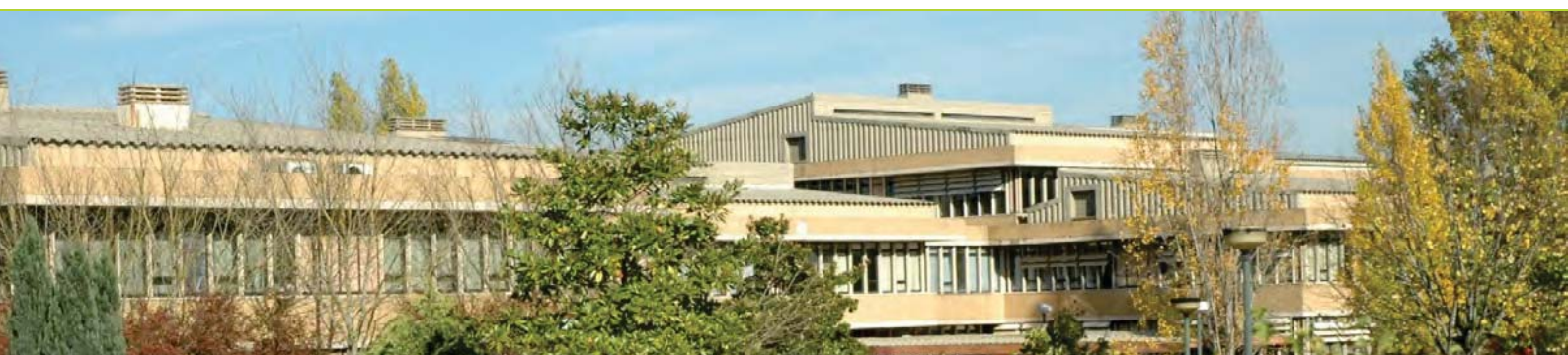


**ATAS DO XII CONGRESSO DA SPCE.
VILA REAL, UTAD, 2014**

**ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO,
REFLEXÃO E AÇÃO INTERDISCIPLINAR**

**VILA REAL, UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
(UTAD), 11 A 13 DE SETEMBRO DE 2014**



Organizadores

MARIA JOÃO DE CARVALHO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ARMANDO LOUREIRO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

CARLOS ALBERTO FERREIRA

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ISBN:

978-989-704-188-4

DESIGN

DE FACTO EDITORES

POLÍTICAS E PRÁXIS DE ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE: MARCOS DA SUA EVOLUÇÃO

Ph.D. Bartolomeu Varela
Universidade de Cabo Verde
bartolomeuv@gmail.com

Resumo:

Tendo a sua génese quatro anos após a Independência de Cabo Verde, o ensino superior tem conhecido uma evolução progressiva, ainda que não isenta de indefinições, hesitações, debilidades e contradições, que decorrem quer das limitações financeiras do Estado, quer dos condicionalismos que se prendem com os estádios de desenvolvimento institucional dos estabelecimentos de ensino superior que vão surgindo no arquipélago, quer ainda das mudanças de contexto que marcaram os processos de formulação e realização de políticas públicas para este subsistema de ensino, considerado de importância estratégica para a qualificação dos demais níveis do ensino e para a viabilização do desígnio nacional de desenvolvimento.

Neste texto, analisam-se alguns dos principais marcos da evolução das políticas e práxis de ensino superior neste pequeno país do Atlântico Médio, desde a criação do primeiro embrião do ensino pós-secundário, em 1979, ao cenário atual, em que coexistem 10 instituições de ensino superior (IES), sendo duas públicas e oito privadas, procurando evidenciar, em grandes pinceladas, o modo como estas instituições têm procurado corresponder às exigências de qualificação da sociedade cabo-verdiana, que o poder público tem procurado traduzir em normas e medidas de política orientadas no sentido de um cada vez maior aprimoramento da qualidade de desempenho. Questões como o grau de qualificação dos docentes, o desempenho das funções nucleares de investigação, ensino e extensão, a regulação, a qualidade académica e a avaliação do ensino superior, entre outras, são aqui abordadas de forma sucinta e crítica, procurando-se com este estado da arte abrir um espaço de diálogo, que deve ser prosseguido, com vista à criação de condições para que as IES possam estar à altura das exigências de transformação e desenvolvimento de Cabo Verde.

I. À laia de introdução: a globalização, o instituído, o instituinte e o contexto na modelação das políticas de ensino superior em Cabo Verde

Não nos ocuparemos, neste texto, da análise das “tendências de internacionalização do ensino superior, em que as lógicas de hegemonização e uniformização segundo os ditames da economia e do mercado vêm influenciando crescentemente as políticas estaduais, seja através de formas subtis de legitimação do conhecimento válido, que deve ser produzido e disseminado na academia, seja através

dos mecanismos de regulação transnacional e supranacional, mediante a imposição de *standards* e de procedimentos avaliativos que sobrevalorizam os resultados prescritos em detrimento da análise dos contextos e processos de desenvolvimento das atividades acadêmicas (Varela, 2013, p.1).

No entanto, consideramos pertinente lembrar, neste texto, que a hegemonização das políticas de ensino superior não constitui uma fatalidade, posto que qualquer política educativa “envolve uma dimensão prescritiva ou instituída, ou seja, a formulação de decisões, regras e orientações por que deve pautar-se o desenvolvimento da educação e do ensino num dado contexto social, e uma dimensão operacional ou instituinte, isto é, a atuação das estruturas e dos agentes implicados, a diversos níveis, na consecução das intencionalidades educativas estabelecidas, mediante a utilização eficaz dos meios e recursos disponíveis” (Varela, 2011a, p. 51).

Entre as duas dimensões da política educativa ou, especificamente, da política de ensino superior, existe uma relação dialética, mas não necessariamente uma relação de linearidade absoluta. Com efeito, as decisões, normas e opções de política educativa (e de ensino superior) são decididas para serem postas em prática no âmbito de um sistema (sistema educativo) que é, por natureza, “probabilístico” e “não determinístico”, posto que pode ser “afetado por fatores imprevisíveis ou limitadamente previsíveis, que impedem estabelecer inequivocamente suas saídas como uma função de suas entradas” (Varela, 2011b, p.10).

Esta abordagem está de acordo com a perspectiva defendida por Ball (2009, p. 305), que rejeita em absoluto o entendimento de que as políticas são “implementadas”, porquanto tal ideia “sugere um processo linear pelo qual as opções políticas se movimentam em direção à prática de maneira direta”. Assim, segundo Ball,

“O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades (...), a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém a representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim” (Ball, *Ibid.*, p. 305).

Tendo optado, nesta comunicação, por partilhar a experiência cabo-verdiana do ensino superior, evidenciado os principais aspetos da sua evolução, destacamos, pois, a

relevância do contexto, por este influenciar tanto as medidas de política delineadas como as práticas, ou seja, o modo como tais políticas foram operacionalizadas, reconhecendo, do mesmo passo, as “variações de contexto”, de “recursos” ou “capacidades locais” que, segundo Ball (*Ibid.*, p. 305), devem estar presentes na abordagem da política educacional enquanto processo social e pessoal e processo material:

“Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente”.

Face a esta perspectiva, em que a pretensão de linearidade não se compagina com a realidade complexa do processo de realização das políticas para o ensino superior em Cabo Verde, procuramos assumir neste texto uma postura “que não se limita à desconstrução analítica das políticas educativas, ou à desocultação das ambiguidades e contradições que as atravessam, mas assume, em simultâneo, um compromisso ético e político explícito, procurando e valorizando o confronto tenso e instável entre a *objetividade* pretendida pela prática científica e a *politicidade* inerente a toda a ação humana” (Afonso, 2001, p. 34).

Para tanto, procurámos assumir, neste texto, o necessário distanciamento crítico, olhando para os factos no respetivo contexto, mas sem deixar de neles discernir coerência e sentido, de modo a que da experiência passada se possam extrair ilações para o presente-futuro.

Ao titularmos este texto em termos de pluralidade de políticas, pretendemos evidenciar o facto de que, ao longo dos anos, o ensino superior cabo-verdiano não tem sido objeto de uma política e de uma práxis uniformes. Num percurso de três décadas e meia de experiência de ensino superior autóctone, várias são as perspectivas, *nuances* e formas como se têm expressado as opções de política para o ensino superior delineadas pelo poder público, assim como várias têm sido as formas concretas de realização do ensino superior nos diversos contextos.

Na verdade, e tal como assinala Pacheco, numa abordagem genérica que se aplica ao ensino superior,

“Uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado (Pacheco, 2005, p. 58).

II. Génese e evolução do subsistema de ensino superior em Cabo Verde

O ensino superior, inexistente em Cabo Verde durante o período colonial, é obra da Independência, tendo o primeiro estabelecimento deste nível (o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário, criado pelo Decreto nº 70/79, de 28 de Julho de 1979, surgido no âmbito do processo normal de desenvolvimento da política de qualificação do homem cabo-verdiano, desde sempre encarado como “o ‘recurso natural’ mais importante de que dispomos para a Reconstrução Nacional” (Pereira, 1980, p. 24).

Hoje, volvidas mais de três décadas, pode questionar-se, como fizemos noutra trabalho (Varela, 2011a), se não se tratou de um passo tímido e, porventura, se não se deveria avançar, logo, com uma universidade. Entendemos que não se terá pecado por falta de ambição, ainda que fosse evidente a cautela própria de um jovem Estado que se lança na aventura do ensino superior sem poder estribar-se em qualquer experiência autóctone anterior e num contexto em que, para a generalidade das instâncias internacionais de financiamento, o ensino superior não era considerado prioritário para a locação dos recursos.

Assim, preferimos considerar que o novo Estado agiu de forma prudente ao criar esse curso/escola, procurando “salvaguardar a sustentabilidade da iniciativa e, em especial, a qualidade e a credibilidade da formação que nela seria ministrada” (*Ibid.*, p. 182). Por outro lado, a relevância inquestionável desta iniciativa reside no seu alcance estratégico, visto que, “ao ter por objeto a formação de professores para o ensino secundário, a novel instituição não só contribuiria para a qualificação dos níveis de ensino situados a jusante como, do mesmo passo, para a criação, no país, de uma massa crítica que irá servir de base para o desenvolvimento ulterior do ensino superior e universitário em Cabo Verde, nas diversas áreas do conhecimento” (*Ibid.*, p.182).

Pode até considerar-se que, em certa medida, esse passo foi bastante ousado, dada a falta de experiência de formação superior no arquipélago e tendo em conta, sobretudo, “as limitações nacionais em termos de professores e de logística necessária” para garantir um bom desempenho do estabelecimento, “problemas esses que, de resto, irão acompanhar todo o processo de evolução da novel instituição” (*Ibid.*, p. 182).

Na verdade, a própria circunstância de a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo ter sido aprovada quinze anos após a proclamação da Independência de Cabo Verde parece evidenciar a “cautela característica de um Estado nascente, que procura dar passos seguros e sustentáveis, apoiando-se na experiência vivida e não na mera importação de opções, normas e práxis de outras latitudes” (*Ibid.* p. 183).

Em todo o caso, a partir do curso de formação de professores do ensino secundário, acima referido, e até ao final do século XX, o ensino superior vai conhecendo uma evolução lenta, ainda que progressiva, abarcando, ainda, os sectores da marinha e pescas, da economia, contabilidade e gestão, da agricultura e da Administração Público, ainda que confinado, essencialmente, ao sector público, como evidenciámos, com detalhe, noutros trabalhos (Varela, 2011a; 2013).

Inserindo-se na estratégia política geral de reconstrução nacional e de desenvolvimento, que tinha como um dos componentes essenciais a edificação de um sistema educativo adequado às realidades e necessidades do país, tais cursos e estabelecimentos de ensino superior surgiram, entretanto, através de **decisões casuísticas que não correspondiam a uma visão sistémica e estratégica de ensino superior**, razão pela qual, até finais da década de 1980, não puderam afirmar-se como um verdadeiro subsistema de ensino, devido à falta de regulação geral, a que acresce a inexistência, por vários anos, de estruturas vocacionadas para a sua coordenação, supervisão e avaliação, a nível nacional (Varela, 2011a).

Não pondo em causa a pertinência social das ofertas formativas (Varela, 2011a), Brito (2002, p. 100) considera que os cursos superiores criados partiram da “premissa de que o ensino superior é condicionado pelo desenvolvimento”, em vez de ser o “motor do desenvolvimento”, entendendo que esta postura, “além de estagnadora, é incompleta e frágil”, tanto mais que “o objetivo principal desses cursos era formar quadros” sem que houvesse “a preocupação real (não cosmética) de neles integrar as componentes investigação e extensão”. Efetivamente, como temos assinalado, uma das características marcantes dos primeiros estabelecimentos de ensino pós secundário (superior?) em Cabo Verde foi “a **concentração quase absoluta das atividades académicas na função do ensino**, com pouca expressão a nível da extensão e, sobretudo, da investigação”, facto que ficou a dever-se a fatores vários, como a existência de um fraco índice de docentes com os graus de mestre e de doutor, a pouca tradição de investigação, a dependência excessiva (e, por vezes,

total) de docentes em regime de tempo parcial, com pouca disponibilidade ou mesmo capacidade para a realização de outras atividades para além do ensino (Varela, 2011a, p.321).

A **lenta evolução do ensino superior em Cabo Verde até aos finais do século XX** é um facto evidente, sobretudo quando o número de estudantes inscritos em IES do arquipélago é comparado com os que frequentam cursos no estrangeiro: 661 inscritos, contra 1097, respetivamente, no ano letivo 2000/2001 (Varela, 2011a).

Várias são as causas do modesto crescimento do ensino superior autóctone, de entre as quais se destacam: (i) o facto de as principais instâncias internacionais de financiamento, como o Banco Mundial e o FMI, por exemplo, não atribuírem prioridade à alocação de recursos para o ensino superior nos países menos desenvolvidos, como referimos acima; (ii) o elevado número de bolsas de estudo oferecidas ao Estado de Cabo Verde para a frequência de cursos superiores em diversos países.

Assim, em face da “flagrante” falta de quadros para o desenvolvimento nacional nas mais diversas áreas (Brito, 2002, p. 99) e considerando a fraca capacidade interna de formação superior, o país recorreu ao apoio de instituições e países amigos que, prontamente, ofereceram bolsas (não reembolsáveis) de formação no exterior em número que ultrapassava largamente a procura interna (Brito, 2002), sobretudo até finais da década de oitenta.

Não obstante estes factos, nem sempre terá vingado, a nível do poder político, uma visão esclarecida sobre a relevância estratégica de um ensino superior autóctone. Assim o entende Tolentino (2006, p. 286), que se refere a uma “linha de evolução lenta e hesitante, por falta de visão” e, por isso, sem um “apoio externo consistente”. Efetivamente, docentes oriundos de alguns países, parceiros de desenvolvimento de Cabo Verde, colaboraram na docência em diversos cursos superiores ministrados no arquipélago (Varela, 2011a), o que indica que o desequilíbrio entre a formação de licenciados no país e no estrangeiro poderia ser mitigado, designadamente, através de uma maior aposta na mobilidade de docentes estrangeiros. A **baixa prioridade atribuída à formação superior autóctone** manteve-se, de forma inexplicável, mesmo quando, a partir do início da década de noventa, com a derrocada dos países do campo socialista, o Estado teve de fazer face à redução drástica das bolsas de estudo oferecidas do exterior mediante o financiamento, em larga escala, de bolsas ditas “reembolsáveis” para formação no estrangeiro, sem que entretanto tivesse

implementado o mecanismo de pagamento de tais bolsas, acabando mesmo por vir a perdoar tais dívidas em 2010. Assim, parte expressiva dos recursos alocados à formação no estrangeiro poderiam ser afetos à formação interior, mediante o desenvolvimento da capacidade de oferta das IES nacionais.

Por ocasião da revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo ocorrida em 1999, parecia consolidada a ideia de institucionalização da universidade pública, tal como, de facto, viria a acontecer um ano depois, ainda que os atos de criação da universidade e de definição do respetivo regime de instalação tivessem ficado apenas no papel, devido à ausência de quaisquer medidas efetivas de implementação. Só em Novembro de 2006, por Decreto-lei do Governo e por proposta de uma Comissão Instaladora, constituída dois anos antes, é criada, ex-novo, a Universidade de Cabo Verde e aprovado o respetivo documento funcional (os primeiros Estatutos da Universidade Pública).

Quanto ao ensino superior privado, o seu surgimento acontece no início do século XXI, com a criação, em 2001, da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, com sede na Praia, e, em 2003, do Instituto Isidoro da Graça, sediado em Mindelo, que mais tarde se transformará na Universidade do Mindelo. A estas duas instituições privadas do ensino superior juntam-se o ISCEE (outrora instituto público colocado sob gestão privada), com sede em Mindelo, e mais 4 IES privadas, sendo três com sede na Praia (ISCJS, UNICA e US) e duas em Mindelo (ULCV-BLS e M_EIA).

No sector público, surge, em 2013, com sede da Praia, o Instituto Universitário da Educação (IUE), que resulta da transformação do antigo Instituto Pedagógico, cuja missão era a formação de professores do ensino básico, de nível médio, facto que veio contrariar estudos, posicionamentos e expetativas iniciais no sentido da integração do IP na Universidade pública. Em resultado desta opção do Governo, no pequeno arquipélago, duas instituições públicas de ensino superior ocupam-se da formação na área da educação (se bem que o IUE esteja ainda mais focalizado na habilitação de docentes do ensino básico), com a conseqüente dispersão de meios e recursos e a criação de “zonas” de indefinição e ou de potencial competição na atuação das duas instituições públicas.

Na atualidade, o quadro institucional atual do ensino superior, com a indicação do respetivo número de estudantes, é o que se apresenta a seguir.

Quadro 1 - Instituições do ensino superior e número de alunos – 2012/2013

Instituição	Natureza	Nº de alunos	
		MF	F

Universidade de Cabo Verde (Uni-CV)	Publica	4469	2298
Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (Uni-Piaget)	Privada	2202	1188
Universidade do Mindelo (Uni-Mindelo)	Privada	978	648
Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE)	Privada	1924	1301
Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS)	Privada	1047	691
Mindelo_Escola Internacional de Arte (M_EIA)	Privada	45	30
Universidade Lusófona de Cabo Verde Baltasar Lopes da Silva (ULCV_BLS)	Privada	662	407
Universidade Intercontinental de Cabo Verde (UNICA)	Privada	293	218
Universidade de Santiago (US)	Privada	783	459
Instituto Universitário da Educação (IUE)	Publica	665	415
Total		13068	7655

Fonte: MESCI - Anuário estatístico, 2014

Considerando que a população residente em Cabo Verde é de aproximadamente 500.00 habitantes e que o número de alunos que frequentaram o ano terminal do ensino secundário em 2012/2013 foi de 5947 alunos, dos quais apenas 3.663 ficaram aprovados (MED, 2013), a análise do quadro parece apontar para o **sobredimensionamento da oferta de ensino superior em Cabo Verde**, mais precisamente, para o número eventualmente excessivo de IES. É certo que o número de inscritos no primeiro ano do ensino superior foi de 5.074 estudantes, sendo 2.512 no setor público e 2562 no privado (MESCI, 2014), ou seja, superior ao número de finalistas do ensino secundário, diferença que se explica por vários fatores, de entre os quais se destacam as taxas de reprovação no 1º ano, que são muito elevadas, sobretudo, nas áreas das ciências exatas e engenharias, e o não ingresso imediato de alunos após a conclusão do ensino secundário.

III. Regulação, qualidade e avaliação do ensino superior

Quando se lança um olhar sobre o percurso do ensino superior cabo-verdiano, alguns aspetos marcantes têm a ver como a prudência e o pragmatismo que têm presidido à atuação do poder público em matéria de regulação e aferição da qualidade das IESE e dos cursos ministrados, ainda que se possam discernir, nalguns momentos desse percurso, sinais de laxismo na assunção de medidas conducentes ao aprimoramento da qualidade de desempenho das referidas instituições, como adiante se evidenciará.

III.1. Quadro legal de institucionalização do ensino superior

Após década e meia de maturação das opções de política educativa, surge, em 1990, a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que, além de se ocupar dos demais

níveis de ensino, regula genericamente o ensino superior, determinando a criação de uma comissão instaladora, cujas funções são mais tarde absorvidas pela DGESC. A Lei de Bases do Sistema Educativo e as duas revisões de que a mesma foi objeto, em 1999 e 2010, respetivamente, permitiram uma configuração progressiva do modelo de ensino superior cabo-verdiano, que, inspirando-se no modelo vigente em Portugal, se caracteriza pelo seu carácter binário, com a coexistência de um ensino universitário e de um ensino politécnico e a possibilidade de serem conferidos os diversos graus académicos, além de outros diplomas, sendo o grau de doutoramento apenas reservado ao ensino universitário.

Entretanto, durante mais de duas décadas, os princípios e bases sobre o ensino superior contidos na LBSE não foram objeto de desenvolvimento, com uma clara definição das regras e dos procedimentos aplicáveis à criação, organização, funcionamento e avaliação dos estabelecimentos públicos e privados.

Assim, desde a génese do ensino superior em 1979, decorreram cerca de três décadas em que a criação, a organização e o funcionamento das IES em Cabo Verde foram objeto de decisões casuísticas, mediante a aprovação de diplomas governamentais, nem sempre da mesma natureza (Decreto-Lei, que foi a forma predominante, e Resolução do Conselho de Ministros), facto que engendrou uma situação de grande dispersão normativa, com regras e opções nem sempre convergentes.

Só na segunda metade da década de 2000 se procede a uma **regulação mais coerente e sistémica do ensino superior**, com a aprovação, pelo Decreto-Lei nº 17/2007, de 7 de Maio, do estatuto do ensino superior privado e cooperativo (que derroga um diploma de caris transitório aprovado em 2005) e, pelo Decreto-Lei nº 53/2006, de 20 de Novembro, dos estatutos da universidade pública (Universidade de Cabo Verde), continuando, todavia, o subsistema de ensino superior a padecer da falta de um quadro regulador geral e coerente, problema que veio a ser superado em 2012, com a entrada em vigor dos Decretos-Leis nº 20/2012, de 19 de Julho, e nº 22/2012, de 7 de Agosto, que, em desenvolvimento de opções contidas na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovam, respetivamente, o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior e o Regime Jurídico de Graus e Diplomas no Ensino Superior, dotando as universidades e demais instituições públicas e privadas do ensino superior em Cabo Verde de referências claras e coerentes para a sua criação, organização, gestão, funcionamento e avaliação e bem assim de regras e procedimentos a

que devem obedecer a criação, a organização, a gestão e a certificação dos ciclos de estudos e, em particular, a atribuição e o reconhecimento dos graus e diplomas.

III.2. Qualificação do corpo docente

Como se referiu atrás, um dos fatores limitativos do desenvolvimento institucional e do aprimoramento da qualidade do ensino superior cabo-verdiano foi, desde o início, o baixo nível de qualificação dos docentes, que eram, na sua larga maioria, licenciados, facto que se compreende até certo ponto, pois, durante cerca de duas décadas, os cursos superiores oferecidos eram essencialmente do nível do bacharelato. Se é certo que nem por isso as instituições deixaram de se preocupar com a qualidade de desempenho dos seus docentes, não é menos verdade que nenhuma das disposições normativas vigentes no país durante três décadas de ensino superior impôs um perfil mínimo de qualificação do pessoal docente dos estabelecimentos de ensino superior.

Apesar das melhorias que, entretanto, se vão registando neste domínio, é de se referir que, ainda até ao ano letivo 2007-2008, que marca a extinção dos institutos públicos de ensino superior e a sua integração efetiva na Universidade Pública, criada em Novembro de 2006, o respetivo corpo docente era constituído, na maioria, por licenciados (cf. quadro seguinte), sendo os mestres de pouca experiência profissional (Varela, 2011a):

Quadro 2 - Docentes do ensino superior público por nível de formação (2003/04-2007/08)

Ano letivo	Doutorado			Mestre			Pós Graduado			Licenciado			Bacharel			Total		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
2003-04	0	5	5	34	14	48	6	1	7	79	95	174	2	1	3	121	116	237
2004-05	11	9	20	56	31	87	3	1	4	117	84	201	3	1	4	190	126	316
2005-06	12	9	21	42	30	72	14	11	25	118	76	194	4	2	6	190	128	318
2006-07	14	9	23	46	30	76	14	14	28	116	77	193	5	1	6	195	131	326
2007-08	25	7	32	76	53	129	23	16	39	144	110	254	4	0	4	272	186	458

Fonte: GEP do ME, 2004-2008.

Com a aprovação do Decreto-Lei nº 20/2012, estabelece-se um **referencial mínimo de qualificação do pessoal docente**, ainda que de forma prudente e numa perspetiva de melhoria gradativa. Assim, tendo em conta a realidade do país, o referido diploma dispõe, no seu artigo 44º, que: (i) o corpo docente das instituições de ensino superior deve incluir, pelo menos, um doutor por cada 120 alunos e um doutor em cada curso oferecido; (ii)

pelo menos metade do corpo docente dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior deve ser composto por docentes com o grau mínimo de mestre; (iii) metade dos docentes referidos nos pontos anteriores deve fazer parte do quadro de docentes da instituição.

Ciente de que mesmo estas metas não seriam facilmente alcançáveis no imediato, o diploma em apreço, no seu artigo 98º, fixa o prazo de três anos para as IES cumprirem os parâmetros exigidos no artigo 44º, estabelecendo que, nesse período transitório, as instituições devem ter, pelo menos, 1 doutor por cada 175 alunos e 1 doutor por cada curso oferecido.

Em virtude do esforço individual e institucional de elevação do grau académico dos docentes do ensino superior em exercício e uma maior exigência nos processos de recrutamento, aumenta, gradualmente, o número dos efetivos docentes com os graus de doutor e de mestre. Assim, se, no ano letivo 2007/2008, mais de 50% dos docentes eram licenciados, tal percentagem reduziu-se para 32% no ano letivo 2012/2013, enquanto aumenta para 58% o pessoal docente habilitado com os graus completos de doutor e mestre, conforme se pode concluir da análise do quadro seguinte:

Quadro 3 - Docentes por habilitação literária e sexo segundo a instituição

Instituição	Doutorado			Mestrado			Pós Graduado			Licenciado			Bacharel			Total		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Uni-CV	50	25	75	145	92	237				91	62	153	2		2	288	179	467
Uni-Piaget	18	3	21	69	30	99			0	52	37	89	1	0	1	140	70	210
Uni-Mindelo	7	3	10	17	26	43	13	12	25	12	18	30			0	49	59	108
ISCEE	6	1	7	48	30	78	27	18	45	37	21	58			0	118	70	188
ISCJS	20	1	21	42	17	59	4	2	6	17	9	26			0	83	29	112
M_EIA	1		1	1	1	2	2	1	3	2	1	3			0	6	3	9
Lusófona	8	3	11	16	19	35	11	12	23	13	12	25			0	48	46	94
ÚNICA	2	3	5	7	8	15	6	2	8	14	10	24			0	29	23	52
US	3	1	4	33	17	50	18	3	21	9	4	13			0	63	25	88
IUE	1	0	1	13	15	28	7	4	11	19	2	21			0	40	21	61
Total	116	40	156	391	255	646	88	54	142	266	176	442	3	0	3	864	525	1389

Fonte: Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação, 2014

Entretanto, se existe um longo caminho a ser percorrido na senda da qualificação científica dos docentes, constata-se que “o critério predominante na consideração do que vem a ser o docente qualificado é, ainda, o grau académico, sobrevalorizando-se, assim, o saber específico do campo disciplinar, com **menor relevância atribuída, de facto, à formação pedagógica como uma das dimensões constitutivas da profissionalidade docente**, refletindo-se esta postura, nomeadamente, nas práticas de recrutamento do

peçoal docente” (Varela, 2012, p.1). Importa, no entanto, que, no quadro da aposta que se vem fazendo na qualidade acadêmica, se assuma, de forma mais consequente, “o desafio de os docentes articularem adequadamente os aspetos epistemológicos e pedagógicos da formação universitária, superando, gradativamente, os métodos tradicionais de ensino baseados na transmissão docente-alunos” (Ibid., p.1), a favor de “um ensino centrado na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia e de competências dos estudantes” (Leite & Ramos, 2010, p.29).

III.3. Critérios de acesso ao ensino superior

Ao longo dos tempos, as instituições do ensino superior e os sucessivos Governos nunca deixam de se preocupar com o perfil dos alunos que ingressam no ensino superior, tendo tomado medidas no sentido da sua adequação às exigências da formação superior no país e no estrangeiro. Assim, o fraco nível escolar do elevado número de candidatos às bolsas de estudos superiores, em decorrência da massificação do ensino secundário, é criado, pelo Decreto nº 161/90, de 22 de Dezembro, para funcionar a partir do ano letivos 1990/91, o Curso Propedêutico (ano vestibular), “que iria dar uma melhor preparação aos referidos candidato” (Brito, *Ibid.*, p. 99) e seria substituído, cinco anos mais tarde, pelo Curso do “Ano Zero”, sob a supervisão da Comissão Instaladora do Ensino Superior (Decreto-Lei nº 27/95, de 22 de Maio). Por outro lado, e com o mesmo objetivo de promover a elevação do nível de preparação dos candidatos, é publicado o regime de acesso e ingresso no ensino superior (Decreto-Lei 15/2000, de 13 de Março), diploma que, entretanto, não teve o alcance pretendido, ao abandonar-se, após uma experiência efémera, a exigibilidade de prestação de provas anuais de avaliação da capacidade para a frequência do ensino superior.

Assim, tem ficado sob o livre arbítrio das IES a opção de organizar provas de aptidão para o ingresso nos seus cursos. Só a Universidade Pública manteve, a este respeito, uma linha de coerência nesta matéria, ao realizar anualmente provas de ingresso aos cursos de licenciatura, selecionado, em função do *numerus clausus* definido, os alunos melhor classificados tendo em conta a média das classificações obtidas nessas provas e das classificações no último ciclo do ensino secundário.

Em 2014, o Governo decidiu publicar um **novo diploma de acesso ao ensino superior**, com o propósito de promover a elevação do perfil de ingresso dos estudantes. A ser implementado no ano letivo 2014/2015, o diploma estabelece a obrigatoriedade dos

alunos finalistas do ensino secundário se submeterem a provas estandardizadas de avaliação que, segundo declaração do Ministro do Ensino Superior veiculada pela Televisão cabo-verdiana em Junho de 2014, terão como referencial o nível de conhecimento exigido no mundo ocidental e serão elaboradas com a assistência de um(a) especialista estrangeiro(a), parecendo olvidar a relevância de outros conhecimentos *curricularizados*, nomeadamente o da realidade cabo-verdiana.

III.4. Avaliação da qualidade do ensino superior

A criação das primeiras instituições do ensino superior e a evolução significativa deste subsistema a partir da primeira década do século XXI não foram acompanhadas da institucionalização de um sistema credível de avaliação das instituições e cursos do ensino superior (Varela, 2013). Assim, durante mais de três décadas, a avaliação do ensino superior limitou-se a esporádicas avaliações externas efetuadas por académicos portugueses (Aubyn e outros, 2006; Crespo, 1997; Grilo e outros, 1993), a pedido do Governo cabo-verdiano. No seguimento de tais avaliações, foram produzidos relatórios que versaram diversos aspetos da organização, funcionamento e desempenho dos institutos públicos do ensino superior e, posteriormente, de algumas universidades privadas, fornecendo subsídios para a sua reconfiguração institucional e ou para o melhoramento da sua qualidade de desempenho.

Só em 2013, na sequência da aprovação dos Decretos-Leis nºs 20 e 22/2012, de 19 de Julho e 7 de Agosto, respetivamente, se decidiu avançar com o processo de criação das condições para a **institucionalização de um sistema credível de avaliação da qualidade do ensino superior**, nas suas componentes de acreditação, autoavaliação e heteroavaliação, inspirando-se em experiências de países, nomeadamente o Brasil, que adotaram “modelos abertos, integrados numa perspetiva humanista, mais orientados para o fator humano” (Santos Guerra, 2000, p. 70) e para a promoção da qualidade académica e, como tais, mais mobilizadores e potencialmente mais emancipadores do que os modelos *eficientistas*, que colocam o foco nos resultados mensuráveis e na “obediência devida” às normas”, em detrimento dos processos e dos contextos de atuação das IES. O processo, que vem sendo preparado com a cooperação brasileira, consistiu na realização de vários seminários de formação de dirigentes, docentes e quadros técnicos afetos ao ensino superior, na

elaboração de um conjunto de documentos de referência para os processos avaliativos e bem assim na seleção e formação de dezenas de avaliadores das IES.

Encontrando-se, atualmente, em fase avançada, o processo de institucionalização da avaliação do ensino superior deverá ser marcado, proximamente (finais de 2014 e 2015) com a realização das primeiras experiências generalizadas de autoavaliação das IES, seguidas de avaliações externas, a cargo de comissões de avaliadores a serem constituídas por sorteio, observadas as regras estabelecidas.

Enquanto decorre este processo, o Ministério do Ensino Superior anuncia publicamente que o Governo irá avançar com uma **agência de regulação e avaliação do ensino superior**, cujos contornos não se encontram ainda bem definidos, esperando-se, entretanto, que, na sua essência, não se afaste dos princípios acima referidos e, em particular, venha a equacionar, em termos adequados, a questão da independência da entidade reguladora, com a redução da atualmente excessiva intervenção desse departamento governamental nos processos de acreditação, avaliação e fiscalização do ensino superior.

IV. Visão e funções do ensino superior em Cabo Verde

Embora Cabo Verde se situe geograficamente em África, as referências matriciais da sua política educativa e, em particular, da política de ensino superior não provêm propriamente do pensamento africano, mas sim, e de modo preponderante, do modelo de ensino superior do mundo ocidental, em especial, o português (Varela, 2011a), mercê de vários fatores, como os laços histórico-culturais tecidos ao longo de mais de 5 séculos de colonização e a cooperação privilegiada com Portugal e demais países ocidentais no período pós-Independência, inclusive no domínio da formação de quadros. Daí que **“a visão eurocentrista ainda predominante na configuração das políticas nacionais”**, nomeadamente no domínio do ensino superior, deva “ser mitigada, complementando-a com outros olhares e outras perspetivas”, designadamente africanas (Varela, 2011a, p. 9).

Entretanto, no período que vai até finais da década de oitenta, caracterizado pela aridez de estudos, debates e reflexões, quer no campo teórico, quer no campo político, sobre o ensino superior em Cabo Verde, este bem público foi encarado numa perspetiva essencialmente pragmática, como “instrumento” ao serviço do desenvolvimento. Dito de

outro modo, não se pode deixar de descortinar na forma como se processou a criação dos primeiros estabelecimentos de ensino superior e nos seus conteúdos programáticos uma **visão utilitarista ou funcionalista que, entretanto, não se restringia à perspectiva de obtenção de utilidades de curto prazo** (Santos, 1994), mas também tinha subjacente o propósito de criação das condições para o desenvolvimento sustentável, posto que o investimento na formação, particularmente de professores, é suscetível de produzir retornos significativos a prazo e não de forma imediatista e automática.

Com o desenvolvimento ulterior do quadro normativo, pode dizer-se que prevalece, a nível dos discursos e dos normativos, **uma visão eclética de ensino superior no arquipélago**, posto que, além de uma perspectiva funcionalista da formação, com ênfase quase obsessiva no desenvolvimento de competências para a inserção no mercado do trabalho, se evidencia o propósito de promover a cultura, a identidade e as especificidade nacionais, em ordem a assegurar-se o desenvolvimento humano e sustentável do país. Como temos defendido (Varela, 2013, p.1), *“o ecletismo presente nas opções de política de ensino superior cabo-verdiano e de outros países constitui um pretexto e uma oportunidade para a instauração e ou reforço de lógicas contra-hegemónicas e solidárias na abordagem da missão, autonomia e funções das academias”*.

No que concerne às funções do ensino superior, embora os diplomas de criação e ou os estatutos das primeiras instituições de ensino superior previssem o desenvolvimento das atividades de investigação e de extensão, especialmente no caso dos institutos públicos de ensino superior criados na década de 1990, **a função de ensino ou de transmissão de conhecimento foi sempre a componente dominante** das atividades académicas.

Com efeito, mercê de condicionalismos vários, de entre os quais se destacam as limitações inerentes ao corpo docente, constituído, maioritariamente, por licenciados, a investigação científica e a extensão traduziram-se, ao longo dos anos, em componentes residuais das atividades académicas, limitando-se a primeira à realização dos estudos empíricos dos estudantes conducentes à apresentação dos trabalhos (monografias) de conclusão dos cursos e às escassas e esporádicas atividades de investigação dos docentes, no âmbito de núcleos, centros e ou departamentos, ou no quadro dos respetivos programas de pós-graduação. Quanto às atividades de extensão, traduziram-se, essencialmente, em cursos de formação ou de atualização profissional, de pequena duração, realizados, pontualmente, pelos diversos institutos.

Quando se analisa a Lei de Bases do Sistema Educativo e os respetivos diplomas de desenvolvimento a nível do ensino superior, resulta evidente a aposta no desenvolvimento

de um subsistema de ensino superior assente no exercício equilibrado das funções de ensino, investigação e extensão e, por conseguinte, na realização de atividades académicas cientificamente relevantes e socialmente pertinentes, para a promoção da competitividade da economia cabo-verdiana, o progresso sustentável, a inclusão social e o reforço da identidade cultural da nação, combinando, assim, as **funções essenciais** ou simbólicas da Universidade, orientadas para a promoção da ciência e da alta cultura, com as **funções secundárias** ou utilitárias, que visam satisfazer necessidades ou utilidades de curto prazo da sociedade (Santos, 1994). Evidencia-se, aqui, o já referido ecletismo da política de ensino superior cabo-verdiano, suscetível de gerar oportunidades de diálogo e interação entre os campos académico, político e económico, em prol da promoção e do desenvolvimento do país.

Todavia, apesar da evolução progressiva da qualificação dos docentes, induzida por exigências de ordem política, normativa e administrativa e pelas próprias exigências da sociedade, as IES continuam a evidenciar sérios constrangimentos no alavancamento da investigação científica. É certo que se têm realizado vários eventos científicos, alguns dos quais de craveira internacional, em especial na Universidade de Cabo Verde, do mesmo passo que tem aumentado a produção científica e respetiva divulgação, quer através dos repositórios científicos nacionais (em especial os do Portal do Conhecimento do Governo), quer através de livros e revistas (incluindo os publicados em versão online).

Com referência ao Portal do Conhecimento, criado em 2012, além de 594 títulos da Secção da Biblioteca Digital, dos quais 294 são “teses e dissertações com equivalências”, ou seja, trabalhos académicos concluídos no estrangeiro e reconhecidos pela autoridade cabo-verdiana competente, encontram-se publicados na secção dos “Repositórios Científicos” 1648 trabalhos científicos, de entre os quais 1449 constituem produção científica de 5 (das 10) instituições do ensino superior cabo-verdianas:

Quadro 4 - Produção científica publicada no Portal do Conhecimento por IES – 3/09/2014

Instituição ¹	Nº de publicações
Universidade de Cabo Verde	751
Universidade Jean Piaget de Cabo Verde	484
Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais	99

¹ O facto de as restantes cinco IES cabo-verdianas não apresentarem publicações no Portal não significa, necessariamente, que não as tenham produzido. Em todo o caso, desconhecem-se as causas da sua ausência no Repositório. Por outro lado, nem toda a publicação científica das IES e de outra origem (como acontece com livros e revistas) tem sido divulgada no Portal

Universidade do Mindelo	86
Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais	29
Total	1449

Fonte: Portal do conhecimento, 2014

Todavia, o número ainda limitado de doutores, a dispersão dos docentes mais graduados em absorventes atividades gestão, a existência de um número expressivo de docentes em regime *part time* ou de acumulação de funções em diversas IES, a ausência quase total de recursos financeiros públicos alocados à formação pós-graduada, à investigação e à publicação científicas e a ausência de um rigoroso sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente são os **fatores que não têm favorecido a atividade de produção do conhecimento científico** no ensino superior cabo-verdiano.

É certo que a Universidade Pública tem mantido dispensas de serviço com garantia total ou parcial de vencimentos, por períodos variáveis, consoante as circunstâncias, para efeitos de formação doutoral no estrangeiro, mas as limitações financeiras não têm permitido contemplar todos os interessados.

Por outro lado, **a aposta na Ciência é recorrente no discurso público cabo-verdiano**, se bem que, com alguma frequência, se confronte com posições ambíguas a este respeito, tal como acontece quando, por exemplo, no âmbito da “Casa da Ciência” ou da “Biblioteca Virtual” do ministério do ensino superior se promove apenas o conhecimento referente às áreas disciplinares das ciências exatas, engenharias e tecnologias ou ainda quando uma alta figura pública do ensino superior, em declarações à Televisão cabo-verdiana, não teve rebuços em desencorajar cursos na área das ciências humanas e sociais, por alegado esgotamento do mercado, quando se sabe que o país faz face a diversos problemas sociais (crianças e adolescentes de/na rua, famílias desestruturadas, paternidade e maternidade irresponsáveis, condutas antissociais e *deficits* de civismo, consumo excessivo de álcool e de estupefacientes, violência baseada no género, roubos, etc.), cuja abordagem adequada requer o concurso de especialistas nas áreas referidas.

V. Autonomia das instituições de ensino superior cabo-verdianas

Com base nos dados empíricos patenteados noutros trabalhos (Varela, 2011a; 2013), corroboramos o entendimento de Tolentino (2006, p. 286), segundo o qual os institutos

superiores públicos, surgidos a partir dos cursos superiores que iam sendo criados pelo Estado, eram “formalmente dotados de autonomia pedagógica, científica, administrativa, financeira e patrimonial”, mas tal autonomia “nunca foi exercida em grau satisfatório principalmente por três motivos: a conceção de Estado-Providência que dominou a política social durante as duas décadas seguintes à proclamação da independência nacional, a ineficiência da gestão e a quase total dependência financeira do Orçamento Geral do Estado”.

Nos anos subsequentes, a autonomia das IES, mesmo quando legalmente reconhecida, nas suas diversas dimensões, continuou sendo sempre problemática em termos de observância na prática, como explicitaremos em seguida.

V.1. Autonomia científica, curricular e pedagógica

Nas três primeiras décadas de existência de IES em Cabo Verde, uma nota marcante foi a inexistência de estudos e debates especializados sobre o currículo. Este era então objeto de decisões e medidas de índole política e normativa, mediante a criação, por diplomas legais do Governo, dos estabelecimentos de ensino superior e da aprovação, por portarias ministeriais, das decisões de criação, modificação e extinção dos cursos, assim como dos respetivos planos de estudos e programas, ficando a implementação destes últimos a cargo das IES através da sua atuação, nos âmbitos científico e técnico-pedagógico, a diversos níveis (Varela, 2011a).

Tendo em conta os discursos políticos dominantes, os processos e conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas vigentes nos institutos públicos de ensino superior, consideramos que, “no período que se segue à Independência, o currículo do ensino superior era encarado numa perspetiva progressista e nacionalista, aproximando-se, assim, de alguns dos princípios da teoria curricular crítica.” (Varela, 2011a, p. 464).

Não obstante, e de forma algo paradoxal, “as prescrições e as práticas curriculares identificavam-se, fortemente, com alguns dos parâmetros da teoria curricular tradicional, quer pela centralização das principais deliberações curriculares a nível político, quer pela visão tecnicista e restrita dos currículos, revestindo a forma de planos de estudos e programas, cuja observância estrita era controlada através dos dispositivos de avaliação, essencialmente dos estudantes” (*ibid.*, p.464).

Outrossim, os primeiros planos curriculares do CFPEs “não deixaram (...) de refletir o contexto político da época, ao incluir nos planos de estudos de cada um dos ramos ou cursos uma cadeira de ‘Formação Política’, numa assunção clara da natureza política do currículo e da formação, de resto defendida por diversos autores das teorias críticas e pós-críticas” (*ibid*, p. 464).

Com a aprovação dos estatutos da universidade pública e do estatuto do ensino superior privado, em 2006 e 2007, respetivamente, as IES passam a beneficiar de autonomia científica, curricular e pedagógica, com a capacidade de criar livremente os cursos e aprovar os respetivos planos curriculares e programas, ficando apenas sujeitos à acreditação prévia dos cursos, medida que inicialmente somente se aplicava às IES privadas, só se tornando extensiva às instituições públicas em 2012, com a publicação dos Decretos-Leis nºs 20 e 22/2012, de 19 de Julho e 7 de Agosto, respetivamente.

Uma das características marcantes da evolução do ensino superior cabo-verdiano, sobretudo nas primeiras três décadas, mas ainda observável na atualidade, ainda que em menor grau, prende-se com a “**forte dependência científica e curricular em relação ao exterior**, quer no que se refere à conceção curricular dos cursos, cujos planos de estudos e programas são, de um modo geral, decalcados ou adaptados dos que são adotados por instituições universitárias portuguesas, quer no que concerne aos recursos pedagógicos (especialmente os bibliográficos), em regra importados do exterior, quer ainda em termos de provimento de efetivos docentes necessários à lecionação nos cursos” (Varela, 2011a, p. 465).

V.2. Autonomia administrativa, financeira e patrimonial das instituições de ensino superior

Se os primeiros estabelecimentos de ensino superior público possuíam escassa autonomia administrativa, patrimonial e financeira, centralizando-se no Governo e ou no Ministro da Educação, enquanto entidade governamental de superintendência, as decisões atinentes à nomeação e gestão do pessoal, à aprovação das dotações orçamentais e à administração dos recursos, “com a transformação dos primeiros estabelecimentos em institutos públicos de ensino superior, na década de noventa, é formalmente reconhecida a autonomia destes institutos, mas, de facto, e *de jure*, o quadro anterior pouco se altera, em virtude da atribuição concomitante à entidade governamental de superintendência, de

importantes prerrogativas em termos de gestão financeira, administrativa e de pessoal” (Varela, 2011a, p. 465).

Com a aprovação dos Estatutos da Uni-CV, em 2006, dos diplomas reguladores do ensino privado e, em particular, do Decreto-Lei nºs 20/2012, de 19 de Julho, às instituições públicas e privadas do ensino superior é reconhecida a autonomia administrativa, patrimonial e financeira, se bem que, na prática, é determinante o peso do Estado na fixação dos seus orçamentos e na respetiva gestão. Por seu turno, tanto as IES públicas como as privadas se confrontam com sérios **desafios a nível da sustentabilidade financeira**, tendo em conta a dificuldade da maior parte das famílias em suportar os custos de frequência do ensino superior, os constrangimentos no acesso a bolsas de estudo através do crédito bancário e dos programas de ação social do Governo.

VI. Política formativa versus qualidade e empregabilidade da formação

Se, até ao final da década de noventa, os cursos ministrados pelos estabelecimentos de ensino superior foram, predominantemente, os de bacharelato, facto a que não eram alheias as limitações em termos de qualificação do corpo docente, a partir de então, o grau académico de bacharelato começou a relevar-se pouco competitivo no mercado, em vários domínios, pelo que se assiste ao aumento crescente da oferta de cursos de licenciatura e de complemento de licenciatura, especialmente no ISE. No entanto, até o ano letivo 2004/2005, (ver quadro seguinte), continuou a predominar a oferta de cursos ao nível do bacharelato, facto que representou uma forte limitação às possibilidades de evolução dos quadros nacionais, sobretudo se se atentar nas dificuldades de acesso a financiamentos para uma frequência massiva no estrangeiro.

Grau académico	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Bacharel	552	698	1176	2018	2249	1898	1986	1984
Licenciatura	109	397	1034	973	1597	2595	3189	4416
Mestrados	0	20	5	37	57	66	106	251
Doutoramento	0	0	0	8	8	8	8	8
Total	661	1115	2215	2968	3911	4567	5287	6657

É certo que, a partir de 1998, têm lugar algumas iniciativas de formação a nível da pós-graduação (mestrado), no ISE e no ISCEE, realizadas em parceria com instituições universitárias portuguesas, mas a irrelevância dessa experiência fica bem patente no facto de que àqueles institutos eram reservadas, essencialmente, responsabilidades de logística e de gestão (Varela, 2011a).

Só a partir da criação, em Novembro de 2006, da Universidade Pública, as pós-graduações passaram a ter maior expressão em Cabo Verde, tendo esta universidade posto a funcionar 19 cursos de Mestrado nos três primeiros anos em que funcionou em unidades orgânicas próprias, além de dois doutoramentos, um dos quais funcionou em Cabo Verde e outro parcialmente neste país e em Bélgica, com a colaboração, no primeiro caso, de universidades brasileiras, e, no segundo caso, de universidades belgas.

No entanto, salvo raras exceções, a **frequência dos mestrados em Cabo Verde tem sido relativamente modesta**, por razões que se prendem, fundamentalmente, com dificuldades de financiamento das propinas, problema que deve merecer atenção especial em sede da política do Governo para o ensino superior, posto que, por um lado, o país carece de quadros de alto nível e, por outro, é cada vez mais evidente que de pouco valerá a aposta na formação doutoral se os doutores tiverem de ficar confinados às licenciaturas, mais acessíveis aos cidadãos.

Com a entrada em funcionamento da universidade pública e de vários estabelecimentos de ensino superior privados, os cabo-verdianos puderam beneficiar de um leque variado de cursos, a diferentes níveis, incluindo os **cursos de estudos superiores profissionalizantes** (iniciativa, até então, exclusiva da Uni-CV), que têm a duração mínima de 3 semestres e visam, essencialmente, dar resposta a necessidades do mercado de trabalho em áreas que a Uni-CV, em diálogo com diferentes instituições públicas e privadas, considerou serem mais prementes. Entretanto, e para que não se limitassem a corresponder às necessidades conjunturais do mercado, os CESP foram concebidos de modo a que os seus diplomados pudessem, querendo, prosseguir a formação a nível de licenciatura, nas áreas científicas correspondentes, com a creditação das unidades curriculares correspondentes.

Os dados de arquivo e de perspectiva analisados no âmbito de uma investigação levada a efeito em 2010 e 2011 (Varela, 2011a, p. 467) convergem no sentido de que, “não obstante as insuficiências apontadas ao desempenho das instituições públicas de ensino superior predecessoras da universidade pública, a **formação** por elas ministrada teve **boa**

qualidade”, o mesmo acontecendo no ensino superior privado, tomando em consideração fatores como: pertinência da formação, ligação do conhecimento universal com a realidade nacional, ligação teoria-prática, competitividade e aceitação dos diplomados no mercado do trabalho.

Não obstante, nos últimos anos, que coincidem com a ocorrência da atual crise internacional, assiste-se ao **aumento de jovens licenciados desempregados**, facto que tem trazido à ribalta discussões sobre a possível desadequação de certas ofertas formativas e até do perfil dos diplomados às necessidades efetivas do mercado de trabalho. Sem negar alguma pertinência da questão, deve acautelar-se face à tentativa de atribuir às IES responsabilidades que não lhes concernem em exclusivo.

Refira-se, a título exemplificativo, o facto de praticamente não haver, na educação pré-escolar cabo-verdiana, educadores com formação superior, não propriamente devido à falta de quadros qualificados (que se têm formado no país e no estrangeiro), mas por o quadro legal vigente para este subsistente não exigir como condição necessária à acreditação de jardins-de-infância a existência de um corpo docente com as qualificações necessárias, ainda que numa perspetiva de adequação gradativa, permitindo-se, assim, às entidades proprietárias dos estabelecimentos de educação pré-escolar (municípios, ONGS e entidades privadas) o recrutamento de “docentes” não qualificados e ou miseravelmente remunerados. Outro exemplo elucidativo tem a ver com o facto o ensino básico cabo-verdiano contar com apenas 8% de docentes com formação superior (incluindo bacharéis) quando existem largas centenas de jovens licenciados e até de mestres em busca de emprego no setor da educação. A falta de habilitação pedagógica específica poderia ser suprida, em pouco tempo, mediante a organização de ações de formação em exercício. O mesmo se poderia dizer em relação a determinadas unidades curriculares do ensino secundário lecionadas por indivíduos sem qualificação científica e pedagógica adequada, quando diplomados pela Uni-CV nessas áreas aguardam, desempregados, uma oportunidade.

Decididamente, em Cabo Verde, tem prevalecido uma situação de **insipiente Estado regulador (e avaliador) no domínio do ensino superior**. É caso para se afirmar mesmo que, ao contrário do que porventura acontece em outras latitudes, em Cabo Verde, precisa-se de um bom Estado regulador: um estado ‘não mais’ e ‘nem menos’ do que o necessário para se assegurar a prestação, com qualidade, do bem público por excelência que é o ensino

superior. Para tanto, requer-se, essencialmente: (i) que o Estado regulador, mediante estudos científicos aprofundados, em diálogo e parceria com as academias, identifique e dê a conhecer às IES e à sociedade as necessidades prioritárias de formação de recursos humanos para o desenvolvimento do país; (ii) que a política de certificação da qualidade e de promoção do mérito prevaleça na gestão dos recursos humanos e na regulação do mercado público e privado do emprego; (iii) que os mecanismos de acreditação, seguimento e avaliação do desempenho das IES sejam aprimorados, de modo a prevalecer uma lógica de aposta na melhoria permanente do desempenho das IES e da qualidade científica e técnica dos cursos. Da conjugação destas exigências resultarão seguramente reforçadas a relevância científica e tecnológica e a pertinência social das atividades académicas, com implicações certamente positivas na empregabilidade dos cursos de ensino superior e no desenvolvimento da capacidade de inovação, empreendedorismo e produtividade dos diplomados nos diversos vários sectores de atividade socioeconómica.

É certo que a questão da empregabilidade dos cursos não é uma questão suscetível de equacionamento linear, dada a própria volatilidade do mercado e à grande rapidez com que ocorrem as mutações da economia e da sociedade, sem se olvidar a liberdade de escolha que deve garantir-se, quer aos estudantes que ingressam no ensino superior, quer aos futuros diplomados. No entanto, uma política de regulação do ensino superior que equacione adequadamente a **relação entre os campos político, académico e económico** e associe diferentes setores da sociedade civil, é suscetível de encontrar, em cada contexto, as soluções mais cabíveis, superando a tendência para a culpabilização recíproca, tão frequente nos discursos dos diferentes intervenientes.

Assinale-se, por último, que uma das maiores lacunas identificadas no desempenho das instituições de ensino superior cabo-verdianas, tanto públicas como privadas, prende-se com a “ausência de uma atividade de **seguimento do desempenho dos respetivos diplomados no mercado de trabalho**, em ordem a aferir-se acerca do grau de adequação dos currículos (concebidos e realizados) às exigências e necessidades de integração da vida ativa e, desta forma, identificar possíveis iniciativas de atualização do perfil desses profissionais, designadamente através de atividades de extensão, realizadas em parceria com as entidades laborais” (Varela, 2011a, p.468).

Concluindo,

Entre avanços e hesitações, o ensino superior cabo-verdiano tem vindo afirmar-se como um dos principais esteios do desenvolvimento. Todavia, o seu contributo potencial para a transformação do país está ainda longe de ser maximizado e aproveitado. Assim, as apostas na qualificação dos docentes e na investigação científica, sem deixarem de ser da responsabilidade dos próprios docentes e da IES, devem ser assumidas de forma mais consequente nas políticas públicas, enquanto investimentos de retornos seguros.

Sem prejuízo da autonomia científica, curricular e pedagógica das IES, é possível que, mediante o diálogo com estas últimas, se possam identificar, em bases fundamentadas, as principais prioridades de desenvolvimento do país longo, médio e curto prazos e, com base nas mesmas, as necessidades previsíveis de recursos humanos qualificados, criando, assim as condições para que, sem prejuízo da liberdade de escolha dos formandos, as ofertas formativas possam gerar maior empregabilidade e, sobretudo, maior capacidade de inovação e de empreendedorismo na economia e na sociedade cabo-verdiana.

O desenvolvimento ulterior do ensino superior cabo-verdiano exige uma aposta mais consequente na promoção da qualidade de desempenho das IES e dos respetivos produtos académicos, mediante a elevação do nível habilitacional do pessoal docente, o investimento na formação avançada dos cabo-verdianos e a montagem de um sistema credível de avaliação do ensino superior, designadamente nas suas componentes de acreditação, autoavaliação e heteroavaliação.

Referência bibliográficas

AFONSO, A.J. (2001). A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS. Elementos para pensar a transição. In *SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS*, n.º 37, 2001, pp. 33-48

AUBYN, A., COSTA, A.A., LOURTIE, P., SANTOS, S.M. e LUZIA, D. (2006). *Um Olhar Analítico sobre o Ensino Superior em Cabo Verde. Relatório de Avaliação Externa*. Praia: Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde

BALL, S.J. (2009). Um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. In *Educação & Sociedade*, 30 (106), 303-318. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso a 19 de Setembro de 2011.

BRITO, J.S. (2003). Transdisciplinaridade no ensino superior em Cabo Verde. *EccoS1* (5), 95-113

CRESPO, V. (1997). *Ensino Superior em Cabo Verde*. Relatório de Trabalho. (Versão Provisória). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GRILO, E. M., SILVA, J. M. e ROSA, M. C. (1993). *Estudo sobre o Ensino Superior em Cabo Verde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SANTOS, B. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 8ª edição, 2002.

LEITE, C. e RAMOS, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In LEITE, C. (Org.) *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (2010): Porto: Legis Editora, pp. 29-43.

PACHECO, J.A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, A. (1980). *A INDEPENDÊNCIA – base do progresso e do bem-estar da Nação Caboverdeana*. Mem Martins, Portugal: Gráfica EUROPAM, LDA

SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La Luz del Prisma. Para Compreender las Organizaciones Educativas*. Málaga: Ed. Aljibe

TOLENTINO, A.C. (2006). *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento. O caso de Cabo Verde* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

VARELA, B. (2013a). Tendências internacionais e política do ensino superior em Cabo Verde. Praia: Portal do conhecimento.

VARELA, B. (2013b). A evolução do ensino superior público em Cabo Verde: da criação do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário à instalação da Universidade Pública. Praia: Edições Uni-CV

VARELA, B. (2012). Práticas e tendências de evolução do trabalho pedagógico no ensino superior: o caso da universidade de Cabo Verde. In LEITE, C & ZABALZA, M. (2012). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência*: Porto: Universidade do Porto, pp. 1119-1132

VARELA, B. (2011a). Conceções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde - Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde. Braga: Universidade do Minho

VARELA, B. (2011b). Manual de administração educativa. Uma abordagem teórica com aproximação à realidade cabo-verdiana. Praia: Universidade de Cabo Verde, 2ª edição.

Referências documentais e normativas

Decreto nº 70/79, de 28 de Julho de 1979 – Cria o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário

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

Decreto-Lei nº 20/2012, de 19 de Julho – Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior em Cabo Verde

Decreto-Lei nº 22/2012, de 19 de Julho e 7 de Agosto - Regime Jurídico de Graus e Diplomas no Ensino Superior em Cabo Verde

Decreto-Lei nº 53/2006, de 20 de Novembro - cria a Universidade de Cabo Verde e aprova os respetivos Estatutos.

Decreto-Lei nº 15/2002, de 29 de Julho - Extingue o Ano Zero.

Decreto-Lei nº 25/95, de 22 de Maio) – Institucionaliza o ano zero para o ingresso no ensino superior.

Lei nº 113 /V/99, de 18 de Outubro – Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde.

Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro – Aprova as Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde.

MED (2013). Anuário da Educação 2012/2013

MESCI (2014). Anuário do Ensino Superior 2012/2013