanças na estrutura e funcionamento do sistema educativo (E2RT); é uma coisa que nós temos que ir trabalhando muito com os professores, uma vez que sabemos que o nosso processo de ensino-aprendizagem ainda é baseado muito em práticas tradicionais, e os professores, de uma forma geral, dão mais aulas magistrais (E4RT); não é só a formação em si. Acho que é uma consciencialização de que há que haver mudanças nas práticas pedagógicas (E4RT); há alguma mudança sim. É uma questão de, realmente, os professores porem na prática o que já sabem na teoria, isso que é o grande desafio. É levar que haja essa mudança (E4RT); é um processo que nós temos que supervisionar e ir acompanhando aos poucos e tentando reforçar lá onde for possível e tentar mudar práticas, mas isso já se calhar não é só uma questão de formação mas terá que ser outra coisa que é a supervisão pedagógica num sentido formativo, no sentido de orientar o professor, de ter essa responsabilidade de apoiar o professor na reflexão sobre a sua prática para que possa, então, mudar (E4RT);</p>	

		dinamizando o processo	entendemos que o processo da mudança vai acontecer num ritmo, pronto, um pouco mais lento, tendo em consideração que a filosofia da organização e do desenvolvimento curricular que se adotou para o sistema (E2RT); As práticas pedagógicas não têm estado muitos diferentes das anteriores, mas nós estamos a lutar para que melhore, cada vez mais, porque de um momento para o outro é mesmo difícil dizer que as práticas mudaram. Não! as práticas estão a mudar. E nós estamos a sentir essa mudança (E3RT); essa abordagem exige muitos materiais didáticos, os professores queixam-se dessa falta, mas como isso é um processo que nós vamos construindo, paulatinamente, podemos considerar que os professores já têm o básico, principalmente os do primeiro ciclo (E3RT); é uma coisa nova, naturalmente tudo o que é novo suscita alguma dificuldade na apropriação dos próprios professores. É como já lhe disse, estamos num processo muito no início. As coisas da educação não são fácil ver de um dia para o outro mudanças tao bem, tao nítidas (E4RT); isso tem que ser uma coisa que, paulatinamente, vamos tentando modificar, para estar mais em coerência com essa abordagem que se pretende (E4RT);
--	--	------------------------	--

2. Representações dos responsáveis técnicos sobre os problemas e dificuldades enfrentados pelos professores experimentadores na utilização do novo programa	2.1. aspetos positivos da formação	relacionados com o entendimento da abordagem	o tipo de formação que tínhamos concebido que era capacitar os professores para mudanças de práticas e também para uma boa apreensão tanto quanto possível da APC (E1RT); a nossa intenção é que os professores que vão, pela primeira vez, utilizar os manuais estejam formados, que conheçam bem os programas (E3RT);
		caracterizados pela valorização prática	é exigente em termos de tempo, de prática, pois não é só ouvir as explicações, as definições dos conceitos e consultar os livros e tal...há que praticar, há que praticar (E1RT); são coisas que nós não estamos muito habituados a fazer, que é essa aproximação com a vida do dia- a- dia (E1RT);
		caracterizados pela valorização teórica	mas foi muito visto que os nossos professores estão pouco habituados a criar, embora ninguém crie nada do nada, mas para encontrar questões novas é preciso uma bagagem razoável de leituras, de conhecimentos teóricos que permitam ao professor dar aquele passo (E1RT); mas e preciso estar atento à totalidade do seu entorno para poder encontrar (E1RT);

		caracterizados pela exigência de inovação curricular	começou-se a proporcionar formação aos professores que iam trabalhar na experimentação. Estes tiveram formação (E1RT); o MED tem investido fortemente na formação contínua dos professores para responder às necessidades das reformas curriculares em curso, sendo certo que a função do ME não é fazer a formação dos professores (E2RT); essas horas de formação depois ao longo do ano vão sendo reforçadas, mas para iniciarem a experimentação todos receberam a formação (E4RT); a questão que se coloca, neste momento, é uma reciclagem dos professores para estarem mais capacitados para desenvolverem o processo de acordo com essa nova abordagem pedagógica (E4RT);
	2.2. aspetos negativos da formação	caracterizados pelo atraso e insuficiência	nem sempre a formação foi atempada como deveria ter sido. Começou com atraso, mesmo quando se começou a experimentação nem todo o grupo de professores não recebeu formação desde o início (E1RT); começou mais tarde e, portanto, começou sempre com algum atraso e com alguma deficiência (E1RT); mas nem sempre tem sido possível essa formação chegar atempadamente (E3RT); esse atraso tem constituído um grande constrangimento para nós, e os professores que não têm formação nessa lógica e que não conheçam bem e que têm dificuldades de explorar muito bem o material (E3RT); sem formação tem sido um constrangimento para nós e para eles também (E3RT);
	2.3. perfil dos professores experimentadores	com qualificação necessária	há necessidade de reconverter o perfil de formação dos professores que estão no sistema e, como disse, é um grande desafio que nós temos neste momento, esperando fazer as articulações necessárias com as instituições de ensino superior que tem a atribuição de formar os professores para podermos conseguir ultrapassar as dificuldades verificadas (E2RT); partimos do princípio que os professores já tem a parte pedagógica, os professores tem uma base, que é a qualificação profissional que trazem. Uma bagagem não só em termos científicos mas também em termos pedagógicos (E4RT); mas não se vai fazer nenhuma formação, de fundo, dos professores no que diz respeito à parte pedagógica, sobretudo, porque os professores, à partida, já têm a parte pedagógica, já têm a qualificação profissional (E4RT); no que diz respeito à APC é uma reciclagem dos professores e os esclarecer como é que deverão desenvolver o processo ensino-aprendizagem nas aulas e nas escolas (E4RT);

	<p>2.4. soluções apontadas</p>	<p>a nível de aprofundamento de formação</p>	<p>a formação tem que ser suficientemente sólida para que as pessoas possam apropriar-se, efetivamente, das teorias, para, a partir delas, poderem refletir sobre as suas práticas e não ficar só pelas coisas que ouvem (E1RT); parece-me que a formação tem que ir mais a fundo (E1RT); o professor tem de manter a sua autoridade e ser capaz de trabalhar com os alunos de modo a que eles se sintam seguros e, sobretudo, criem o gosto pelo saber mais (E1RT); há necessidade de um reforço de leituras e da sua verdadeira apropriação,..acho que faz muita falta (E1RT); os professores que já receberam a formação não têm tido problemas na implementação de programas (E3RT); pelo menos na ótica dos professores, depois da formação conseguem implementar os programas sem problema (E3RT);</p>
		<p>envolvendo outras instituições</p>	<p>em relação ao seguimento, não é só os serviços centrais do ME que tem feito esse seguimento, mas também as estruturas desconcentradas, até porque, neste momento estamos na implementação de uma política de descentralização de algumas políticas às Delegações do ME, no sentido de dar mais autonomia e <i>empoderar</i> os técnicos dos serviços desconcentrados para assumirem o desafio da implementação dos novos materiais curriculares (E2RT); mas, nós temos pensado em soluções para esses problemas e uma das soluções é exatamente envolver as instituições de formação para arcarem com formação para os professores, porque só os técnicos dos serviços centrais abarcar com todas essas formações (E3RT); A formação feita só pelo ministério não é suficiente. Aliás tem que ser uma formação contextualizada, na escola com os pares, tendo em conta as necessidades da própria escola, neste caso dos próprios professores (E4RT);</p>
	<p>2.5. sugestão de temas para formação</p>	<p>na psicologia do desenvolvimento</p>	<p>penso que tem que ver com o tempo, com a prática para que as pessoas assumam que, quando a gente estuda, por exemplo, a teoria do desenvolvimento da criança, depois tem de ser capaz de ver, na prática, aquilo que o aluno faz, que produz, a quê que corresponde, e ser capaz de ir buscar, naquilo que estudou, uma maneira de resolver os problemas que vai encontrando na sala de aula (E1RT); acho que a formação em psicologia de desenvolvimento é importante. Para o secundário é a psicologia do adolescente, o convívio, o contato com os alunos nas várias fases necessita que o professor tenha uma boa formação para lidar com isso (E1RT);</p>

		<p>na Abordagem Por Competência</p>	<p>a lógica da elaboração dos programas é outra, é uma lógica diferente em que os professores têm de ter a formação na APC. Havendo formação para eles é muito mais fácil explorar os programas, saber até onde poderão ir. É necessário que, de facto, tenham a formação para poderem implementar o programa (E3RT); dificuldades é avaliação. Talvez novas formas de avaliar. Se, necessariamente, a gente utiliza ou desenvolve o ensino-aprendizagem nessa abordagem por competência, logicamente, teremos que avaliar as competências, não é? Avaliar e ver se os alunos estão realmente a desenvolver competências (E4RT); saber identificar quais as técnicas e os instrumentos que sejam mais apropriados para avaliar as competências dos alunos (E4RT); para que se possa construir um perfil de professor que respondesse a essa necessidade é preciso ter professores com esse perfil. Essas necessidades foram detetadas mas não se deu resposta, pelo menos enquanto eu lá estive (E1RT); em relação às competências a desenvolver nos professores nós fizemos um seminário dedicado às situações de integração. Tentou-se mas, claro, foi com um grupo muito restrito de professores que recebeu a formação. São questões que estão em aberto e se se pretender continuar com o processo terão que ser respondidas (E1RT); a formação dos técnicos para poder reforçar o seguimento e a supervisão, tanto ao nível dos serviços centrais quanto ao nível das escolas, salas de aula (E2RT); . Eu acho que mais do que formação teórica, tradicional, é mais uma formação na acção, se quiser, onde a supervisão pedagógica terá um papel importante, sobretudo, na escola e entre os pares (E4RT);</p>
		<p>em metodologias de ensino</p>	<p>essa dificuldade e sentiu-se isso como uma necessidade que haveria de responder. Neste sentido, e nos contatos com as instituições de formação, foi pedida a realização de uma ação de superação dos professores (E1RT); uma das atividades que mais têm sido desenvolvidas são as atividades de formação. Bom, se eu fosse resumir eu diria que foi a formação de formadores na área das novas metodologias de ensino (E2RT); Com os professores temos investido muito na formação ao nível dos novos conceitos das abordagens por competências (E2RT); o que nós temos feito é a partir dessas experiências construir uma modalidade própria de APC de acordo com a realidade de CV. Também temos investido muito nos novos métodos de ensino, qualificando os professores na elaboração dos manuais, das reformas curriculares, em matéria de avaliação das aprendizagens, em matéria de gestão e organização das escolas por resultados (E2RT);</p>

3. Representação dos técnicos sobre a apreciação global do processo	3.1. resultados preliminares satisfatórios	em relação ao desempenhos dos alunos	<p>ao nível do sucesso, dos resultados dos alunos, aquilo que é mais facilmente mensurável e das informações que me chegavam era de sucesso, ao nível de duas escolas da experimentação do primeiro ciclo (E1RT); numa dessas escolas as informações que vinham eram de que os alunos tinham excelentes resultados, muito mais motivados. Eu só tenho elementos de percurso (E1RT); ao nível da experimentação de algumas turmas verificamos que ao nível do ensino básico, como foi introduzido um reajuste profundo no processo do ensino da língua portuguesa, os alunos estão a conseguir adquirir competência ao nível da leitura e da escrita de uma forma mais acelerada (E2RT); ao nível do secundário, avaliando os resultados das notas das turmas, que estão em experimentação, há mais sucesso dos alunos, em comparação com as turmas que estão com o currículo antigo (E2RT); É prematuro falar. De qualquer maneira nós podemos dizer que do balanço que nós temos tido, ainda que de uma forma muito limitado, é que estamos num bom caminho (E3RT); o que podemos dizer é que pelos dados da avaliação que tem sido feita das aprendizagens dos alunos tudo leva a crer que esses alunos têm tido bons resultados. Uma taxa que é um pouco relativamente superior (E4RT); , ainda é muito cedo para dizer, embora haja pistas que levam a isso, mas não se pode dizer taxativamente que há sucesso (E4RT);</p>
	3.2. dados inconclusivos	para avaliar o processo de experimentação	<p>penso que é muito cedo para dizer sim ou não (E1RT); é claro que eu não posso fazer essa afirmação porque o investimento na área de educação o resultado é sempre a prazo. A generalização dos novos materiais curriculares está a funcionar ainda há um ano. Nós estamos a seguir e a analisar os dados para podermos ter os dados e avaliar com mais consistência (E2RT); É prematuro fazer um balanço relativamente ao sucesso, tendo em conta essa nova abordagem (E3RT); nós ainda não podemos fazer um balanço exaustivo para dizermos que esta abordagem é que leve os alunos ao sucesso escolar. É prematuro falar (E3RT); nós ainda estamos numa fase muito embrionária. Nós não podemos tirar conclusões (E4RT); mas isso não é o suficiente para concluir porque, como eu disse, por vezes nem todas as condições são os ideais, então não sabemos (E4RT); Falta, também, fazer uma avaliação comparativa entre os alunos que estão a experimentar essa nova abordagem e os alunos que estão no sistema em vigor mas como não temos referenciais de comparação torna mais difícil dizer (E4RT);</p>

	3.3. a nível de recursos humanos e materiais	disponibilizados	o MED tem disponibilizado os meios humanos e materiais que o país tem para responder os desafios da implementação da reforma (E2RT); Esses apoios são ao nível de RH e financeiros. Em relação aos RH tem disponibilizado meios para que os formadores estejam atempadamente no terreno, para fazer formação aos professores e aos coordenadores disciplinares, fazer também um seguimento de perto (E3RT); Neste momento, é o MED que fornece todos os apoios. Os mínimos necessários (E4RT); Desde os manuais, a formação dos professores e algum outro material que, eventualmente, as escolas têm necessidade (E4RT);
	3.4. a nível institucional	como órgãos de decisão	o Ministério sim, através da DGEBS, a nível superior também sim, sobretudo a partir de uma determinada altura (E1RT);constituiu-se um Comité de Pilotagem para o seguimento do processo, mas fez-se uma única reunião e não se fez mais (E1RT); ideia de alargar os parceiros foram incluídos, nesse Comité, representantes dos sindicatos e dos pais. Ora, acabou por perder o carácter decisório que deveria ter (...)..esperando-se ou pedindo-se que as pessoas dessem feedback e até hoje, nada (E1RT); Com certeza, o ME tem neste momento a Revisão Curricular (RC) como um maior projeto da atualidade, digamos assim. Tem dado todo o apoio, tem dispensado todos os recursos para que a RC seja um êxito (E3RT); o ME é o principal responsável pela criação das condições e, na medida do possível, tem sido feito, sendo certo que nós estamos num país que tem as carências que tem e as coisas estão sendo feitas paulatinamente (E4RT);

	<p>3.5. a nível de decisão política</p>	<p>quanto ao processo de revisão ou reforma curricular</p>	<p>nós chamamos de revisão curricular. Como eu disse no princípio o mandato que a Unidade tinha era para fazer uma revisão. Mas, como referi, a evolução verificada acabou por ser uma reforma (E1RT); na linguagem dos políticos e financeiros, estamos perante uma reforma porque estamos a mudar de estrutura e dos modelos pedagógicos (E1RT); há muito que o ME já tem uma visão clara do que quer para o sistema, tendo em conta que a LBSE que entrou em vigor em 2010 temos um conjunto de medidas em curso, o ME entendeu que está a fazer uma reestruturação aprofundada do sistema que ultrapasse uma simples revisão (E2RT); o ME tem a consciência que neste momento está a implementar um conjunto de reformas no sistema educativo (E2RT); Basta ver a LBSE que vai ter uma grande implicação, nos currícula, nos recursos humanos, na formação de professores e na mudança de gestão das estruturas educativas. Tudo isso para ver que o ME está consciente que está a implementar um conjunto de reformas educativas (E2RT); com o desenrolar do processo chegou-se à conclusão que a maioria dos países, principalmente da África magrebina estava a utilizar uma nova abordagem, com o objetivo de evitar o insucesso e o abandono escolar e acabamos por aderir a esse projeto pelo que neste momento não faz sentido falar em termos de revisão curricular, mas uma Reforma Curricular, mas também porque mexeu-se com a estrutura do sistema educativo (E3RT); , na nova LBSE não se fala num ensino básico de seis anos mas sim de um ensino básico de oito anos em que o primeiro ciclo ficou com quatro anos. Tudo isso leva-nos a pensar que estamos perante uma reforma e não apenas uma revisão curricular (E3RT); estamos num processo de reforma educativa uma vez que a LBSE foi revista e o Decreto-Lei que define as normas do novo sistema educativo traz, sem dúvida, mudanças de fundo para o sistema (E4RT); da estrutura do sistema educativo propriamente e até em termos de organização e gestão das escolas, há todo uma série de mudanças de coisas que, com certeza, a médio e longo prazo vai trazer mudanças para o sistema de modo que nos leva a dizer que estamos num processo de reforma educativa a meu ver e não a uma revisão que se iniciou (E4RT); com a nova LBSE, neste momento há totalmente um outro figurino que necessariamente vai modificar muita coisa (E4RT);</p>

		quanto à assunção da APC no sistema educativo	sim, isso a LBSE diz claramente qual é a política que o ME tem que implementar para o sistema educativo cabo-verdiano. Para se implementar uma medida de política como a que está em curso tem que ter uma decisão política (E2RT); claro se não houve essa decisão política nós não poderíamos estar a fazer qualquer reajuste no sistema educativo (E2RT); Considero que já existe uma assunção política para essa nova abordagem APC no sistema educativo. Nós já temos uma nova LBSE que regula a revisão curricular nesta nova abordagem (E3RT); agora o que eu posso dizer apenas é que se o MED está a fazer essa experimentação julgo que é mais do que evidente essa assunção da parte do Ministério da Educação (E4RT); se estão nas escolas a serem experimentados, introduzidos programas e manuais com os custos inerentes e pago pelo ME, então é mais do que evidente (risos) (E4RT);
--	--	---	--

	3.6. a nível de generalização do processo	<p>é necessário um estreitamento do processo com as necessidades de formação (E1RT); tem que haver uma formação que responda às necessidades do sistema educativo. Acho que tem que ser para que em termos qualitativos se possa melhorar. E a formação dos professores arrasta aqueles outros aspetos, por exemplo, a questão dos materiais, a capacidade de construir os seus próprios materiais a partir de tantos recursos existentes (E1RT); a questão de formação engloba a questão de avaliação. Os professores são a chave. Continuam ainda a ser a chave do sucesso educativo. O professor na sua integralidade. No aspeto científico, pedagógico, moral, psíquico, capaz de uma cidadania ativa. Quer dizer todas essas dimensões têm que ser trabalhadas e não podem ser descuradas, no seu todo, porque o professor é um formador (E1RT); que implicações estas reformas poderão ter na educação e formação dos nossos estudantes. Eu diria que se conseguirmos implementar estas reformas com sucesso, CV estará a dar um salto qualitativo na educação e na formação dos seus cidadãos (E2RT); a primeira coisa a fazer é que todos os professores tivessem uma formação sólida nessa abordagem porque é isso que garante que realmente não tenhamos o insucesso e o abandono escolar que é o grande objetivo com essa revisão curricular (E3RT); essa formação sólida quer dizer que os professores estejam realmente preparados para a implementação. Preparados em termos do domínio, do conhecimento dos conteúdos, do programa, todos os materiais de apoio (manuais do aluno, guia do professor) estejam preparados para que consigam implementar com êxito o programa (E3RT); sugestão tem que ser feita com base na análise de tudo o que já foi feito e dos subsídios (E4RT); qual a relação desta mudança na Universidade, porque esta mudança também está implicada, uma vez que está a falar na formação de professores e julgo que há essa parte de formação contínua mas necessariamente há parte de formação inicial de modo que não sei até que ponto está a trabalhar isso, mas julgo que é pertinente também (E4RT);</p>
--	--	--

ANEXO D



Universidade do Minho
Instituto da Educação

Guião de entrevista aos professores experimentadores dos novos programas do 1º ciclo ES de Cabo Verde no contexto da revisão curricular

Objetivo Geral: Recolher dados das representações dos Professores experimentadores dos novos programas do ES (Ensino Secundário) sobre a necessidade de formação contínua no contexto de revisão curricular.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Tópicos
Bloco A Legitimação da Entrevista	Informar os entrevistados acerca do trabalho a realizar Motivar os entrevistados Garantir a confidencialidade das informações	Pedir aos entrevistados autorização para fazer registo digital da entrevista.	Criar um momento descontraído durante a entrevista; Conduzir os entrevistados, sempre que se justifique, para o objetivo da entrevista
Bloco B Representação sobre o programa e as práticas pedagógicas	Recolher dados relativos às representações sobre o programa e as práticas pedagógicas	O que pensa sobre o novo programa da sua disciplina? O que pensa da existência dos momentos de integração, sugeridos no programa?	Que aspetos positivos e que aspetos negativos aponta no programa? Momentos destinados a programar e avaliar o trabalho com os alunos?
Bloco C Problemas e dificuldades enfrentados pelos professores experimentadores na utilização do novo programa	Recolher dados que permitam conhecer os problemas e as dificuldades que os professores experimentadores enfrentam na utilização dos novos programas	A nível das práticas pedagógicas, que dificuldades se têm verificado com a utilização desse novo programa? Quais tem sido as dificuldades mais sentidas a nível da implementação das práticas pedagógicas?	Modalidades de trabalho; Formas de gerir os recursos (saber, saber-fazer e saber ser); Materiais didáticos; Avaliação de integração... Que soluções foram encontradas para superar as dificuldades sentidas?

<p style="text-align: center;">Bloco D</p> <p style="text-align: center;">Desejos/Expectativas que tiveram relativamente à formação recebida no quadro da revisão curricular</p>	<p>Recolher dados que permitam perceber dos desejos e das expectativas que os professores têm relativamente à formação que obtiveram no âmbito da Revisão Curricular</p>	<p>Recebeu formação para iniciar a implementação do novo programa?</p> <p>E essa formação preparou-lhe para enfrentar o exercício da profissão?</p> <p>Tem recebido formação ao longo do processo de experimentação do novo programa?</p> <p>Quais os temas de formação acha que devem ser abordados e que julga serem pertinentes para ultrapassar tais dificuldades vividas por si e que julga ajudar os que vão utilizar essa nova abordagem pedagógica?</p> <p>E em relação aos conteúdos, quais acha que deveriam ser abordados na formação?</p>	<p>Apoio teórico/prático na prática lectiva;</p> <p>Correspondeu às suas expectativas? Porquê? Que avaliação faz?</p> <p>Apoio teórico na APC; OTI, OII; Situações de aprendizagens...</p> <p>Apoio teórico/prático nas atividades de integração, de remediação; Avaliação criterial</p>
<p style="text-align: center;">Bloco E</p> <p style="text-align: center;">Representação dos professores experimentadores em relação aos outros intervenientes do processo de revisão curricular</p>	<p>Recolher dados que permitam perceber das suas representações sobre os outros intervenientes do processo</p>	<p>O Ministério da Educação tem prestado os apoios necessários à implementação da revisão curricular?</p> <p>O papel do ME tem correspondido às suas expectativas?</p> <p>Pensa que a revisão curricular vai introduzir alterações significativas na vida da escola?</p> <p>Que avaliação faz do trabalho desenvolvido no quadro de revisão curricular pelo coordenador da disciplina?</p>	<p>Quer justificar?</p> <p>A que nível?</p> <p>Em que órgãos? (Assembleias de Escola, Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico, Conselho de Disciplina, Conselho e Direção de turma, órgãos auxiliares)</p>

<p>Bloco F</p> <p>Apreciação global do processo</p>	<p>Recolher dados de representação sobre o processo</p>	<p>Considera que tem atingido os objetivos preconizados nos programas do 1º Ciclo quanto a sucesso educativo?</p> <p>Tendo em conta a sua experiência no processo de experimentação dos novos programas, que sugestão gostaria de formular com vista à generalização do processo?</p>	<p>Perfil de saída do ciclo do aluno? OTI...</p>
---	---	---	--



Universidade do Minho
Instituto da Educação

Guião de entrevista aos responsáveis técnicos do ME em relação às necessidades de formação contínua dos professores do ES no contexto da revisão curricular

Objectivo Geral: Recolher dados das representações dos responsáveis técnicos do ME em relação às necessidades de formação contínua dos professores do ES no contexto da revisão curricular

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Tópicos
Bloco A Legitimação da Entrevista	Informar os entrevistados acerca do trabalho a realizar; Motivar os entrevistados; Garantir a confidencialidade das informações	Pedir aos entrevistados autorização para fazer registo digital da entrevista.	Criar um momento descontraído durante a entrevista; Conduzir os entrevistados, sempre que se justifique, para o objectivo da entrevista;
Bloco B Representação dos técnicos sobre o programa e as práticas pedagógicas	Recolher dados que permitam perceber as suas representações sobre o programa e as práticas pedagógicas dos professores	Que considerações faz dos programas revistos do 1º ciclo ES em pré-experimentação? A nível das práticas pedagógicas, que mudanças considera que se têm verificado com a introdução desses programas	-Que aspectos positivos e que aspectos negativos aponta nos programas. - Modalidades de trabalho e formas de agrupamento dos alunos; materiais didácticos; avaliação
Bloco C Representação sobre os problemas e dificuldades enfrentados pelos professores experimentadores na utilização do novo programa	Recolher dados de representação que permitam conhecer os problemas e as dificuldades que consideram que os professores experimentadores enfrentam na utilização dos novos programas	Tem-se proporcionado aos professores a formação atempada à implementação dos novos programas? Que dificuldades pensa se têm verificado com a utilização desse novo programa e que a formação poderia ajudar? Foram desenvolvidas	-Que soluções foram encontradas? -Apoio teórico na APC; OTI, OII; Situações de aprendizagens... - Ao nível de apoio teórico/prático nas atividades de integração, de remediação; Avaliação criteriada... Quais os

		algumas ações de formação decorrentes dessas dificuldades?	temas/conteúdos foram desenvolvidos?
Bloco D Apreciação global do processo de revisão curricular	Recolher dados de representação sobre o processo	<p>Considera que se está a atingir os objetivos preconizados nos programas do 1º Ciclo quanto a sucesso educativo?</p> <p>Pensa que o MED tem prestado os apoios necessários à implementação da revisão curricular?</p> <p>Efetivamente, acha que se trata de uma revisão ou uma reforma curricular?</p> <p>Considera que já existe uma assunção política para essa nova abordagem APC no sistema educativo?</p> <p>Para terminar, que sugestão gostaria de formular com vista à generalização do mesmo?</p>	<p>O Perfil de saída do ciclo do aluno está a ser conseguido? OTI...</p> <p>A que nível? Como?</p> <p>Porquê?</p> <p>Quer justificar a sua resposta?</p>

ANEXOS E



Universidade do Minho
Instituto de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E PRÉ-ESCLARECIDO

Título do Projeto: **Análise de Necessidades de Formação Contínua de Professores do Ensino Secundário em Cabo Verde no contexto da Revisão Curricular**

Pesquisador responsável: Arlindo Mendes Vieira
Pesquisador(a)/Orientador(a): José Augusto Pacheco

Eu, _____, afirmo ter conhecimento dos procedimentos relacionados à pesquisa acima, cujo objetivo é: ***Articular, no contexto da revisão curricular em Cabo Verde, a formação contínua de professores, nos seus modelos, processos e práticas, com as necessidades de formação.***

A metodologia do trabalho envolve princípios de estudo exploratório, usando como processos de levantamento de informação através de análise documental, questionários e entrevistas individuais (gravadas em equipamento digital) e como procedimentos de análise, a análise de conteúdo, análise estatístico, a triangulação dos dados e das informações.

Declaro para fins de direito, que estou de acordo em participar de modo voluntário e gratuito no referido estudo, que não apresenta riscos à minha integridade física ou mental. Autorizo a divulgação dos resultados das análises, estando ciente de que será garantido absoluto sigilo sobre a minha identidade, que meu nome não aparecerá em nenhuma publicação e que este estudo não reverterá em benefícios pessoais aos participantes, mas contribuirá para a ampliação do conhecimento em relação ao tema. Sei que tenho liberdade de recusar a participar da pesquisa e de deixá-la a qualquer momento, sem que isso traga nenhum prejuízo às minhas atividades na instituição.

Praia Cabo Verde, ____/ ____/ ____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Contato com o pesquisador: Universidade de Cabo Verde – DCSH, Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação – Universidade do Minho (Uminho-IE). Campus de Gualtar, 4710-057 Braga. E-mail: arlindo.vieira@docente.unicv.edu.cv

ANEXO F

Síntese da Análise documental dos serviços centrais

Documentos oriundos da Administração Central e de outros Organismos	Tipo de documento	Data por ordem cronológica	Título do Documento	Dados observados no documento	Observações para o estudo
	Memorando (ME)	03-02-2006	Encontro de auscultação com os técnicos da DGEBS e Inspetores sobre o processo de Revisão Curricular	a) Necessidade de reforço de acompanhamento efetivos das escolas e de uma maior preocupação com a formação dos professores; b) O DORC deverá prever em quanto tempo os professores deverão ser formados até terem competências necessárias; c) Dar espaço para a participação dos professores e encarregados de educação; Os coordenadores fazem acompanhamento dos professores por área disciplinares; d) Que a reforma é um processo mais aprofundado em relação às mudanças do currículo, a partir das orientações educativas, a refletirem-se na legislação educacional; e) criação de um Comité de Pilotagem; f) O papel dos Institutos de Formação (IP, ISE) no processo de RC.	Preocupação, desde o início, com a formação de professores e a sua participação no processo de Revisão Curricular pelos técnicos e inspetores de educação.
	Discursos Oficiais	14-11-2006	Seminário de Sensibilização sobre a PI numa APC (Discurso do Ministro de Educação)	a) "A opção por uma política educativa enformada pela escolha de uma pedagogia da integração fundamentada na abordagem por competências"; b)"Teremos que nos sensibilizar e estar atentos às implicações da pedagogia de integração, numa abordagem por competências, revisão dos programas, e manuais, na identificação dos indicadores de aquisição de competências e sua respetiva avaliação e ainda nas alterações dos perfis e na formação dos professores de modo que estejam aptos a capacitar os alunos para usarem o saber em situações concretas; c) " A APC por ser portadora de sentido para o aluno,	Assunção política da Abordagem por Competência no Sistema Educativo cabo-verdiano pelos decisores políticos.

				torna as aprendizagens mais eficazes, especialmente para os mais fracos, tornando, por conseguinte, uma via para a promoção de equidade". d) " teremos que clarificar os conceitos de integração e de competências de base."	
	Relatório	16-11-2006	Relatório sobre Seminário de sensibilização sobre PI APC	a) Fundamentos teóricos da APC; Objetivo terminal de integração; As características e o lugar da avaliação numa abordagem por competências; O diagnóstico e a remediação na avaliação das aprendizagens em termos de competências; (participantes constituídos pelos técnicos e inspetores do Ministério de Educação formados no quadro de uma parceria entre ME e OIF e BIEF num seminário internacional de formação dos países membros do Pool Multilateral de Especialistas Francófonas em Ciências de Educação entre os dias 15 e 23 de dezembro de 2005, ocorridos na cidade da Praia.)	Referiu-se a necessidade de um trabalho de sensibilização para a utilização e exploração dos novos manuais que virão a ser produzidos; Demonstrou-se a necessidade de haver um acompanhamento de todo o processo por parte da Inspeção geral ao nível de esquematização de todos os manuais; Referiu-se a necessidade de implementar uma nova prática de avaliação escolar, a alteração da legislação e de "espalhar o quadro teórico de avaliação das aprendizagens e também de haver os critérios de avaliação para os alunos com NEE.
	Relatório	15-12-2006	Seminário de Capacitação sobre PI APC	a) capacitar os formadores das duas instituições (IP e ISE) de formação de professores dos ensinos básicos e secundários para apoiar as equipas disciplinares que serão encarregadas da revisão dos programas no âmbito da RC; b) conteúdos apresentados: conceito de competência; características de uma competência; exemplos de competências nas diferentes disciplinas; conceito de objetivo terminal de integração (OTI);	Dificuldades encontradas: i) fraco/deficiente domínio dos recursos (saberes, saber-ser, saber estar) por parte dos alunos dos diferentes níveis. ii) sugestão de formação: Mais formação para os grupos que participaram no seminário e outros grupos que vierem participar; pequenos encontros com os grupos de pessoas recurso para estudo e reflexão, em períodos não letivos; criação de uma plataforma, de forma a permitir o prosseguimento da comunicação digital e partilha entre os participantes.
	Discursos Oficiais	05/13-12-2006	Seminário de Capacitação sobre PI APC	a) Na sessão da abertura o Ministro de Educação destacou aspetos a que a RC deve atender, nomeadamente: coordenação/orientação dos programas, assegurando a sua focalização na integração	Reforço da assunção política da Abordagem por Competência no Sistema Educativo cabo-verdiano pelos decisores políticos.

				das aprendizagens, de maneira a formar cidadãos competentes para agir e transformar o país; b) o Secretário de Estado de Educação destaca, no discurso de encerramento, a oportunidade da realização do seminário de capacitação, a grandeza dos desafios a que os participantes, formadores dos professores, são chamados a responder, num trabalho de revisão que se quer " analítico, participado e do ponto de vista científico, consistente".	
	Memorando (ISE)	02-03-2006	Apreciação do documento da DGEBS: TdR de equipas para RC	a) Pedido de esclarecimentos, pois alguns dos presentes não tinham participado nas reuniões anteriormente havidas. b) Considerou-se que o documento não absorveu as indicações apresentadas nas sessões anteriores, e que o pedido de parecer apresenta incoerência e ser classificado até de "improcedente" por um dos presentes que abandonou a reunião, escusando a prosseguir com a reunião, alegando que as sugestões apresentadas <i>não estão</i> refletidas no referido documento; c) sugestões dadas pelo ISE sobre o TdR no Ponto 4. <i>Objetivos</i> , refere que o termos <i>revisão</i> deve ser substituído pelo termo <i>elaboração</i> de programas, tendo em atenção a profundidade do trabalho de acordo com os princípios da PI na APC; d) a participação no processo de divulgação e de capacitação de docentes para a generalização do no plano curricular;	Algum jogo de interesse demonstrado pelas partes em presença, ou seja, ao propor <i>elaboração</i> do programa e não <i>revisão</i> como é a proposta do governo, o pessoal do ISE estará a requerer mais verbas para o serviço. Por outro lado, verifica-se a existência de um ambiente pouco comum numa instituição e alguns conflitos interpessoais que perigam todo o processo.
	Memorando (ME)	26-03-2016	Envolvimento do ISE no Processo Revisão Curricular	a) esclarecimento sobre o processo; b) apresentação da proposta de TdR às equipas orientadores/supervisores do ISE; c) disponibilidade do ISE em termos de equipas	Ambiente de crispação institucional. Sendo ambos serviços públicos deveria haver uma modalidade diferente de prestação de serviço que não seja contratação de serviços, mas sim participação e envolvimento de todos.

				para cobertura das disciplinas do plano de estudos do Ensino Secundário; e) Modalidade de participação do ISE (subsídio e /ou pagamento dos serviços prestados; Reações ao TdR apresentado pelo DGEBS: a) inviabilidade, por parte do ISE, em reduzir a carga horária dos professores/orientadores que participam nos trabalhos da revisão curricular; b) o ISE, na pessoa do substituto, demonstra disponível em colaborar no processo; c) A modalidade de participação é institucional (prestação de serviço); A DGEBS apresenta o termo da proposta de contratação dos serviços ao ISE.	
	Documento de orientação (ME)	13-07-2007	Seminário de Reforço sobre a PI numa APC	a) formadores capacitados para a orientação do trabalho das equipas disciplinares; b) instrumentos para o acompanhamento das equipas, elaborados; c) orientação científica dos trabalhos sob o cargo do Gabinete de Engenharia da Educação e Formação (BIEF) da Bélgica na pessoa do seu diretor, Xavier Roegiers	O Ministério de Educação promove capacitação aos formadores do ISE para orientação dos programas.
	Relatório (Uni-CV)	25-11-2009	Seminário de Capacitação de Professores da experimentação dos novos programas (ilhas Santiago e São Vicente)	a) as escolas receberam tardiamente o programa da disciplina, pelo que se constatou o atraso na execução do programa, em virtude do reduzido número de aulas ministradas; b) os professores experimentadores concordaram com os temas propostos no programa; c) todos os professores experimentadores concluíram que os conteúdos afiguram-se complexos e mesmo excessivos para o nível e faixa etária dos alunos a que se destinam; d) propôs-se que fossem indicados os temas em função do número de semanas, visando a sincronização com os objetivos da pedagogia da abordagem por competências;	Programa entregue tardiamente às escolas e apresentam ainda deficiências na sua estrutura lógica. Os conteúdos são "pesados" para a faixa etária dos alunos

	Relatório (Uni-CV)	19-04-2010	Seminário de Capacitação de Professores da experimentação dos novos programas (ilhas Santiago e São Vicente)	<p>a) salienta-se que todos os professores até o início do ano letivo desconheciam totalmente a intenção de implementar a nova abordagem (APC) assim como os programas das novas disciplinas a serem experimentados; b) verificou-se que após mês e meio do início do ano letivo o programa ainda não tinha sido iniciado; c) fez-se levantamento de alguns aspetos críticos do programa: um certo grau de extensão e de complexidade para os alunos daquela faixa etária; necessidade de estruturação lógica e cronológica dos conteúdos propostos; ausência de um manual e de caderno de situações de integração; falta de tempo para aquisição dos conhecimentos da APC; alguns conteúdos desfasados da realidade dos educandos; necessidade de mais tempo para melhor entender como se constrói uma prova de avaliação escrita; os formandos encontravam-se sem bases para passarem a entender o item seguinte;</p>	<p>Necessidade de aprofundamento da formação e dar tempo para o seu aprimoramento (os experimentadores precisam de mais formação na APC; por ter sido a primeira vez a fazê-lo os formandos apresentaram muitas dificuldades; não é viável que aprendizagem na nova pedagogia seja feita e logo executada numa aplicação real; o sensato seria sim, estudar, compreender, exercitar e só depois aplicar; não tiveram tempo suficiente para o estudo e compreensão de métodos pedagógicos tão diferentes dos usados até então; é necessário disponibilizar mais tempo para formação dos professores nas escolas antes de se iniciarem a experimentação; dar-lhes a oportunidades de aprenderem os conceitos e exercitar mais tanto para preparar as aulas, as situações de integração e as respectivas famílias, como, também, para construção de provas de avaliação, grelha de correção, bem como montar um dispositivo de remediação; atribuir os horários que lhes facilitam a experimentação, tendo em conta o grau de exigência desta pedagogia; exige-se, ainda, melhores condições como menor número de alunos por turmas, horários menos sobrecarregados, além de acesso aos materiais didáticos básicos como manuais e outros;</p>
--	---------------------------	------------	--	---	---

	Relatório (ME)	21-04-2010	<p>Balanco das formações realizadas no periodo 2006-2010 e das suas implicações para o processo de revisão dos currículos EB e ES</p>	<p>a) Registe-se que entre 2006 e 2008 as ações de formação tiveram como objetivo capacitar os orientadores e os conceptores de programas; b) a partir de 2009, iniciou-se a capacitação de professores experimentadores e do pessoal de enquadramento a nível central e local; c) as ações de formação centraram-se no desenvolvimento de competências necessárias à implementação da PI APC, inovação pedagógica adotada na RC; d) das 11 disciplinas do plano de estudo do 1º ciclo, só 3 disciplinas têm orientadores capacitados em APC e envolvidos desde o início no processo; e) verifica-se que, em geral, os orientadores não têm ainda o domínio das competências em APC. Por outro lado, a maioria dos orientadores recrutados não são especialistas em didática das disciplinas nem tem experiência na redação dos programas; f) dos 16 orientadores capacitados, 6 já não se encontram no processo, o que obrigou a recrutar mais novos sem formação na APC; g) foi a UDC que concebeu o programa de formação, liderando e dinamizando as diferentes sessões; No ensino secundário foram capacitados 66 professores experimentadores e coordenadores de disciplinas, entre 36 a 59 h00; As horas de formação não permitiram ainda desenvolver as competências necessárias à implementação da APC; Foram capacitados 11 inspetores e 12 técnicos da DGEBS; No total, entre 2006 e 2010, foram capacitados 216 agentes educativos em APC;</p>	<p>A introdução da APC implica mudanças a nível das metodologias de ensino-aprendizagem para as quais os professores devem ser capacitados; Nem a Uni-CV, nem o IUE (Ex-ISE) dispõem de estruturas de formação contínua, e nestas condições tanto o processo de validação de programas como o de formação inicial e contínua dos professores arriscam-se a ficar comprometidos; Verifica-se, também, que apesar das capacitações realizadas não há ainda domínio das competências necessárias à elaboração de programas em APC e nem à implementação da APC; As instituições de formação não estão ainda suficientemente capacitadas para formar professores na abordagem adotada; As horas de formação recebidas pela Equipa Central não permitiram ainda desenvolver as competências necessárias ao seguimento da introdução dos novos programas; O seguimento da experimentação permitiu verificar que as práticas em salas de aulas continuam centradas na memorização o que se impõem sérios constrangimentos à implementação da APC;</p>
--	-----------------------	------------	--	---	--

	Relatório conjunto (Uni-CV & ME)	23-09-2010	Relatório Final : Seis Seminários presenciais de capacitação dos professores experimentadores dos programas do 1º ciclo (entre 9 novembro de 2009 a 14 de janeiro de 2010)	a) durante os seminários o grupo das TIC manifestou dificuldades na elaboração das situações de integração, uma vez que as instruções ficaram dependentes uma das outras em todas as SI; b) depois da aplicação da primeira SI os resultados ficaram "guardados", ficando sem poder avaliar o processo das TIC; c) a fraca participação/motivação por parte dos professores experimentadores dificultou muito os trabalhos de grupo; d) falta de engajamento da componente formação a distancia quer por parte dos formadores como dos professores;	Problemas de ordem institucional, administrativo e organizacional (os professores têm a carga horária completa, ficando, assim, muito difícil ajustar um horário para as turmas da experimentação; estas razões levaram a desistência de uma das escolas de experimentação; sentiu-se a necessidade de os professores se deslocarem às aulas em período contrário para lecionação das duas horas semanais dada ao atraso verificado na entrega do programa às escolas; sentiu-se a necessidade de melhorar as condições das salas de informáticas; melhorar a definição da distribuição das horas das turmas de experimentação nos horários dos professores; dar mais formações em APC, sobretudo, na elaboração de SI, avaliação e entre outras; e necessidade de ter um acompanhamento a distancia, evitando um "grande silencio" após as sessões presenciais.
	Relatório Geral (Uni-CV)	05-11-2010	Relatório Final : Formação de coordenadores e professores experimentadores do novo programa	a) na fase de elaboração de situações de integração os professores experimentadores demonstram algumas dificuldades no tocante à estruturação do programa de acordo com a lógica de APC; b) receberam algumas horas de formação nessa matéria; A maioria das críticas feitas pela plateia não foram absorvidas pelos proponentes, tendo em conta que, em termos técnicos, a referida situação de integração obedecia, globalmente, as orientações sugeridas pelo Rogieres e De Ketele (2004); os critérios adoptados pelos "orientadores" das situações de integração não foram nem transparentes nem uniformes; c) algumas	Os professores experimentadores das diversas áreas disciplinares precisam de mais formação em APC; As maiores dificuldades patenteadas residiram-se na elaboração da grelha de correção; os docentes tiveram algumas dificuldades em corrigirem as produções dos alunos em trabalhos de grupo; Necessitam de formação mais sólida sobre as metodologias de implementação de APC; É necessário estabelecer-se um período de formação para aquisição dos recursos e só depois avançar com a experimentação; os perfis desses professores devem ser definidos com base em critérios transparentes de forma a garantir a representatividade, o mesmo se poderá dizer em relação às escolas; A experimentação deve ser supervisionada por especialistas da área disciplinar e, eventualmente, por

				<p>peças no seminário autoapresentarem-se como especialistas em APC por razões não evidentes;</p>	<p>conceptores/orientadores; A APC deve ser adaptada conjuntamente com outras abordagens, em função de situações didáticas que possam ser criadas; os programas carecem ainda de reformulações (orientações metodológicas não se adequem aos fins pretendidos e em alguns casos não se consegue determinar o grau de aprofundamento dos saberes que se pretende estudar; estes não apresentam uma organização lógica); considera-se que algumas competências básicas para a vida podem não ser desenvolvidas pelos alunos, tendo em conta que não foram contemplados nos novos programas;</p>
	Relatório (ME)	03/05-01-2011	IV Seminário de Formação dos Coordenadores e Professores experimentadores dos Programas do 1º ciclo	<p>a) O tempo de formação foi considerado insuficiente, havendo necessidade de seguimento e implementação dos novos programas; b) As competências de alguns programas não estão bem definidas, implicando a reformulação em patamares; c) Os professores solicitaram à Equipa Central a disponibilidade de mais matérias de suporte; d) Notou-se diferenças entre alguns programas e manuais; e) Há casos em que os manuais não estejam prontos; f) Houve grupos que apresentaram problemas relacionados com a elaboração de situações de integração;</p>	<p>Sugere-se que a duração dos Seminários deva, também, ser adequada ao grau de dificuldades de cada grupo; Propõe-se a elaboração de um caderno onde se inclui todos os trabalhos desenvolvidos nos seminários, acompanhados dos tópicos teóricos referentes aos conteúdos abordados, servindo-se de orientações futuras;</p>
	Legislações Oficiais	14-09-2009	Decreto-Lei nº 32/2009: Estabelece os novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário.	<p>a) estabelece o quadro de referência da organização e funcionamento do sistema educativo, decorrendo a definição dos novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário; b) fez-se uma avaliação da mesma e com base em um estudo</p>	<p>A opção política do governo é pela Revisão Curricular e não por uma nova e profunda reforma. Em nenhum momento o Decreto-Lei estipula a adoção de Pedagogia de Integração na Abordagem por Competências para o sistema educativo cabo-verdiano;</p>

				<p>diagnóstico do curriculum, elaborou-se um Documento Orientador da Revisão Curricular que aponta para intervenções ao nível da gestão do sistema e, sobretudo, ao da realização da acção educativa; c) não se pretende proceder a uma nova e profunda reforma do sistema educativo, mas a uma <i>revisão</i> que responda a problemas que se levantam ao sistema educativo;</p>	
		07-05-2010	<p>Decreto-Legislativo nº 2/2010: Revê as Bases do Sistema Educativo, aprovadas pela Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro, na redacção dada pela Lei nº 113/V/99, de 18 de Outubro</p>	<p>a) as principais novações, destaca-se, como se prevê no presente diploma, a necessidade da revisão curricular, o incremento da introdução de tecnologias de informação e comunicação, a qualificação do corpo docente; b) o alargamento da escolaridade obrigatória e gratuita para oito anos; c) A estrutura curricular do Ensino Básico mantém-se, introduzindo-se o reforço do desenvolvimento integral da criança, a partir da Educação Pré – Escolar, e revisão da abrangência do perfil do aluno do ensino básico, tornando-o mais realista, partindo-se da definição das competências a desenvolver.</p>	<p>A estrutura curricular mantém-se para o ensino básico e a revisão se fez apenas ao nível do perfil de saída do aluno que passará a ser definido em termos de competências desenvolvidas; Ao nível do Ensino Secundário foram apenas redefinidos e reestruturados os objetivos e as finalidades dos ciclos, outro sim se refere à qualificação do corpo docente;</p>

ANEXO G

Coeficiente de Correlação entre Variáveis Dependentes

	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Item9	Item10	Item11	Item12	Item13	Item14	Item15	Item16	Item17	Item18	Item19	Item20
Item1	1	,419**	,299**	,352**			,361**		,321**	,445**	,372**				,458**	,394**	,413**			,401**
Item2	,419**	1	,678**	,570**	,489**	,320**	,405**	,357**	,372**	,490**	,437**	,348**	,439**	,268*	,478**	,499**	,413**	,459**	,512**	
Item3	,299**	,678**	1	,455**	,369**	,291**	,442**		,380**	,575**	,530**		,476**		,573**	,438**	,399**	,575**	,526**	,394**
Item4	,352**	,570**	,455**	1	,602**	,371**	,494**	,385**	,372**	,433**	,465**	,394**	,342**		,362**	,355**	,422**	,357**	,457**	,334**
Item5		,489**	,369**	,602**	1	,492**	,372**	,358**	,351**	,351**	,505**	,485**	,517**	,302**		,361**	,379**	,401**	,565**	,362**
Item6		,320**	,291**	,371**	,492**	1	,405**	,285**	,419**	,383**					,285**	,299**			,287**	,341**
Item7	,361**	,405**	,442**	,494**	,372**	,405**	1	,526**	,485**	,369**	,373**	,537**	,349**	,400**	,485**	,462**	,416**	,356**	,331**	,323**
Item8		,357**	,246*	,385**	,358**	,285**	,526**	1	,401**			,491**	,355**	,301**	,322**	,437**	,353**	,350**		
Item9	,321**	,372**	,380**	,372**	,351**	,419**	,485**	,401**	1	,477**	,417**	,450**	,337**	,358**	,442**					
Item10	,445**	,490**	,575**	,433**	,351**	,383**	,369**		,477**	1	,684**		,409**		,577**	,502**	,549**	,393**		,446**
Item11	,372**	,437**	,530**	,465**	,505**	,264*	,373**		,417**	,684**	1	,458**	,461**	,384**	,605**	,537**	,577**	,504**	,396**	,514**
Item12		,348**		,394**	,485**	,226*	,537**	,491**	,450**		,458**	1	,394**	,438**	,406**	,526**	,517**	,328**	,319**	,360**
Item13		,439**	,476**	,342**	,517**		,349**	,355**	,337**	,409**	,461**	,394**	1	,462**	,307**	,469**	,381**	,425**	,566**	
Item14					,302**		,400**	,301**	,358**		,384**	,438**	,462**	1	,364**	,517**	,426**	,412**	,348**	,397**
Item15	,458**	,478**	,573**	,362**		,285**	,485**	,322**	,442**	,577**	,605**	,406**	,307**	,364**	1	,635**	,550**	,444**		,543**
Item16	,394**	,499**	,438**	,355**	,361**	,299**	,462**	,437**		,502**	,537**	,526**	,469**	,517**	,635**	1	,719**	,614**	,437**	,464**
Item17	,413**	,413**	,399**	,422**	,379**		,416**	,353**		,549**	,577**	,517**	,381**	,426**	,550**	,719**	1	,556**	,413**	,552**
Item18		,459**	,575**	,357**	,401**		,356**	,350**		,393**	,504**	,328**	,425**	,412**	,444**	,614**	,556**	1	,678**	,301**
Item19		,512**	,526**	,457**	,565**	,287**	,331**				,396**	,319**	,566**	,348**		,437**	,413**	,678**	1	
Item20	,401**	,279*	,394**	,334**	,362**	,341**	,323**			,446**	,514**	,360**	,279*	,397**	,543**	,464**	,552**	,301**		1
Item21		,368**	,387**			,295**				,405**	,452**				,592**	,488**	,483**	,313**		,501**
Item22	,304**	,333**	,351**	,292**			,390**	,303**		,472**	,547**	,417**	,282**	,498**	,579**	,623**	,682**	,447**		,541**
Item23		,316**		,455**	,359**		,559**	,351**			,383**	,532**	,355**	,530**	,282*	,531**	,548**	,495**	,454**	
Item24	,345**						,327**		,341**		,365**	,387**		,451**	,379**	,348**	,385**			,375**
Item25	,362**	,477**	,420**	,434**	,443**	,349**	,373**		,408**	,460**	,482**	,535**	,405**	,488**	,540**	,572**	,581**	,390**	,379**	,516**
Item26	,397**	,313**	,335**				,306**		,313**	,317**	,496**	,349**		,460**	,519**	,503**	,523**	,469**	,228*	,493**
Item27	,318**	,389**	,419**	,317**	,421**		,370**	,308**	,361**	,376**	,651**	,476**	,577**	,540**	,561**	,610**	,575**	,478**	,449**	,389**
Item28	,487**	,361**	,474**	,320**	,337**	,311**	,306**		,400**	,534**	,456**		,404**	,347**	,577**	,515**	,495**	,460**	,306**	,536**

Item29	,408**	,353**	,423**		,292**	,348**			,394**	,447**	,394**	,305**		,380**	,563**	,503**	,406**	,420**		,555**	
Item30	,396**	,300**	,416**	,359**	,291**	,360**	,458**		,419**	,453**	,470**	,332**		,368**	,656**	,532**	,487**	,413**		,533**	
Item31		,550**	,671**	,472**	,442**	,323**	,528**		,364**	,381**	,488**	,420**	,452**		,450**	,439**	,379**	,542**	,593**	,340**	
Item32	,355**	,414**	,438**	,447**	,423**		,289**		,339**	,469**	,452**	,410**	,387**		,463**	,447**	,460**	,432**	,437**	,403**	
Item33		,506**	,434**	,591**	,567**		,400**	,316**	,385**	,395**	,511**	,341**	,462**	,322**	,427**	,350**	,404**	,380**	,413**	,375**	
Item34			,519**	,357**			,469**		,356**	,299**	,363**				,412**			,396**		,338**	
Item35	,402**	,536**	,507**	,589**	,524**		,383**		,429**	,522**	,577**	,347**	,515**	,352**	,506**	,368**	,389**	,403**	,390**	,340**	
Item36		,378**	,471**	,474**	,384**		,512**		,341**	,293**	,293**	,414**	,361**			,317**	,345**	,341**	,403**		
Item37	,307**	,277**	,378**	,305**			,340**			,292**	,427**	,290**		,455**	,393**	,472**	,437**	,492**	,294**	,319**	
Item38		,286**	,427**							,449**	,286**				,379**	,330**	,379**	,449**		,301**	
Item39		,406**	,601**	,397**			,324**			,531**	,445**		,359**		,397**	,354**	,364**	,397**	,389**		
Item40	,296**	,436**	,388**	,447**	,218*		,302**			,461**	,377**		,311**		,397**		,389**	,359**	,233*	,220*	
Item41	,360**	,391**	,431**	,427**	,294**		,346**			,402**	,482**		,338**		,427**	,362**	,503**	,408**	,307**	,331**	
Item42	,363**	,296**	,378**	,297**			,364**			,485**	,466**				,402**	,301**	,416**	,365**		,429**	
Item43		,307**	,331**	,292**					,321**	,394**	,432**		,309**		,400**	,349**	,421**	,314**	,262*	,398**	
Item44	,301**		,459**				,355**		,397**	,564**	,541**	,298**	,350**	,290**	,520**	,543**	,467**	,461**	,368**	,409**	
Item45			,405**						,363**	,497**	,407**			,320**	,484**	,383**	,351**	,301**		,384**	
Item46	,294**	,313**	,409**	,254*	0,155	0,132	,353**		,308**	,429**	,338**	,282*		,310**	,468**	,354**	,452**	,323**		,386**	
Item47		,303**	,432**	,315**		,283**	,283**		,355**	,266*	,311**	,220*	,371**	,449**		,323**	,303**	,330**	,367**	,286**	
Item48			,323**						0,025	,288**	,277*		,221*			,234*	,286**	,411**		,298**	
Item49		,335**		,472**	,378**		,419**				,383**	,379**	,297**	,320**	,283**	,419**	,421**	,447**	,373**		
Item50			,424**	,325**			,458**		,346**						,316**			,297**		,301**	
Item51	,322**	,367**	,447**	,375**	,316**		,470**	,290**	,337**	,389**	,378**	,460**	,390**	,448**	,502**	,599**	,522**	,619**	,396**	,446**	
Item52		,464**	,433**	,479**	,431**		,423**	,291**			,374**	,439**	,452**	,304**	,301**	,441**	,411**	,516**	,554**	,320**	
Item53		,319**	,373**	,349**	,350**		,325**			,355**	,371**	,388**	,431**	,421**	,367**	,528**	,564**	,545**	,495**	,288**	
Item54		,421**	,534**	,347**	,429**					,411**	,393**		,479**		,388**	,482**	,417**	,525**	,596**	,299**	
Item55		,428**	,476**	,351**	,456**					,312**	,339**	,284**	,430**		,342**	,422**	,407**	,501**	,551**	,311**	
Item56		,406**	,414**	,316**	,388**								,413**			,357**	,366**	,389**	,569**		
Item57		,342**	,329**	,322**			,411**				,284**				,308**		,329**				
Item58	,345**	,331**	,315**	,395**	,387**		,311**				,310**	,305**				,442**	,351**	,380**	,417**	,300**	
Item59		,381**	,377**	,372**	,355**		,345**				,287**	,318**	,410**	,304**	,330**	,372**	,464**	,475**	,442**	,472**	,303**

Item60			,404**	,372**			,341**			,474**	,368**				,388**	,324**	,410**	,324**		,285**
Item61			,348**			,309**	,368**		,243*	,413**					,309**	,315**	,352**	,285**		,287**
Item62		,312**	,374**	,324**	,417**		,387**		,371**	,301**	,397**	,479**	,456**	,373**		,373**	,473**		,491**	,448**

Continuação

Item21	Item22	Item23	Item24	Item25	Item26	Item27	Item28	Item29	Item30	Item31	Item32	Item33	Item34	Item35	Item36	Item37	Item38	Item39	Item40	Item41
	,304**		,345**	,362**	,397**	,318**	,487**	,408**	,396**		,355**	,246*		,402**		,307**			,296**	,360**
,368**	,333**	,316**		,477**	,313**	,389**	,361**	,353**	,300**	,550**	,414**	,506**		,536**	,378**		,286**	,406**	,436**	,391**
,387**	,351**			,420**	,335**	,419**	,474**	,423**	,416**	,671**	,438**	,434**	,519**	,507**	,471**	,378**	,427**	,601**	,388**	,431**
,279*	,292**	,455**		,434**		,317**	,320**		,359**	,472**	,447**	,591**	,357**	,589**	,474**	,305**	,239*	,397**	,447**	,427**
		,359**		,443**		,421**	,337**	,292**	,291**	,442**	,423**	,567**		,524**	,384**					,294**
,295**				,349**			,311**	,348**	,360**	,323**										
	,390**	,559**	,327**	,373**	,306**	,370**	,306**		,458**	,528**	,289**	,400**	,469**	,383**	,512**	,340**		,324**	,302**	,346**
	,303**	,351**				,308**						,316**								
			,341**	,408**	,313**	,361**	,400**	,394**	,419**	,364**	,339**	,385**	,356**	,429**	,341**					
,405**	,472**			,460**	,317**	,376**	,534**	,447**	,453**	,381**	,469**	,395**	,299**	,522**	,293**	,292**	,449**	,531**	,461**	,402**
,452**	,547**	,383**	,365**	,482**	,496**	,651**	,456**	,394**	,470**	,488**	,452**	,511**	,363**	,577**	,293**	,427**	,286**	,445**	,377**	,482**
,274*	,417**	,532**	,387**	,535**	,349**	,476**	,234*	,305**	,332**	,420**	,410**	,341**		,347**	,414**	,290**				
	,282**	,355**		,405**		,577**	,404**			,452**	,387**	,462**		,515**	,361**			,359**	,311**	,338**
	,498**	,530**	,451**	,488**	,460**	,540**	,347**	,380**	,368**			,322**		,352**		,455**				
,592**	,579**		,379**	,540**	,519**	,561**	,577**	,563**	,656**	,450**	,463**	,427**	,412**	,506**		,393**	,379**	,397**	,397**	,427**
,488**	,623**	,531**	,348**	,572**	,503**	,610**	,515**	,503**	,532**	,439**	,447**	,350**		,368**	,317**	,472**	,330**	,354**		,362**
,483**	,682**	,548**	,385**	,581**	,523**	,575**	,495**	,406**	,487**	,379**	,460**	,404**		,389**	,345**	,437**	,379**	,364**	,389**	,503**
,313**	,447**	,495**	,260*	,390**	,469**	,478**	,460**	,420**	,413**	,542**	,432**	,380**	,396**	,403**	,341**	,492**	,449**	,397**	,359**	,408**
		,454**		,379**		,449**	,306**			,593**	,437**	,413**		,390**	,403**	,294**		,389**		,307**
,501**	,541**		,375**	,516**	,493**	,389**	,536**	,555**	,533**	,340**	,403**	,375**	,338**	,340**		,319**	,301**			,331**
1	,440**		,323**	,466**	,404**	,371**	,586**	,567**	,397**	,334**	,376**	,356**		,362**		,309**	,338**	,315**	,465**	,402**
,440**	1	,450**	,502**	,539**	,500**	,562**	,359**	,305**	,515**		,330**	,428**	,292**	,424**		,513**	,471**	,348**	,355**	,418**

	,450**	1	,425**	,500**	,406**	,541**		,298**	,366**	,541**	,450**	,526**		,474**	,607**	,526**		,378**	,367**	,368**
,323**	,502**	,425**	1	,566**	,719**	,530**	,414**	,376**	,432**		,405**		,443**	,409**	,415**	,535**	,357**	,325**	,304**	,365**
,466**	,539**	,500**	,566**	1	,555**	,628**	,549**	,557**	,476**	,562**	,691**	,463**		,639**	,528**	,615**	,359**	,457**	,399**	,441**
,404**	,500**	,406**	,719**	,555**	1	,673**	,603**	,592**	,541**	,346**	,361**	,335**	,420**	,425**	,317**	,475**	,348**	,353**	,428**	,484**
,371**	,562**	,541**	,530**	,628**	,673**	1	,558**	,488**	,455**	,526**	,508**	,488**		,609**	,491**	,588**	,302**	,481**	,380**	,518**
,586**	,359**		,414**	,549**	,603**	,558**	1	,778**	,569**	,436**	,502**	,459**	,402**	,558**	,441**	,421**	,330**	,447**	,492**	,479**
,567**	,305**	,298**	,376**	,557**	,592**	,488**	,778**	1	,617**	,495**	,516**	,453**	,387**	,507**	,417**	,381**		,369**	,476**	,432**
,397**	,515**	,366**	,432**	,476**	,541**	,455**	,569**	,617**	1	,477**	,370**	,449**	,594**	,516**	,339**	,486**	,405**	,353**	,351**	,470**
,334**		,541**		,562**	,346**	,526**	,436**	,495**	,477**	1	,516**	,547**	,456**	,587**	,642**	,450**	,303**	,557**	,369**	,485**
,376**	,330**	,450**	,405**	,691**	,361**	,508**	,502**	,516**	,370**	,516**	1	,587**		,567**	,526**	,482**	,436**	,565**	,507**	,489**
,356**	,428**	,526**	,270*	,463**	,335**	,488**	,459**	,453**	,449**	,547**	,587**	1	,289**	,660**	,480**		,289**	,415**	,532**	,488**
	,292**		,443**		,420**		,402**	,387**	,594**	,456**		,289**	1	,448**	,381**	,399**	,340**	,335**	,336**	,359**
,362**	,424**	,474**	,409**	,639**	,425**	,609**	,558**	,507**	,516**	,587**	,567**	,660**	,448**	1	,544**	,491**	,301**	,545**	,619**	,630**
		,607**	,415**	,528**	,317**	,491**	,441**	,417**	,339**	,642**	,526**	,480**	,381**	,544**	1	,506**	,407**	,692**	,456**	,554**
,309**	,513**	,526**	,535**	,615**	,475**	,588**	,421**	,381**	,486**	,450**	,482**		,399**	,491**	,506**	1	,512**	,470**	,417**	,564**
,338**	,471**		,357**	,359**	,348**	,302**	,330**		,405**	,303**	,436**	,289**	,340**	,301**	,407**	,512**	1	,610**	,467**	,517**
,315**	,348**	,378**	,325**	,457**	,353**	,481**	,447**	,369**	,353**	,557**	,565**	,415**	,335**	,545**	,692**	,470**	,610**	1	,640**	,617**
,465**	,355**	,367**	,304**	,399**	,428**	,380**	,492**	,476**	,351**	,369**	,507**	,532**	,336**	,619**	,456**	,417**	,467**	,640**	1	,710**
,402**	,418**	,368**	,365**	,441**	,484**	,518**	,479**	,432**	,470**	,485**	,489**	,488**	,359**	,630**	,554**	,564**	,517**	,617**	,710**	1
,307**	,424**	,314**	,491**	,398**	,520**	,418**	,438**	,353**	,379**	,349**	,478**	,347**	,384**	,512**	,442**	,546**	,595**	,610**	,589**	,738**
,413**	,391**	,288**	,446**	,450**	,644**	,549**	,594**	,471**	,479**	,381**	,465**	,458**	,349**	,482**	,408**	,512**	,478**	,487**	,626**	,716**
,335**	,438**	,403**	,353**	,606**	,477**	,571**	,519**	,506**	,569**	,542**	,472**		,384**	,532**	,528**	,691**	,460**	,630**	,420**	,552**
,280*	,406**		,427**	,398**	,504**	,396**	,495**	,413**	,628**		,335**		,408**	,423**	,366**	,600**	,509**	,513**	,462**	,595**
,310**	,367**	,327**	,413**	,392**	,508**	,377**	,453**	,414**	,539**	,378**	,379**	,329**	,407**	,391**	,447**	,463**	,588**	,625**	,538**	,649**
,270*	,282**	,309**		,294**		,268*	,337**	,327**	,402**	,443**		,368**		,306**	,309**	,375**		,398**	,347**	,412**
	,434**	,254*			,318**				,413**	,286**						,493**	,620**	,384**		,374**
,289**	,366**	,561**	,342**	,448**	,416**	,459**	,325**		,374**	,499**	,345**	,398**	,445**	,451**	,499**	,566**	,310**	,404**	,453**	,438**
	,288**	,258*	,443**		,430**		,366**	,297**	,517**	,341**			,858**	,416**	,416**	,466**	,351**	,385**	,437**	,454**
,319**	,524**	,571**	,342**	,565**	,493**	,498**	,503**	,548**	,526**	,559**	,486**	,435**	,305**	,470**	,492**	,543**	,371**	,446**	,462**	,500**
	,315**	,663**		,441**	,292**	,417**				,621**	,442**	,505**		,486**	,510**	,382**		,378**	,392**	,425**
	,501**	,614**		,524**	,314**	,561**	,433**	,436**		,565**	,518**	,441**		,467**	,564**	,458**	,310**	,464**	,451**	,466**

,288**	,329**	,399**		,502**		,492**	,521**	,483**		,614**	,620**	,455**		,525**	,525**	,374**	,343**	,572**	,432**	,476**
,242*	,326**	,441**		,440**		,506**	,361**	,331**		,525**	,513**	,419**		,447**	,398**		,289**	,382**	,308**	,360**
		,410**		,355**		,388**	,300**			,480**	,438**	,358**		,357**	,428**			,361**	,305**	,358**
,318**	,310**	,361**	,431**		,434**	,302**	,299**		,310**	,298**	,329**	,286**	,425**	,309**	,483**	,482**	,497**	,500**	,597**	,554**
	,364**	,454**		,454**		,314**		,360**		,473**	,526**	,352**		,362**	,448**	,450**	,294**	,396**	,397**	,449**
	,457**	,582**		,558**	,337**	,482**	,350**	,326**		,517**	,571**	,445**		,409**	,492**	,475**	,395**	,511**	,438**	,456**
,314**	,436**	,355**	,491**	,477**	,299**	,388**	,434**	,324**	,474**	,455**	,462**	,331**	,487**	,456**	,558**	,474**	,485**	,573**	,451**	,518**
,290**	,329**		,382**	,331**	,287**		,371**	,295**	,317**	,344**	,349**		,357**	,322**	,454**	,336**	,465**	,555**	,476**	,469**
	,357**	,565**	,460**	,611**	,373**	,543**	,288**	,288**	,287**	,560**	,413**	,331**		,491**	,513**	,400**		,481**		,359**

Continuação

Item42	Item43	Item44	Item45	Item46	Item47	Item48	Item49	Item50	Item51	Item52	Item53	Item54	Item55	Item56	Item57	Item58	Item59	Item60	Item61	Item62
,363**		,301**		,294**					,322**							,345**	,218*		,234*	
,296**	,307**			,313**	,303**		,335**		,367**	,464**	,319**	,421**	,428**	,406**	,342**	,331**	,381**			,312**
,378**	,331**	,459**	,405**	,409**	,432**	,323**		,424**	,447**	,433**	,373**	,534**	,476**	,414**	,329**	,315**	,377**	,404**	,348**	,374**
,297**	,292**			,254*	,315**		,472**	,325**	,375**	,479**	,349**	,347**	,351**	,316**	,322**	,395**	,372**	,372**		,324**
							,378**		,316**	,431**	,350**	,429**	,456**	,388**		,387**	,355**			,417**
					,283**														,309**	
,364**		,355**		,353**	,283**		,419**	,458**	,470**	,423**	,325**				,411**	,311**	,345**	,341**	,368**	,387**
									,290**	,291**										
	,321**	,397**	,363**	,308**	,355**			,346**	,337**											,371**
,485**	,394**	,564**	,497**	,429**		,288**			,389**		,355**	,411**	,312**				,287**	,474**	,413**	,301**
,466**	,432**	,541**	,407**	,338**	,311**		,383**		,378**	,374**	,371**	,393**	,339**		,284**	,310**	,318**	,368**		,397**
		,298**					,379**		,460**	,439**	,388**		,284**			,305**	,410**			,479**
	,309**	,350**			,371**		,297**		,390**	,452**	,431**	,479**	,430**	,413**			,304**			,456**
		,290**	,320**	,310**	,449**		,320**		,448**	,304**	,421**						,330**			,373**
,402**	,400**	,520**	,484**	,468**			,283**	,316**	,502**	,301**	,367**	,388**	,342**		,308**		,372**	,388**	,309**	,241*
,301**	,349**	,543**	,383**	,354**	,323**	,234*	,419**		,599**	,441**	,528**	,482**	,422**	,357**		,442**	,464**	,324**	,315**	,373**
,416**	,421**	,467**	,351**	,452**	,303**	,286**	,421**		,522**	,411**	,564**	,417**	,407**	,366**	,329**	,351**	,475**	,410**	,352**	,473**

,365**	,314**	,461**	,301**	,323**	,330**	,411**	,447**	,297**	,619**	,516**	,545**	,525**	,501**	,389**	,270*	,380**	,442**	,324**	,285**	,269*
		,368**			,367**		,373**		,396**	,554**	,495**	,596**	,551**	,569**		,417**	,472**			,491**
,429**	,398**	,409**	,384**	,386**	,286**	,298**		,301**	,446**	,320**	,288**	,299**	,311**			,300**	,303**	,285**	,287**	,448**
,307**	,413**	,335**	,280*	,310**	,270*	0,184	,289**		,319**			,288**			,318**			,314**	,290**	,234*
,424**	,391**	,438**	,406**	,367**	,282**	,434**	,366**	,288**	,524**	,315**	,501**	,329**	,326**		,310**	,364**	,457**	,436**	,329**	,357**
,314**	,288**	,403**	,262*	,327**	,309**		,561**		,571**	,663**	,614**	,399**	,441**	,410**	,361**	,454**	,582**	,355**		,565**
,491**	,446**	,353**	,427**	,413**			,342**	,443**	,342**						,431**			,491**	,382**	,460**
,398**	,450**	,606**	,398**	,392**	,294**		,448**		,565**	,441**	,524**	,502**	,440**	,355**		,454**	,558**	,477**	,331**	,611**
,520**	,644**	,477**	,504**	,508**		,318**	,416**	,430**	,493**	,292**	,314**				,434**		,337**	,299**	,287**	,373**
,418**	,549**	,571**	,396**	,377**			,459**		,498**	,417**	,561**	,492**	,506**	,388**	,302**	,314**	,482**	,388**		,543**
,438**	,594**	,519**	,495**	,453**	,337**		,325**	,366**	,503**		,433**	,521**	,361**	,300**	,299**		,350**	,434**	,371**	,288**
,353**	,471**	,506**	,413**	,414**	,327**			,297**	,548**		,436**	,483**	,331**			,360**	,326**	,324**	,295**	,288**
,379**	,479**	,569**	,628**	,539**	,402**	,413**	,374**	,517**	,526**						,310**			,474**	,317**	,287**
,349**	,381**	,542**	,278*	,378**	,443**	,286**	,499**	,341**	,559**	,621**	,565**	,614**	,525**	,480**	,298**	,473**	,517**	,455**	,344**	,560**
,478**	,465**	,472**	,335**	,379**			,345**		,486**	,442**	,518**	,620**	,513**	,438**	,329**	,526**	,571**	,462**	,349**	,413**
,347**	,458**			,329**	,368**		,398**		,435**	,505**	,441**	,455**	,419**	,358**	,286**	,352**	,445**	,331**		,331**
,384**	,349**	,384**	,408**	,407**			,445**	,858**	,305**						,425**			,487**	,357**	
,512**	,482**	,532**	,423**	,391**	,306**	,249*	,451**	,416**	,470**	,486**	,467**	,525**	,447**	,357**	,309**	,362**	,409**	,456**	,322**	,491**
,442**	,408**	,528**	,366**	,447**	,309**	,277*	,499**	,416**	,492**	,510**	,564**	,525**	,398**	,428**	,483**	,448**	,492**	,558**	,454**	,513**
,546**	,512**	,691**	,600**	,463**	,375**	,493**	,566**	,466**	,543**	,382**	,458**	,374**			,482**	,450**	,475**	,474**	,336**	,400**
,595**	,478**	,460**	,509**	,588**		,620**	,310**	,351**	,371**		,310**	,343**	,289**		,497**	,294**	,395**	,485**	,465**	
,610**	,487**	,630**	,513**	,625**	,398**	,384**	,404**	,385**	,446**	,378**	,464**	,572**	,382**	,361**	,500**	,396**	,511**	,573**	,555**	,481**
,589**	,626**	,420**	,462**	,538**	,347**		,453**	,437**	,462**	,392**	,451**	,432**	,308**	,305**	,597**	,397**	,438**	,451**	,476**	
,738**	,716**	,552**	,595**	,649**	,412**	,374**	,438**	,454**	,500**	,425**	,466**	,476**	,360**	,358**	,554**	,449**	,456**	,518**	,469**	,359**
1	,621**	,466**	,647**	,709**		,366**	,353**	,500**	,398**			,324**			,611**	,327**	,391**	,494**	,497**	,340**
,621**	1	,540**	,645**	,561**	,416**	,310**	,462**	,391**	,388**	,299**	,388**	,407**	,330**	,297**	,586**	,344**	,373**	,469**	,422**	,302**
,466**	,540**	1	,648**	,475**	,366**	,446**	,507**	,370**	,602**	,351**	,510**	,529**	,363**	,309**	,377**	,491**	,495**	,482**	,443**	,489**
,647**	,645**	,648**	1	,766**	,419**	,380**		,469**	,423**						,490**	,255*	,292**	,429**	,329**	
,709**	,561**	,475**	,766**	1	,420**	,391**	,314**	,463**	,436**			,320**			,552**	,299**	,389**	,429**	,428**	,368**
	,416**	,366**	,419**	,420**	1	,337**	,334**	,307**	,484**	,377**	,382**	,386**		,312**		,403**	,421**			,405**
,366**	,310**	,446**	,380**	,391**	,337**	1	,417**		,402**		,314**	,313**			,345**		,338**	,301**	,337**	

,353**	,462**	,507**		,314**	,334**	,417**	1	,455**	,480**	,553**	,491**	,353**	,328**		,680**	,516**	,481**	,454**	,351**	,406**
,500**	,391**	,370**	,469**	,463**	,307**		,455**	1	,367**						,533**			,477**	,382**	
,398**	,388**	,602**	,423**	,436**	,484**	,402**	,480**	,367**	1	,658**	,691**	,643**	,599**	,517**	,275*	,679**	,740**	,456**	,462**	,463**
	,299**	,351**			,377**		,553**		,658**	1	,670**	,631**	,633**	,629**	,302**	,585**	,672**	,355**		,478**
	,388**	,510**			,382**	,314**	,491**		,691**	,670**	1	,828**	,737**	,736**		,622**	,716**	,553**	,439**	,408**
,324**	,407**	,529**		,320**	,386**	,313**	,353**		,643**	,631**	,828**	1	,808**	,845**		,684**	,755**	,466**	,426**	,384**
	,330**	,363**				,232*	,328**		,599**	,633**	,737**	,808**	1	,872**		,692**	,721**	,421**	,368**	,412**
	,297**	,309**			,312**				,517**	,629**	,736**	,845**	,872**	1		,659**	,725**	,301**	,294**	,362**
,611**	,586**	,377**	,490**	,552**		,345**	,680**			,302**					1	,368**	,335**	,488**	,448**	
,327**	,344**	,491**	,255*	,299**	,403**	,273*	,516**		,679**	,585**	,622**	,684**	,692**	,659**	,368**	1	,762**	,491**	,495**	,420**
,391**	,373**	,495**	,292**	,389**	,421**	,338**	,481**		,740**	,672**	,716**	,755**	,721**	,725**	,335**	,762**	1	,447**	,395**	,516**
,494**	,469**	,482**	,429**	,429**	,269*	,301**	,454**	,477**	,456**	,355**	,553**	,466**	,421**	,301**	,488**	,491**	,447**	1	,659**	,374**
,497**	,422**	,443**	,329**	,428**		,337**	,351**	,382**	,462**	,248*	,439**	,426**	,368**	,294**	,448**	,495**	,395**	,659**	1	,420**
,340**	,302**	,489**		,368**	,405**		,406**		,463**	,478**	,408**	,384**	,412**	,362**		,420**	,516**	,374**	,420**	1

ANEXO H

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	66	79,5
	Excluded ^a	17	20,5
	Total	83	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,974	,974	62

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item1	246,58	1198,679	,404	.	,974
Item2	246,42	1188,648	,566	.	,973
Item3	246,56	1182,773	,630	.	,973
Item4	246,53	1184,991	,598	.	,973
Item5	246,35	1197,831	,496	.	,974
Item6	246,08	1208,348	,379	.	,974
Item7	246,12	1193,924	,615	.	,973
Item8	246,48	1198,592	,453	.	,974
Item9	246,12	1206,570	,443	.	,974
Item10	246,50	1188,008	,628	.	,973
Item11	246,59	1194,245	,629	.	,973
Item12	246,08	1202,810	,522	.	,973
Item13	246,30	1198,030	,532	.	,973
Item14	246,36	1200,112	,520	.	,973
Item15	246,53	1185,114	,648	.	,973
Item16	246,59	1182,892	,708	.	,973
Item17	246,55	1182,406	,724	.	,973
Item18	246,33	1190,564	,660	.	,973
Item19	246,20	1198,622	,547	.	,973
Item20	246,11	1200,650	,518	.	,973
Item21	246,42	1202,679	,438	.	,974
Item22	246,35	1185,923	,634	.	,973
Item23	246,33	1186,595	,620	.	,973
Item24	246,67	1197,518	,509	.	,973
Item25	246,88	1179,616	,711	.	,973
Item26	246,79	1189,647	,596	.	,973

Item27	246,85	1182,407	,686	.	,973
Item28	246,38	1188,393	,650	.	,973
Item29	246,41	1195,845	,570	.	,973
Item30	246,53	1196,007	,598	.	,973
Item31	246,55	1185,113	,679	.	,973
Item32	246,77	1190,148	,629	.	,973
Item33	246,35	1195,277	,593	.	,973
Item34	246,82	1191,474	,490	.	,974
Item35	246,65	1181,707	,743	.	,973
Item36	246,67	1182,041	,679	.	,973
Item37	247,21	1183,770	,648	.	,973
Item38	247,11	1186,312	,594	.	,973
Item39	246,82	1179,874	,707	.	,973
Item40	246,79	1179,554	,654	.	,973
Item41	246,91	1180,945	,752	.	,973
Item42	246,77	1183,101	,692	.	,973
Item43	246,88	1184,508	,659	.	,973
Item44	246,85	1185,761	,747	.	,973
Item45	247,00	1189,354	,552	.	,973
Item46	246,71	1187,716	,601	.	,973
Item47	246,61	1197,566	,531	.	,973
Item48	246,74	1193,333	,468	.	,974
Item49	246,92	1186,194	,663	.	,973
Item50	246,86	1186,704	,485	.	,974
Item51	246,30	1185,784	,739	.	,973
Item52	246,15	1190,315	,667	.	,973
Item53	246,24	1180,894	,733	.	,973
Item54	246,18	1183,874	,692	.	,973
Item55	246,30	1187,107	,655	.	,973
Item56	246,18	1191,043	,600	.	,973
Item57	247,03	1187,199	,564	.	,973
Item58	246,58	1182,402	,612	.	,973
Item59	246,39	1179,535	,695	.	,973
Item60	246,77	1178,332	,655	.	,973
Item61	246,59	1181,045	,586	.	,973
Item62	246,35	1190,661	,605	.	,973

Summary Item Statistics							
	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	4,042	3,379	4,515	1,136	1,336	,077	62
Item Variances	,832	,468	1,432	,964	3,058	,039	62
Inter-Item Correlations	,378	,026	,891	,865	33,915	,020	62

ANEXO I

Exemplo de transcrição de uma das Entrevistas aos professores experimentadores

E1Professores

1.O que pensa sobre o novo programa da sua disciplina?

- Acho que o programa elaborado na base de competências está muito extenso e tem algumas matérias erradas. Ainda ontem estive a falar com o coordenador que eles estão a dar química, aliás no programa está a parte da química depois vem uma parte da física depois faz um corte e volta para química e depois para física. Geralmente dávamos tudo Física e depois tudo Química. A corte também está mal feita porque os conteúdos que foram tratados na primeira parte de química, a sua continuação está no segundo trimestre do 8º ano. Deveria ser tudo de uma vez. Numa sequência lógica! Esses são aspetos negativos. Os aspetos positivos têm que ver com a introdução do tema de ambiente, nomeadamente, poluição e proteção ambiental e eu gostei muito dessa parte que acrescentaram.

2. O que pensa da existência dos momentos de integração, sugeridos no programa?

Acho que está bem sugerido. Depois de uma semana de aula fazer uma prova de integração ou uma situação problema. Na resolução dos problemas está o fator tempo que como é extenso o programa para tomar só uma aula numa situação problema é complicada. Eu fiz isso nas turmas ABC que estão com novo currículo mas fiz com outras turmas não deu nada certo. Não sei quando incluir para todas as turmas não sei como vai ser porque nas outras turmas existem alunos repetentes várias vezes e que não gostam de trabalhar. Costumo mandar fazer trabalhos e eles reclamam ahhh trabalho!!! Uns dizem não eu não faço!

3. A nível das práticas pedagógicas, que dificuldades se têm verificado com a utilização desse novo programa?

Antes da formação eu não fiz como deveria ser feito, mas depois fiz uma ficha com muitas situações problemas que levo para casa vejo, corrijo. A nível de laboratório faltam muitos materiais

4. Quais tem sido as dificuldades mais sentidas a nível da implementação das práticas pedagógicas?

Em relação à falta de materiais vou à internet (Youtube) e tiro materiais que não tenho. Ainda hoje coloquei vídeo de destilação para eles verem em que consiste, porque que ainda não temos estes materiais no laboratório para trabalharmos. Existem também matérias que estão no programa e que não estão no livro. Vou dar já uma matéria que não está no livro. Quer dizer que agora eles já podem guardar o livro em casa porque a matéria que vou dar na próxima semana não está no livro. Existem erros também no livro.

4.1. Recebeu formação para iniciar a implementação do novo programa?

Não (risos)! Ainda nem conheço que fez o programa e nem aqui vieram. Até porque existem matérias no programa que não conseguimos entender.

5. E essa formação preparou-lhe para enfrentar o exercício da profissão?

Sim, aprendemos muito! E foi nessa formação que comecei a entender o que de facto o Ministério quer com esse novo currículo. Antes estávamos completamente perdidos. A formação respondeu as nossas necessidades. Ela não foi muito boa porque deveria ser dada por área de disciplina. Mas como foi uma formação geral foi boa. Se fosse feita por área disciplinar e se vier o senhor que fez o programa ele explicaria muitas das dúvidas que estão aparecer no novo programa.

6. Tem recebido formação ao longo do processo de experimentação do novo programa?

Não, só recebemos a formação há uma semana (inicia-se o terceiro trimestre). Mas sugiro que ao longo da experimentação fosse haver formação de APC mais por área disciplinar e não de forma geral como a que foi feita.

7. Quais os temas de formação acha que devem ser abordados e que julga serem pertinentes para ultrapassar tais dificuldades vividas por si e que julga ajudar os que vão utilizar essa nova abordagem pedagógica?

Foram tratados vários temas, mas só que foi apenas numa semana! Foi muito compacto. Deveriam dar um tempo para trabalhar um tema e depois outro, e assim por diante. Porque agora ficamos cheios de trabalhos de uma hora para a outra. Deveriam separar os temas. Por exemplo. As situações problemas deverias ser tratadas separadamente e só depois de fazer várias situações problemas prosseguir com a planificação do ano, e só depois tratar outro assunto. Porque agora ficou trabalho demais. Todo junto.!

8. E em relação aos conteúdos, quais acha que deveriam ser abordados na formação?

Se fosse por área seria melhor então porque discutia-se o programa com livro uma vez que muitas vezes o livro não está combinado com o programa. Como não li o programa todo ainda não sei dizer quais os conteúdos necessitaríamos na formação

9. O Ministério da Educação tem prestado os apoios necessários à implementação da revisão curricular?

Acho que não! porque a formação deveria ser contínua desde o começo até porque o programa foi dado umas duas semanas antes de começarem as aulas. Nas férias como eu fico por aqui preparo todos as aulas em *power point* e só depois de duas semanas antes das aulas iniciarem é que entregaram o programa e então tive que mudar as aulas, acrescentar alguns conteúdos e felizmente que estava avançada em alguns. Mas há os outros colegas que só começaram o programa agora. Mas há ainda outros que estão pior. Há disciplinas que nem programa tem.

10. O papel do ME tem correspondido às suas expectativas?

O papel do ME não tem correspondido às minhas expectativas em nada!

11. Pensa que a revisão curricular vai introduzir alterações significativas na vida da escola?

Eu acho que sim! Porque os alunos vão começar trabalhar mais sozinhos. Defender entre eles, fazer mais trabalhos e desenvolver mais a capacidade de trabalhar em grupo. Num primeiro trabalho que fizemos foi uma briga. Diziam “não eu não quero fazer trabalho com este... mas com o outro... não é assim.. eu é que escrevo”..então pelo menos aprendem isso. Mas num primeiro trabalho que fiz com eles foi um caos. Foi “copy” e “cola” “tudo”, até palavra que diz clique para próxima página estava lá. E depois fui fazer *power point* e lhes expliquei que num trabalho não podem pôr tudo isso. Tem que resumir. Que tem que tirar a parte que não fala do trabalho que foi pedido. Mas sempre aprendem muito.

12. Que avaliação faz do trabalho desenvolvido no quadro de revisão curricular pelo coordenador da disciplina?

Trabalhamos sempre em coordenação. Como tenho sempre aulas preparadas em *power point*, ele diz ah dá isso aqui..melhorar isto aqui!.. combinamos sempre nós os dois. E ainda ontem na coordenação reparamos muitos erros que estão no programa. E ele aconselhou dar isso agora ...e que depois... mesmo que não estiver no programa. Ontem tivemos uma coordenação boa nisso. Avaliação que faço dele é boa. Ele apoia-me sempre que tenho dúvidas e está sempre disponível.

13. Considera que tem atingido os objetivos preconizados nos programas do 1º Ciclo quanto a sucesso educativo?..

Ainda é cedo para falar no sucesso educativo. Começamos há pouco tempo e só agora a formação.

14. Tendo em conta a sua experiência no processo de experimentação dos novos programas, que sugestão gostaria de formular com vista à generalização do processo?

Bom isto vai ser complicado. Quando passar das turmas ABC, esses são melhores, têm apoio em casa, têm internet, para outras turmas é que vamos confrontar com problemas. Vai ser um bocado difícil. Os alunos têm que estar cá. Não podem ser deixados na rua. Muitos deles têm problemas pessoais. Muitos deles não têm internet para pesquisar e para fazer o trabalho. Pois esses alunos não sabem, não conhecem e nem sabem mexer no computador e aí para fazer os trabalhos fica difícil. E a escola não sei como vai fazer para preparar esses alunos, para ter internet, computadores disponíveis para pesquisarem, fazer os seus trabalhos. Esses alunos que não têm apoio nenhum em casa, não têm livros, não têm nada e por vezes nem cadernos têm e quando os têm estão misturados com todas as disciplinas. Daí vai ser complicado generalizar para todas as turmas com esse programa de APC, com nova abordagem. Os professores vão sentir diferença quando apanharem essas turmas.

Exemplo de transcrição de uma das Entrevistas aos Responsáveis Técnicos

E1 Responsável Técnico

1. Que considerações faz dos programas revistos do 1º ciclo ES em pré-experimentação?

(pausa) Eu penso que os programas revistos terão ficado melhor do que estavam. Pelo menos a intenção é essa. Agora é natural que haja uma certa distância entre aquilo que é o pretendido e o efetivamente realizado. Inicialmente, o que foi solicitado pela Direção Geral do Ensino Básico e Secundário era uma revisão no sentido de ver as questões eventualmente ultrapassadas, que necessitavam de ser atualizadas ou mesmo corrigidas. Questões que já estivessem desajustadas, que estivessem a mais, porque sempre se diz que os programas são extensos e que devem estar mais inseridos no contexto cabo-verdiano. Tratava-se de fazer uma correção. Só que com o evoluir do processo nós tivemos que introduzir algumas alterações de fundo, e desde logo a abordagem metodológica adotada. Porque os programas anteriores estavam na lógica dos objetivos (gerais e específicos etc) e na adoção por uma abordagem por competências fomos levados a modificar o modo como as questões deveriam ser apresentadas. Portanto, definimos as competências e depois em função destas, ver quais os conteúdos efetivamente necessários para atingir as competências definidas.

Por outro lado, ao nível dos conteúdos houve uma mudança importante, embora essa tivesse vindo desde o início como uma das orientações da DGBS que era a inclusão das temáticas transversais. Trata-se dos grandes temas que afligem a humanidade atualmente, desde a educação para o ambiente, educação para a saúde, com foco para as doenças sexualmente transmissíveis, direitos humanos, de um modo geral. Também a preocupação para a questão do consumo, a questão da prevenção dos desastres naturais.

Se por um lado, a inclusão dessas temáticas garantia a pertinência dos programas em responder às necessidades atuais, nem sempre é fácil a integração dessas temáticas. Foi sempre um trabalho de busca de equilíbrio, entre o desejável e o possível. Por outro lado, não se tratando de introdução de temas novos porque muitos destes temas já estavam presentes nos programas anteriores, como a questão do ambiente onde houve o chamado programa PFIE (Programa de Formação e Informação para o Ambiente), com forte impacto nas escolas e tratamento nos programas. Só que, é bom dizer-se aqui que foi mais ao nível do ensino básico do que do ensino secundário. Teve pouca intervenção ao nível do primeiro ciclo e ciclos subsequentes do Secundário.

E aspetos negativos do programa? Bom, os aspetos negativos de todo o trabalho de revisão dos programas têm a ver mais com aspetos administrativos. Desde logo as equipas que foram constituídas foram integradas por pessoas professores, por técnicos do Ministério da Educação, mas que continuaram ligados às tarefas que tinham habitualmente, portanto o que acabou por fazer com que o trabalho de revisão dos programas fosse relegado para as horas extras, para as horas livres. Não houve por parte, se calhar ai temos que ver as instituições implicadas, uma assunção efetiva, não por má vontade, mas efetivamente porque também elas

não tinham disponibilidade de recursos, quer humanos quer financeiros que permitissem destacar essas pessoas para a dedicação em exclusivo a essas equipas. Portanto, penso que esta foi uma das grandes dificuldades e que induziu alguns aspetos negativos, como sejam os incumprimentos dos prazos e este foi sistemático, a qualidade dos trabalhos produzidos nem sempre foi satisfatória, precisamente por sofrer da limitação do tempo que as pessoas tinham, normalmente professores com horário integral de lecionação e todas as atividades inerentes a essa atividade. Havia épocas do ano em que não se podia contar com eles. Os aspetos negativos nos programas em si, podem ser conhecidos desde que começaram a ser experimentados. Mas eu acho que aí será a continuidade da experimentação que vai dizer melhor o que foi conseguido ou não. Porque para nós, a equipa técnica, de acompanhamento da concepção dos programas, consideramos satisfatórios, obedecendo àquilo que se pretendia. Só a experimentação poderá dar os elementos concretos para se ajuizar da melhoria ou não dos programas. Porém, daquilo que pude acompanhar numa das escolas do 1º ciclo foi interessante verificar que a experimentação decorreu com vários percalços no 7º e 8º ano. Depois não se continuou no 2º ciclo, 9º e 10º anos. Porque quando os alunos do 1º ciclo chegarem ao 2º ciclo, não encontram todos os programas revistos, novos. Então os alunos continuaram nos programas antigos. E uma das observações feita pela direcção da escola foi de que aqueles alunos obtiveram melhores resultados do que os que vinham seguindo os programas antigos. É um dado interessante que pode ser verificado depois. Embora não tenha havido diferença de maior, em termos de disciplinas novas porque a única nova era a de Educação Artística que não lhes tinha sido lecionada no quadro da experimentação por não terem o professor com o perfil necessário. Aliás, uma das grandes dificuldades foi as instituições não terem acompanhado as ofertas de formação para a formação de professor para a gestão dos novos programas. Então, há esses desfasamentos. Por exemplo, na disciplina História e Geografia de Cabo Verde, o professor a quem foi atribuído para lecionar, sendo de História, alega não ter valência necessária para a administrar por causa da componente de Geografia, embora a instituição garanta que o currículo de formação para o professor do referido curso esteja habilitado. O problema aqui é que a instituição deveria acompanhar o processo. A revisão curricular não é só os programas. É tudo. E o fato não ter sido tudo considerado e tudo organizado para que chegássemos a bom termo acabou por criar condicionantes nisto tudo.

2.A nível das práticas pedagógicas, que mudanças considera que se têm verificado com a introdução desses programas?

As mudanças que pretendemos que se efetive na sala de aula são as que decorrem das práticas dos professores. A questão da APC vai toda nessa linha. Quer dizer, não pode ser só professor a debitar que o aluno vai adquirir competências. O aluno tem que fazer, tem que aprender a procurar os meios para resolver as questões que lhe são postas. Isso implica uma mudança de atitude do professor e das suas práticas. Não quer dizer que seja de todo impossível que o professor exponha, explique o que deve ser explicado, ou seja que se tenha de pôr de lado o ensino expositivo. Não! Há momentos em que faz a exposição também, mas temos que dar espaço ao aluno para trabalhar, para poder adquirir as competências. Na questão das línguas, por exemplo, o aluno tem que falar para poder aprender a falar, se não,

nunca mais vai aprender a falar. Tem que escrever para poder aprender a escrever. Daquilo que está previsto na APC, quer nas línguas, ciências, matemáticas, na parte inicial dos programas, foram incluídas as orientações pedagógicas, para que o professor possa transformar as suas aulas em espaços onde o aluno seja ativo. Ele próprio e em colaboração com os colegas. Há uma interação na aprendizagem. Defendemos muito o trabalho de grupo, em pequeno grupo em que os alunos possam ajudar-se entre si com orientação do professor. E isso exige muito mais do professor. Sabemos que os professores aprendem nas instituições de formação, mas quando vão a fazer é muito mais cómodo deixar os alunos sozinhos. Mesmo neste quadro é frequente aquela atitude do professor, “bom agora é trabalho de grupo e os alunos ficam lá eles com eles”; o professor aproveita para descansar. Se for assim há aqueles (alunos) que vão fazer para os menos ativos e vai haver maior prejuízo. Quer dizer, o professor tem que ser ativo e tem que fazer com que os seus alunos sejam ativos, criando as dinâmicas nas salas de aulas, e que faça com que o aluno aprenda mais e que ganhe gosto, porque a grande aposta nos programas é que efetivamente vá ao encontro do interesse do aluno. Que o aluno seja capaz de se interessar, de gostar e de se empenhar para poder sentir que progride e, neste sentido, vá se esforçando cada vez mais. Mas, aí o papel do professor é de suma importância.

3. Tem-se proporcionado aos professores a formação atempada à implementação dos novos programas?

É outro aspecto complicado, não é? Quer dizer começou-se a proporcionar formação aos professores que iam trabalhar na experimentação. Estes tiveram formação. Quando se pergunta atempada, não é sempre atempada como deveria ter sido. Começou com atraso, mesmo quando se começou a experimentação nem todo o grupo de professores não recebeu formação desde o início. Começou mais tarde e portanto, começou sempre com algum atraso e com alguma deficiência. Bom, dos anos seguintes da experimentação, não falarei, pois penso que o processo foi ampliado, alargado, pelo menos ao nível das primeiras classes. Mas não sei o que foi feito para abranger o número muito maior de professores. O tipo de formação que tínhamos concebido que era capacitar os professores para mudanças de práticas e também para uma boa apreensão tanto quanto possível da APC, é exigente em termos de tempo, de prática, pois não é só ouvir as explicações, as definições dos conceitos e consultar os livros e tal...há que praticar...há que praticar.

A elaboração de situações de integração, que no fundo é a chave para pôr em prática essa abordagem, não é fácil. Não é fácil e nós sentimos isso muito. Não é que seja uma dificuldade específica desta nova abordagem, é porque, não sei, correndo o risco de generalizar, mas foi muito visto que os nossos professores estão pouco habituados a criar, embora ninguém crie nada do nada, (só Deus), mas para encontrar questões novas é preciso uma bagagem razoável de leituras, de conhecimentos teóricos que permitam ao professor dar aquele passo; e muitas vezes há uma certa acomodação, há um repetir de ano para ano aquilo que já foi feito e pouca inovação e aí nós vimos isso. Se nos testes de perguntas e respostas a pessoa vai aos livros, a cadernos de exercícios, e copia... para criar uma situação complexa dentro do nosso contexto, do nosso meio é preciso procurar. É preciso estar atento à totalidade do seu entorno para poder encontrar; mas, por exemplo vimos isso muito em matemática, em que as orientadoras

dos programas arranjavam até receitas médicas que passavam aos filhos, ou seja, aproveitavam documentos autênticos para, a partir dali, criarem uma situação de aprendizagem em matemática. Coisas que nós não estamos muito habituados a fazer, que é essa aproximação com a vida do dia-a-dia. Estamos muito mais aproximados dos livros, procuramos coisas nos livros onde estudamos e as coisas ficam mais difíceis.

4. Que dificuldades pensa se têm verificado com a utilização desse novo programa e que a formação poderia ajudar?

A formação tem que ser suficientemente sólida para que as pessoas possam apropriar-se efetivamente das teorias, para a partir delas poderem refletir sobre as suas práticas e não ficar só pelas coisas que ouvem. É muito frequente nós ouvirmos as pessoas a dizerem coisas, citarem teorias, mas quando vamos ver no concreto, muito dificilmente as pessoas são capazes de transpor para o seu contexto. Sei lá, mesmo a questão dos objetivos. Será que os nossos professores são capazes de definir os objetivos? Quer dizer, andamos a lecionar de acordo com a pedagogia dos objetivos, mas esses objetivos vinham expressos no programa, a pessoa lê aquilo e vai fazendo. Mas quando se lhe pede para definir um objetivo nem sempre é fácil. Parece-me que a formação tem que ir mais a fundo. Penso que tem que ver com o tempo, com a prática para que as pessoas assumam que, quando a gente estuda, por exemplo, a teoria do desenvolvimento da criança, depois tem de ser capaz de ver na prática, naquilo que o aluno faz, que produz, a quê que corresponde, e ser capaz de ir buscar naquilo que estudou uma maneira de resolver os problemas que vai encontrando na sala de aula. Acho que a formação em psicologia de desenvolvimento é importante. Para o secundário é a psicologia do adolescente, o convívio, o contato com os alunos nas várias fases necessita que o professor tenha uma boa formação para lidar com isso. Saber responder às necessidades dos alunos mas de uma forma que mantenha também autoridade...há tendência de sobrevalorizar a compreensão, compreensão que às tantas já não se sabe quem é o professor e quem é o aluno; o professor tem de manter a sua autoridade e ser capaz de trabalhar com os alunos de modo a que eles se sintam seguros e sobretudo criem o gosto pelo saber mais. Não é só estudar para o exame, porque infelizmente temos muito isso, não é? A busca do diploma sobrepõe-se à busca pelo saber... há necessidade de um reforço de leituras e da sua verdadeira apropriação, acho que faz muita falta.

5. Foram desenvolvidas algumas ações de formação decorrentes dessas dificuldades?

Não, não se chegou a fazer. Quando há pouco me referi à questão de História e Geografia, foi identificado desde o início essa dificuldade e sentiu-se isso como uma necessidade que haveria de responder. Neste sentido, e nos contatos com as instituições de formação, foi pedida a realização de uma ação de superação dos professores, para os licenciados quer de História, quer de Geografia para que se possa construir um perfil de professor que respondesse a essa necessidade. No caso das disciplinas novas solicitamos às instituições a elaboração de formação específica mas não chegaram a fazer. Mesmo para as áreas de educação artística (expressões plástica, musical, dramática) não se chegou a fazer. Portanto, é preciso ter professores com esse perfil. Essas necessidades foram detetadas mas não se deu resposta, pelo menos enquanto eu lá estive.

Em relação às competências a desenvolver nos professores nós fizemos um seminário dedicado às situações de integração. Tentou-se mas, claro, foi com um grupo muito restrito de professores que recebeu a formação. São questões que estão em aberto e se se pretender continuar com o processo terão que ser respondidas. Ao nível do básico é que se fez essa formação. Houve todo um programa para a mudança de metodologia do ensino da língua portuguesa, com resultados espetaculares que eu vi através de gravações de aulas dos meninos das primeiras classes a lerem, após os primeiros meses de aulas, contrariando a convicção tradicional de que eles só estariam aptos a ler depois de aprenderem as letras todas; também estava prevista a mudança de metodologia de ensino para os alunos do 7º ano, primeiro ciclo do secundário. Eu estou convencida de que uma das chaves para o sucesso do nosso ensino, para a melhoria da qualidade é a questão das línguas e matemáticas. A língua é veículo e se a gente não toma aquele veículo não chega lá. Dificilmente se fala ou lê em português se não domina a língua de ensino. E é nessa linha que nós estamos a trabalhar. Reconhecendo que o aluno entra na escola com o domínio da sua língua materna, mas que vai encontrar outra língua que é a língua do ensino. Tem de se ensinar essa outra na escola, não partindo do princípio que ele já a conhece. Porque o que acontece é isso, e de facto muitos chegam ao fim da escolaridade básica sem a ter aprendido, e assim continua, dificilmente aprendendo.

6.Considera que se está a atingir os objetivos preconizados nos programas do 1º Ciclo quanto a sucesso educativo?

Penso que é muito cedo para dizer sim ou não. Acho que tem de perguntar aos que estão com a mão na massa. Ou seja, que estão a experimentar os programas, que estão no processo. Eu saí há mais de um ano e meio, portanto não tenho elementos para responder. Porém, ao nível do sucesso, dos resultados dos alunos, aquilo que é mais facilmente mensurável e das informações que me chegavam era de sucesso, ao nível de duas escolas da experimentação do primeiro ciclo. E numa dessas escolas as informações que vinham eram de que os alunos tinham excelentes resultados, muito mais motivados. Eu só tenho elementos de percurso, sobretudo da escola de S.Vicente, que eram as notas dos alunos ao longo do 1º e 2º anos da experiência. Também é verdade que eram alunos e professores com atenção redobrada, contrariamente aos da ilha de Santiago, em que se verificou um elevado número de reprovados. Embora se tinha pedido a justificação à direção da escola, julgo que nunca respondeu. Essa situação está de acordo com situação atual, já que é o ano em que há mais reprovações (7º ano). São alunos que vêm de um regime de monodocência para um outro de várias disciplinas e vários professores. Penso que foi isso que se verificou e nós não tínhamos contado com isso. Mas creio que deverá complementar essas informações com os dados mais recentes das experiências.

7.Pensa que o MED tem prestado apoios necessários à implementação da revisão curricular?

(Pausa) o Ministério sim, através da DGEBS, a nível superior também sim, sobretudo a partir de uma determinada altura; porque após o dinamismo do arranque houve um período de paragem demasiado grande em relação ao processo e não diretamente aos programas. Sim, houve demoras muito grandes na tomada de decisão. Por exemplo, constituiu-se um Comité

de Pilotagem para o seguimento do processo, mas fez-se uma única reunião e não se fez mais. Na altura, enquanto coordenadora da Unidade de Desenvolvimento Curricular, entendia que o Comité seria um grupo com autoridade para decidir mais que a própria Unidade e do que a Diretora geral. Repara que a diretora é uma pessoa, mas o Comité integrou os principais responsáveis do Ministério. Portanto, teria peso para tomar decisões. Só que naquela ideia de alargar, os parceiros foram incluídos nesse Comité, representantes dos sindicatos, dos pais. Ora, acabou por perder o carácter decisório que deveria ter, ou que eu estava à espera que tivesse, acabando-se por se constituir mais uma instância de consulta, o que seria ótimo se as pessoas se deixassem ser consultadas (risos). E o que aconteceu foi que essa primeira reunião foi de informação, sensibilização sobre aquilo que se estava a fazer, eu apresentei tudo o que tinha e que se estava a fazer...distribuíram-se os documentos, versões preliminares dos programas etc..esperando-se ou pedindo-se que as pessoas dessem *feedback* e até hoje, nada. Quer dizer, a intenção era que o processo fosse abrangente, incluísse os implicados, nomeadamente os professores, pois muitas vezes estes queixam-se de que não são ouvidos. Os sindicatos são, em princípio, representantes dos professores e então o nosso apelo era, bom vocês enquanto sindicatos têm os vossos associados, e por isso divulguem e recolham subsídios etc..só que não deram coisa nenhuma.

Ainda em relação ao comité de pilotagem, deve considerar-se que estas coisas levam tempo, até que se organizasse, se pensasse como é que havia de ser, se convocasse a reunião e se distribuíssem os documentos. E o tempo vai passando. De modo que a minha experiência foi mesmo essa de muito tempo de espera entre as etapas, as decisões para passar de uma para outra! Porque até no princípio o que se podia dizer, é que houve uma aceitação política. Sim senhor que é preciso fazer, que é preciso adotar a APC, que a revisão curricular tem que avançar, que aliás está no Programa do Governo mais depois (pausa)... **faltou o quê?** Faltou o financiamento específico para... Eu sempre tive a consciência, porque já tinha trabalhado em projetos anteriores, embora a RC não fosse concebida como um projeto, semelhantes às reformas anteriores. Portanto, não tinha um financiador externo a suportar as ações. A RC é suportada pelo OGE, e então, ficava-se à espera. Em relação às ações de formação que nós pudemos fazer houve um parceiro que financiou – foi o Sistema das Nações Unidas. Os ateliês de formação para a conceção de programas etc..tiveram o suporte das Nações Unidas. Sempre que apresentamos propostas de formação eles financiaram.

Além do incumprimento por parte do contratante, devido à referida dependência financeira, houve quase sempre incumprimento por parte dos conceptores dos programas, prestadores de serviço mediante um contrato. Em relação aos contratados os pagamentos raramente foram efetuados no tempo previsto do contrato. Portanto, esta situação criava logo dificuldades ; não podia haver o rigor na exigência de cumprimento de um lado nem do outro. As questões administrativas criaram dificuldade no desenvolvimento normal do trabalho.

8. Considera que já existiu ou existe uma assunção política para essa nova abordagem APC no sistema educativo?

Bem, a assunção foi verbal e escrita, porque na prática foi difícil...hã..hã..não...não (...) se calhar a deficiência da própria Unidade de não ter sido capaz, desde o início, de estabelecer um orçamento, uma planificação orçamental que fosse incluída no orçamento do Ministério e que obrigasse a essa realização prática. E isto veio a ser feito no fim. O Ministério nunca teve uma equipa que se ocupasse ...de pensar a educação de pensar os materiais, os programas, os livros etc. até porque...bom..Em relação aos manuais a tendência atual é a terceirização do processo, através das editoras. Mas quem são as editoras aqui no nosso país? Porque as editoras têm que ter especialistas disciplinares que trabalham para elas. Nós nas anteriores reformas produzimos manuais. Houve gente, técnicos e professores que trabalhou nesses manuais, mas normalmente em parcerias com instituições portuguesas. E nós agora estamos a continuar nesse mesmo processo. Nós temos manuais feitos por nós, autores cabo-verdianos, mas em concertação com uma editora portuguesa porque nós não conseguimos capitalizar o *know how* suficiente para produzirmos os nossos manuais aqui em Cabo Verde. Neste momento, a editora que trabalhou connosco é que é a proprietária do *copyright*. Vai ser preciso que as nossas editoras se capacitem para que possam fazer esse trabalho, mesmo assim poderá haver necessidade de continuar a trabalhar com as editoras estrangeiras. Na verdade, não evoluímos muito desde os manuais que fizemos nas reformas anteriores até agora. Claro, agora nós já temos gente que trabalhou nestes novos manuais.

9. Efetivamente, acha que se trata de uma revisão ou uma reforma curricular?

Bom, como nós dizíamos, as reformas têm os dias de começar e não têm os dias de acabar. Isto é sempre uma reforma. Nós chamamos de revisão curricular. Como eu disse no princípio o mandato que a Unidade tinha era para fazer uma revisão. Mas, como referi, a evolução verificada acabou por ser uma reforma. Depende também ao sentido que se dá uma palavra e outra. Há quem defina que a realização de uma mudança na estrutura do modelo curricular, a introdução de novas disciplinas estamos perante uma reforma; e efetivamente se quando nós alargarmos a escolaridade básica, de quatro para seis tivemos uma reforma, agora estamos a alargar de seis para oito anos, ensino obrigatório, ainda que não gratuito, na linguagem dos políticos e financeiros, estamos perante uma reforma porque estamos a mudar de estrutura e dos modelos pedagógicos. Agora, como estas coisas não acontecem num dia, o processo é sempre gradual. Se calhar é melhor chamarmos reforma mesmo. A atual ministra considera que é de fato uma reforma. Eu apeguei-me à designação revisão curricular porque comecei com um mandato, com termos de referência que diziam explicitamente pretender-se fazer uma revisão curricular e por isso me orientei nessa linha. Mas quando se está a dar esses passos, quando os políticos afirmam que daqui a pouco o alargamento é para 10 anos de escolaridade, estamos perante uma reforma. O sistema está a mudar. Agora, é importante não esquecer os outros componentes do processo (formação de professores, elaboração de materiais adequados etc). não é só betão, não é só a construção de escolas. São coisas que levam muito mais tempo, tem custos muito elevados que as pessoas nem imaginam.

10. Para terminar, que sugestão gostaria de formular com vista à generalização do mesmo?

É uma.. (pausa)..como dizer...!? É necessário um estreitamento do processo com as necessidades de formação. Bom, o atual ministro de ensino superior disse, e eu concordo, que não pode formatar as ofertas do ensino superior para responder a umas necessidades x só. A formação tem que ser bem sólida para que o professor licenciado, formado possa continuar a trabalhar no sentido da sua própria formação. Mas, tem que haver uma formação que responda às necessidades do sistema educativo. Acho que tem que ser para que em termos qualitativos se possa melhorar. E a formação dos professores arrasta aqueles outros aspetos, por exemplo a questão dos materiais, a capacidade de construir os seus próprios materiais a partir de tantos recursos existentes. Tem que haver um esforço de construção de produção de material, mas eu centro a minha sugestão, de fato, na formação de professores. Sabendo que a questão de formação engloba a questão de avaliação. Os professores são a chave. Continuam ainda a ser a chave do sucesso educativo. O professor na sua integralidade. No aspeto científico, pedagógico, moral, psíquico, capaz de uma cidadania activa. Quer dizer todas essas dimensões têm que ser trabalhadas e não podem ser descuradas, no seu todo, porque o professor é um formador. E este atributo é de uma grande responsabilidade!. O professor está na sala de aula, e pode julgar-se o senhor e dono do saber. É um risco a não correr. Temos que saber quem está na sala de aula e o que está lá a fazer. Também a questão dos valores. Exige-se em todas as profissões que lidam com as pessoas, e neste caso aos professores, que vão formar outras pessoas. Acho que todo o esforço é importante, é necessário, para podermos ser os melhores também. Há que velar por outros aspetos, nomeadamente o material, para não ficarmos só com aqueles que não tem bolsas para irem para fora estudar. Temos que ter gente que gosta e se dedica à profissão.

Reposta livre: desejar sucesso, um bom trabalho e que os resultados destas investigações revertam em benefício da educação. Apesar de termos muitas pessoas a investigar, temos que encontrar uma forma para que estes trabalhos sejam conhecidos pelos próprios professores.

Muito obrigado pela concessão da entrevista. Ok.

ANEXO J



REPÚBLICA DE CABO VERDE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

PLANO DE ESTUDOS DO 1.º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO – VIA GERAL

Ano lectivo 1999/2000

Aprovado 10.8.99

TIPO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	
		7.º ANO	8.º ANO
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	4	4
	Língua Estrangeira (Francês ou Inglês)	4	4
	Homem e Ambiente	4	-
	Mundo Contemporâneo	-	3
	Introdução à Actividade Económica	-	3
	Estudos Científicos	3	3
	Matemática	4	4
	Educação Visual e Tecnológica	4	4
	Educação Física	2	2
	Formação Pessoal e Social	2	2
	TOTAL		27

O ano Lectivo desenrola-se durante 34 semanas de aulas

PLANO DE ESTUDOS DO 2.º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO – VIA GERAL

Ano lectivo 1999/2000

Aprovado 10.8.99

TIPO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	
		9.º ANO	10.º ANO
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	4	4
	Francês	3	3
	Inglês	3	3
	História	3	-
	Cultura Cabo-Verdiana	-	3
	Geografia	3	-
	Ciências Naturais	3	3
	Química	3	-
	Física	-	3
	Matemática	4	4
	Formação Pessoal e Social	2	2
	Educação Física	2	2
	SUB-TOTAL		30
OPTATIVAS (Escolher 1)	Desenho	2	3
	Desenvolvimento Económico e Social	2	3
	Utilização de Computadores	2	3
TOTAL		32	30

O ano Lectivo desenrola-se durante 34 semanas de aulas

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS

Ano lectivo 1999/2000
Aprovado 10.8.99

PLANO DE ESTUDOS DO 3.º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO – VIA GERAL

TIPO	CIÊNCIA E TECNOLOGIA			ECONÓMICO E SOCIAL			HUMANÍSTICA			ARTES		
	DISCIPLINA	Carga horária semanal		DISCIPLINA	Carga horária semanal		DISCIPLINA	Carga horária semanal		DISCIPLINA	Carga horária semanal	
		11.º	12.º		11.º	12.º		11.º	12.º		11.º	12.º
FORMAÇÃO GERAL	Português	3		Português	3		Português	3	3	Português	3	
	Comunicação Expressão		3	Comunicação Expressão		3				Comunicação Expressão		3
	Língua Estrangeira	3	3	Língua Estrangeira	3	3	Língua Estrangeira	3	3	Língua Estrangeira	3	3
	Filosofia	3	3	Filosofia	3	3	Filosofia	3	3	Filosofia	3	3
	Formação Pessoal e Social	2	2	Formação Pessoal e Social	2	2	Formação Pessoal e Social	2	2	Formação Pessoal e Social	2	2
	Educação Física	2	2	Educação Física	2	2	Educação Física	2	2	Educação Física	2	2
	SUBTOTAL	13	13	SUBTOTAL	13	13	SUBTOTAL	13	13	SUBTOTAL	13	13
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Matemática	4	4	Matemática	4	4	História	4	4	Geometria Descritiva	4	4
	Física ou Química	4	4	Economia	4	4	2.ª Língua Estrangeira	4	4	História	4	4
	SUBTOTAL	8	8	SUBTOTAL	8	8	SUBTOTAL	8	8	SUBTOTAL	8	8
FORMAÇÃO ESPECÍFICA OPTATIVAS (escolher 2)	Química	4	4	Cultura Cabo-verdiana	3	3	Cultura Cabo-verdiana	3	3	Cultura Cabo-verdiana	3	3
	Física	4	4	Sociologia	3	-	Latim	3	3	Matemática	4	4
	Psicologia	3	-	Direito	3	-	Geografia	3	3	Geografia	3	3
	Biologia	3	3	Utilização de Computadores	3	3	Sociologia	3	-	Sociologia	3	-
	Geologia	3	-	História	3	3	Direito	3	-	Utilização de Computadores	3	3
	Geografia	-	3	Geografia	3	3	Utilização de Computadores	3	3	Psicologia	3	-
	Geometria Descritiva	4	4	2.ª Língua Estrangeira	3	3	Psicologia	3	-	2.ª Língua Estrangeira	3	3
	2.ª Língua Estrangeira	3	3	Psicologia	3	-				Música	3	3
	Utilização de Computadores	3	3							Desenho	3	3
		SUBTOTAL	6/7/8	6/7/8	SUBTOTAL	6	6	SUBTOTAL	6	6	SUBTOTAL	6/7
HORAS	TOTAL	27/28 /29	27/28 /29	TOTAL	27	27	TOTAL	27	27	TOTAL	27/28	27/28

Formação Pessoal e Social : Disciplina suspensa desde o ano lectivo 2000/2001.

Observação : O Ano lectivo desenrola-se durante 32 semanas.