



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

DAIRINE LARA TAVARES DE CARVALHO

**POLÍTICAS CURRICULARES DE CABO VERDE DE 2010-2020 E A PERSPECTIVA
MULTICULTURAL NO ENSINO SECUNDÁRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Salvador

2023

DAIRINE LARA TAVARES DE CARVALHO

**POLÍTICAS CURRICULARES DE CABO VERDE DE 2010-2020 E A PERSPECTIVA
MULTICULTURAL NO ENSINO SECUNDÁRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa IV - Educação, Currículo e Processos Tecnológicos. Orientadora: Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales.

Salvador

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

TAVARES DE CARVALHO, DAIRINE LARA

POLÍTICAS CURRICULARES DE CABO VERDE DE 2010-2020 E A
PERSPECTIVA MULTICULTURAL NO ENSINO SECUNDÁRIO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES / DAIRINE LARA TAVARES DE
CARVALHO. - Salvador, 2023.

124 fls : il.

Orientador(a): MARY VALDA SOUZA SALES.

Inclui Referências

TCC (Pós-Graduação - Educação, Processos Tecnológicos e
Práticas Inovadoras) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação. Campus I. 2023.

1.CABO VERDE. 2.CURRÍCULO. 3.EDUCAÇÃO.
4.MULTICULTURALISMO. 5.POLÍTICAS CURRICULARES.

CDD: 373

FOLHA DE APROVAÇÃO

AS POLÍTICAS CURRICULARES DE CABO VERDE DE 2010-2020 E A PERSPECTIVA MULTICULTURAL NO ENSINO SECUNDÁRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

DAIRINE LARA TAVARES DE CARVALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 24 de fevereiro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



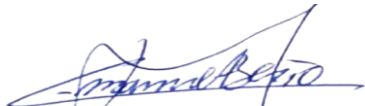
Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Documento assinado digitalmente



CRISTINA TEODORO
Data: 21/03/2023 12:15:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cristina Teodoro
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil



Prof. Dr. Emanuel Alberto Cardoso Monteiro
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Sandra Regina Magalhães de Araujo
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado Em Educação em Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

Dedico a minha *mamã* Mento, fonte de incentivo, amor e melhor abraço; ao meu companheiro de vida, Husani, “*nha kretcheu*”, por sempre me apoiar nos meus sonhos e ao nosso filho, Davi Kauê, “*nha bilida d’odju*”, fonte de inspiração, alegria e desejo para me tornar um ser humano melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço as minhas ancestrais que vieram antes de mim e prepararam o caminho para que eu pudesse adentrar o espaço da universidade e permanecer nela.

Ao meu Deus, por me agraciar com tantas alegrias e benções.

A minha família, especialmente, minha mãe Maria e meu pai Miguel, pelo amor incondicional e compreensão ao longo desses anos de distância física; a meu irmão Michel e minha irmã Diva, pelo carinho e incentivo em todos os momentos.

Ao meu companheiro, Husani Kamau, pela paciência, carinho e incentivo nos momentos mais difíceis e ao nosso amado filho, Davi Kauê, que me deu e me dá o privilégio de vivenciar a maternidade.

As minhas sobrinhas Ellen e Elena e ao meu sobrinho Bruno, a quem sou exemplo de inteligência, força e beleza, que vocês possam voar e realizar além do que eu voei e realizei.

A minha orientadora, Professora Doutora Mary Sales, pela sabedoria, paciência, dedicação e confiança que depositou em mim. Gratidão por ser uma pessoa e uma profissional incrível e por ter acredito que era possível fazermos essa caminhada juntas.

A minha querida mãe do coração Professora Doutora Cristina Teodoro e ao meu querido sogro Professor Doutor Fausto Antonio por sonharem comigo e me auxiliarem para que o ingresso e a permanência no mestrado fossem possíveis. Gratidão por ter vocês na minha vida.

As minhas amigas e irmãs de alma, Ive, Airí e Umelda, pelo companheirismo e afeto que tornaram a caminhada do mestrado mais leve. Gratidão por me fortaleceram nos momentos que mais precisei.

A Lindaura que me amparou num momento muito delicado, serei eternamente grata por sua amizade, empatia e generosidade.

A banca de qualificação pelas preciosas contribuições que serviram para o aperfeiçoamento da pesquisa.

Aos membros do grupo ForTEC, pelo carinho e momentos de aprendizado.

A CAPES, pela disponibilidade da bolsa durante todo o percurso do mestrado.

A todos e todas que acreditaram em mim, minha eterna gratidão.

Mutu obrigadu!

Do latim *pertinere*
“se dispor a ser parte de”,
“parte do domínio de algo”,
“em algum lugar caber”

Isso explica que ser parte ameaça ser inteiro
Este ser que não pertence e não tenta pertencer
Prioriza ser inteira contra a ideia de ser parte
Aliada às suas raízes, tece seu próprio lugar
Toda a vida coube em nada
transbordar é arte
seu lugar é em si mesma
seu destino é desaguar.
(LUCIENE NASCIMENTO, 2021)

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado teve como objetivo central analisar de que modo as políticas curriculares implementadas em Cabo Verde de 2010-2020 orientam, normatizam o desenvolvimento de práticas multiculturais no processo educativo das escolas secundárias e foi guiada pela seguinte pergunta problematizadora: de que forma as políticas curriculares de Cabo Verde implementadas de 2010-2020 proporcionam o desenvolvimento de uma perspectiva multicultural nas práticas curriculares e educativas das escolas secundárias? A metodologia constitui-se na abordagem qualitativa que subsidiou a construção teórica e conceitual da pesquisa, que teve como método o estudo de caso descritivo, como dispositivos de produção e coleta de dados o questionário misto online e análise dos documentos legais e pedagógicos disponibilizados pelo Ministério de Educação de Cabo Verde e pelas escolas pesquisadas. O campo da pesquisa empírica foi constituído pela Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa, localizada na ilha de Santiago e a Escola Secundária Cova Figueira, situada na ilha do Fogo, os sujeitos da pesquisa foram 13 (treze) professores e 2 (dois) diretores das referidas instituições. Constatamos que os estudos sobre o multiculturalismo se baseiam nas teorias críticas e pós-críticas que evidenciaram o currículo como um mecanismo de reprodução das relações de poder e de transmissão de ideologias e, também, como meio de ação política e de transformação social, incentivando o pensamento crítico para as desigualdades sociais impostas a partir da ideia da neutralidade atribuída aos processos de produção do currículo. Em Cabo Verde as demandas curriculares e educativas são impostas por organismos internacionais, comissão europeia e as nações unidas, que tomam como modelo o contexto global enquanto deveriam considerar o contexto local para o desenvolvimento das políticas curriculares e educativas. Assim as diferenças culturais existentes no país possibilitaram reconhecer que a sociedade cabo-verdiana é multicultural interferindo em todas as áreas e a educação não fica alheia a esse fenômeno.

Palavras-chave: Cabo Verde. Currículo. Educação. Multiculturalismo. Políticas curriculares.

ABSTRAT

This master's research had as its central objective to analyze how the curricular policies implemented in Cape Verde from 2010-2020 guide, regulate the development of multicultural practices in the educational process of secondary schools and was guided by the following question: how do policies Cape Verde curricular plans implemented from 2010-2020 provide for the development of a multicultural perspective in the curricular and educational practices of secondary schools? The methodology consists of a qualitative approach that subsidized the theoretical and conceptual construction of the research, which had as a method the descriptive case study, as production devices and data collection the mixed online questionnaire and analysis of the legal and pedagogical documents made available by the Ministry of Education in Cape Verde and the schools surveyed. The field of empirical research consisted of the Secondary School Cónego Jacinto Peregrino da Costa, located on the island of Santiago and the Secondary School Cova Figueira, located on the island of Fogo, the research subjects were 13 (thirteen) teachers and 2 (two) principals of the said institutions. We found that studies on multiculturalism are based on critical and post-critical theories that highlighted the curriculum as a mechanism for reproducing power relations and transmitting ideologies, and also as a means of political action and social transformation, encouraging the critical thinking for social inequalities imposed from the idea of neutrality attributed to curriculum production processes. In Cape Verde, curricular and educational demands are imposed by international organizations, the European Commission and the United Nations, which take the global context as a model while they should consider the local context for the development of curricular and educational policies. Thus, the cultural differences existing in the country made it possible to recognize that Cape Verdean society is multicultural, interfering in all areas and education is not alien to this phenomenon.

Keywords: Cape Verde. Resume. Education. Multiculturalism. Curriculum policies.

RIZUMU¹

És pesquisa di mestradu ten komu objetivu central analiza módi ki polítikas kurikularis implementadu na Kabu Verdi di 2010-2022 tá orienta, normatiza dizinvolvimentu di práttikas multikultural na prucedu idukativu di skolas sikundáriu e foi giadu pa siginti purgunta problematizador: di ki forma polítikas kurikularis di Kabu Verdi implementadu di 2010-2020 tá prupursiona dizinvolvimentu di un pérspetiva multikultural na práttikas kurikularis e idukativas di skolas sikundáriu? Metodologiá ta konstitui na abordagi kualitativu ki subsidia konstruson teóriku e konsetual di pisquiza, ki tevi komu métođu studu di kasu diskritivu, komu dispositivus di produson e koleta di dadus kestionáriu mistu onlini e análizi di dokumentus legal e pedagógikus disponibilizadus pa Ministériu di Idukason di Kabu Verdi e pa skolas pisquizadus. Kampu di pisquiza impíriku é konstituidu pa skola sikundáriu Cónego Jacinto Peregrino da Costa, localizau na ilha di Santiago e skola sikundáriu Cova Figueira situadu na ilha di Fogo, sujeitus di pisquiza é 13 (trezi) profisoris e 2 (dós) diretoris di referidus instituitions. Asi, nu konstata ma studus sobri multikulturalismu tem bazi nas teorias krítikas e pós-krítikas di kuríkulu ki ta evidensia kuríkulu sima un mekanismu di reproduson di relasons di puder e di transmison di ideologia e, també, komu meiu di ason polítiku e di transformason social ki ta insentiva pensamento krítiku pa desigualdadis social impostos a partir di ideia di neutralidad atribuidu a procesus di produson di kuríkulu. Na Kabu Verdi dimandas kurikulares e edukativus ta impodu pa organismus internacional, comison europeia e nasons unidus, ki ta toma komu modelu kontextu global enkuantu devia konsidera kontextu local pa dizinvolvimentu di polítikas kurikulares e educativas. Asi diferença kultural ezistenti na país ta possibilita rekonhesi ki sociedade kabu-verdianu é multicultural ta interferi na tudu tudu área e edukason ka ta fika alheiu a kel fenômeno li.

PALAVRAS-XAVI: Kabu Verdi. Kuríkulo. Idukason. Multikulturalismu. Polítikas kurikularis.

¹ A tradução do resumo para a língua Caboverdiana ou crioulo de Cabo Verde é relevante na medida em que a língua é um dos elementos para o processo de construção identitária dos estudantes cabo-verdianos. Sendo eu falante do crioulo tenho mais facilidade para me expressar na minha língua materna e afetiva, pois foi com o crioulo que aprendi desde criança a expressar meus sentimentos, pensamentos, entre outros. Assim, a valorização da língua materna dentro dos espaços acadêmicos é uma forma de promover o apreço e o respeito pela minha língua materna e, conseqüentemente, pela minha identidade enquanto mulher africana que vive na diáspora.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Contextos do processo de formulação de uma política.

Figura 2 – Políticas curriculares.

Gráfico 1 – Índice de pobreza em Cabo Verde.

Gráfico 2 – Característica da população pobre.

Gráfico 3 – Distribuição do índice de pobreza, conforme a faixa etária.

Gráfico 4 – Evolução das escolas de formação de professores do ensino básico e secundário.

Gráfico 5 – Percentagem de professores com formação 2013-2017.

Gráfico 6 – Distribuição dos participantes conforme o sexo.

Gráfico 7 – Distribuição dos professores por nível académico.

Gráfico 8 – Política curricular cabo-verdiana e o multiculturalismo.

Gráfico 9 – Presença de estudantes de outras nacionalidades nas escolas.

Gráfico 10 – Presença de estudantes de outras nacionalidades nas salas de aulas.

Gráfico 11 – Percentagem de estudantes de outras nacionalidades nas escolas secundárias conforme o país de origem.

Gráfico 12 – Conteúdos com temática da diversidade.

Gráfico 13 – Planeamento escolar e o multiculturalismo.

Gráfico 14 – Diretrizes curriculares e o multiculturalismo.

Gráfico 15 – Formação de professores e a educação multicultural.

Gráfico 16 – Práticas didáticas e pedagógicas para trabalhar as questões multiculturais na sala de aula.

Quadro 1 – Reformas curriculares no sistema educativo cabo-verdiano.

Quadro 2 – Documentos a serem analisados.

Quadro 3 – Corpo docente da escola secundária Cónego Jacinto.

Quadro 4 – Organograma da escola secundária Cónego Jacinto.

Quadro 5 – Distribuição dos estudantes por nível de escolaridade.

Quadro 6 – Políticas curriculares de 2010-2020 específicas para o ensino secundário.

Quadro 7 – A pluralidade cultural e os documentos normativos educacionais cabo-verdianos.

Quadro 8 – Aspectos positivos e negativos para a formação dos estudantes na perspectiva multicultural do currículo secundário.

Tabela 1 – Limiar da pobreza absoluta global e extrema em Cabo Verde.

Tabela 2 – Temas e categorias emergentes dos materiais analisados.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial

CECF – Complexo Educacional de Cova Figueira

ESCJPC – Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa

FMI – Fundo Monetário Internacional

ICF – Instituto da Condição Feminina

ICIEG – Instituto Cabo-verdiano para a Igualdade e Equidade do Género

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MECV – Ministério de Educação de Cabo Verde

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAIGC – Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde

PEECV – Plano Estratégico de Educação de Cabo Verde 2017-2020

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA: ENCONTRANDO MEU LUGAR NA INVESTIGAÇÃO	13
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA.....	17
2 NOÇÃO DE CURRÍCULO, POLÍTICAS CURRICULARES E PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS: SINAIS DE UMA TEORIZAÇÃO	24
2.1 CONCEITO DE CURRÍCULO: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO	24
2.2 COMPREENDENDO AS POLÍTICAS CURRICULARES E O CURRÍCULO COMO IDENTIDADE.....	29
2.3 MULTICULTURALISMO: NOÇÕES PARA UM CURRÍCULO MULTICULTURAL	34
3 POLÍTICAS CURRICULARES EM CABO VERDE: RECONHECENDO O CONTEXTO	41
3.1 REFORMAS EDUCATIVAS EM CABO VERDE	41
3.2 COMO AS POLÍTICAS CURRICULARES DE CABO VERDE SÃO IMPLEMENTADAS.....	48
3.2.1 A política do livro didático	52
3.2.2 Política de formação dos professores	55
3.2.3 Política de acompanhamento do currículo escolar	59
4 O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO: A METODOLOGIA	62
4.1 PRESSUPOSTO METODOLÓGICOS	62
4.2 CARATERIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA: AS ESCOLAS	68
4.2.1 Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino Da Costa (ESCJPC)	68
4.2.2 Complexo educativo de Cova Figueira (CECF)	73
4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA	75
4.3.1 Caracterização dos professores	75
4.3.2 Caracterização dos diretores	78
4.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	78

5 ANÁLISE DOS DADOS: NA BUSCA DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	81
5.1 AS POLÍTICAS CURRICULARES IMPLEMENTADAS DE 2010-2020 NO ENSINO SECUNDÁRIO DE CABO VERDE	81
5.2 PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS	88
5.3 POLÍTICA CURRICULAR CABO-VERDIANA E O MULTICULTURALISMO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES	101
6 DESCOBERTAS, CONSIDERAÇÕES E OUTROS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO MULTICULTURAL	110
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	119

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz uma discussão teórica e crítica em torno dos principais conceitos sobre o tema – As políticas curriculares de Cabo Verde de 2010 - 2020 e a perspectiva multicultural no ensino secundário: desafios e possibilidades –, com o intuito de compreender de que modo as políticas curriculares implementadas no país ao longo de 10 anos orientam e/ou normatizam o desenvolvimento de práticas multiculturais no processo educativo das escolas secundárias.

Perante o cenário da globalização e a crescente democratização do ensino em Cabo Verde, as escolas do arquipélago têm se deparado com uma nova realidade dentro das escolas, com uma grande variedade de culturas, devido ao grande fluxo migratório existente no país, fazendo com que cada aluno, professor e demais pessoas que trabalham na escola sejam de diferentes lugares e, conseqüentemente, tenham hábitos, costumes e crenças diferentes. Assim, é necessário que os currículos das escolas se adequem a nova realidade multicultural.

1.1 PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA: ENCONTRANDO MEU LUGAR NA INVESTIGAÇÃO

Meu ingresso no mestrado, assim como dos colegas da turma de 2021, se deu no momento em que o mundo enfrentava uma situação caótica, a pandemia do COVID-19. Perante esse contexto a Organização Mundial da Saúde (OMS), recomendou que a principal forma de conter o avanço da doença seria o distanciamento ou isolamento social. Desse modo, todo o processo seletivo para o ingresso no mestrado foi na modalidade online e, assim permaneceu durante os dois anos de curso.

O contexto da pandemia e, conseqüente isolamento social, trouxe forte impacto durante os estudos, ocasionados pela perda da socialização no ambiente universitário e em outros espaços, a condição sociopsicológica dos mestrandos, etc. As pesquisas, também, foram atingidas pois como ir ao campo perante o cenário que vivíamos, com o fechamento de escolas, o tráfego aéreo suspenso, o medo e as angústias que acometiam a todos.

Minha pesquisa que tem como campo as escolas de Cabo Verde foi fortemente atingida pelo cenário da pandemia. Muitas vezes pensei em abandonar a pesquisa diante das inúmeras dificuldades que estava passando e, para continuar e dar finalidade a minha tive que questionar: como ir nas escolas cabo-verdianas para ouvir os professores e diretores mediante a restrição

colocada pela OMS? Que caminhos traçar para tornar possível a conclusão do mestrado? Com o passar dos dias e em diálogos com a professora orientadora Mary Valda, repensamos a melhor forma de tornar possível e dentro das condições que tínhamos para realização da pesquisa, para isso foi necessário repensar a metodologia e os objetivos (geral e específico).

Desde meu ingresso na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 2016, primeiro no curso de Bacharelado em Humanidades e, posteriormente no curso de Pedagogia, é que o currículo, enquanto objeto de pesquisa, se faz presente nas minhas produções acadêmicas. A formação oferecida pela UNILAB, o meu convívio com estudantes, docentes e pesquisadores, me permitiu refletir e questionar a educação e os currículos hegemônicos, à moda eurocêntrica, no meu país de origem – Cabo Verde, e, principalmente de uma parte da minha formação e trajetória acadêmica.

No curso de Bacharelado em Humanidades, depois no curso de Licenciatura em Pedagogia, na UNILAB, pude desenvolver uma visão crítica e profundamente questionadora sobre as disciplinas presentes no processo de ensino da educação de Cabo Verde e, na verdade, conheci mais sobre a história do meu país aqui, no Brasil, já que lá, por exemplo, as disciplinas históricas não traziam e nem retratavam a realidade africana, ao contrário do que encontrei na UNILAB, onde as disciplinas incluíam e incluem a realidade dos países africanos, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), dentre os quais, figura Cabo Verde.

A partir dessa sistematização de conhecimentos, que incluía a África, compreendida a partir dos lugares, países, povos e culturas, passei a questionar meu percurso acadêmico e compreendi que o apagamento do contexto cabo-verdiano, passa pela presença de conteúdos no processo educativo local que não correspondiam com a realidade do país.

Nesse sentido, que a presente dissertação de mestrado aborda um tensionamento acerca do papel das políticas curriculares de Cabo Verde e a presença dos princípios multiculturais no ensino secundário, com o propósito de expor os desafios enfrentados e algumas possibilidades para melhor efetivação das práticas curriculares no cenário educacional do país.

Compreendemos assim, que a globalização se tornou presente em todas as sociedades do século XXI e é um dos pontos centrais quando se discute as questões da contemporaneidade, embora ganhando novas roupagens, a lógica central permanece e seus efeitos são sentidos em todos os setores da vida na sociedade contemporânea, principalmente, quando nos referimos

aos processos educativos. Segundo Lima (2007, p. 40) “[...] os processos hegemônicos de globalização não se restringem apenas aos campos econômico, político e social, mas interferem também nos campos da educação e da cultura”.

É nesse sentido, que a sociedade contemporânea vai redefinindo o campo educacional e cultural, atrelado ao uso das diversas tecnologias presentes cada vez mais na vida dos seres humanos. A globalização altera a dinâmica social, o tempo-espço são redefinidos, há uma necessidade de criar novos espaços culturais que correspondam a essa outra dinâmica social, a uma perspectiva ampliada de compreender os processos diversos que constituem a cultura social nas ambiências educacionais contemporâneas e, é nesse aspecto que retomamos a cultura educacional de Cabo Verde como centro para pensar as políticas curriculares desenvolvidas pelo país.

Assim, é urgente para a escola apropriar-se e promover discussões em torno dos aspectos centrais da diversidade cultural, política, econômica e educacional, do aumento das desigualdades sociais, da discriminação, do racismo, entre outros temas inerentes ao processo educativo, isto é, apropriar-se das questões multiculturais que cercam e constituem o processo educativo como processo social. Diante da complexidade que envolve as relações e as ideologias presentes nos cenários educativos, é necessário que as escolas se adaptem as questões que se colocam a partir do contexto contemporâneo.

É nessa direção que, compreender a diversidade cultural presente nas escolas cabo-verdianas atrelada ao forte processo de globalização que envolve a **política curricular** do país, demanda **o desenvolvimento de um fazer pedagógico voltado para o chão das escolas, para as realidades socioculturais e pedagógicas dos sujeitos cabo-verdianos em seus contextos cotidianos, históricos e culturais**. Nesse aspecto, um dos grandes desafios que se coloca à escola cabo-verdiana perante esse cenário, é como as políticas curriculares de Cabo Verde de 2010 a 2020 proporcionam o desenvolvimento de práticas multiculturais nas escolas do ensino secundário, numa perspectiva multicultural que agregue diversidade cultural do país, a identidade local constitutiva da sociedade cabo-verdiana às propostas curriculares instituídas nas escolas.

Torna-se necessário levar para essas práticas curriculares a diversidade advinda do grande fluxo migratório desde o período colonial em que o país servia de entrepostos de pessoas

escravizadas, o que deu origem ao processo de mestiçagem² no arquipélago e, após a independência o país continuou com um elevado fluxo migratório de pessoas vindas de diferentes países que foram se fixando no país, o que fez com que as escolas, desde sempre, contassem com um grupo heterogêneo de estudantes do ponto de vista econômico, social, étnico e cultural.

Desse modo, a presente pesquisa, busca **analisar como as políticas curriculares de Cabo Verde de 2010 a 2020 proporcionaram o desenvolvimento de práticas multiculturais nas escolas do ensino secundário, particularmente através das práticas pedagógicas dos professores e diretores**. A relevância deste estudo está na especificidade histórica de Cabo Verde, com muitas transformações recentes em curso, como mencionado o campo da educação, bem como na necessidade de identificar práticas exitosas que configuram no currículo o desenvolvimento da identidade cultural local e explicitem a diversidade social e cultural de Cabo Verde a partir do contexto educativo. Ademais o aceleramento da globalização e a crescente presença de múltiplas identidades nos espaços escolares cabo-verdianos, exige que a escola e todos seus sujeitos busquem meios de trazer para as discussões e práticas pedagógicas questões que incluam essa diversidade no processo de ensino-aprendizagem, adotando perspectivas curriculares que melhor correspondam com a realidade social, política, econômica e cultural do país.

Assim, pensar a identidade curricular cabo-verdiana pressupõe romper com o modelo curricular europeu, romper com as ideologias neocoloniais presentes no currículo e que não correspondem à realidade social, política, econômica e cultural do país. O estabelecimento de um currículo que vá de encontro com a realidade cabo-verdiana é essencial para a autonomia e/ou descolonização curricular do sistema educativo do país.

Pensando numa educação que atenda às necessidades do mundo contemporâneo em constante evolução, onde as discussões sobre a multiculturalidade se tornam marcas predominantes da sociedade, que avulta a seguinte pergunta problematizadora: **De que forma as políticas curriculares de Cabo Verde implementadas de 2010-2020 proporcionam o**

² Segundo Madeira (2014, p. 9) “a identidade cultural do povo cabo-verdiano funde-se no cruzamento das características próprias de duas civilizações (a europeia e a africana), na qual emergiu a mestiçagem, e é conservada como uma realidade sempre presente, de geração em geração.” É um termo problemático e um dificultador no processo de construção identitária dos cabo-verdianos.

desenvolvimento de uma perspectiva multicultural nas práticas curriculares e educativas das escolas secundárias?

Para responder ao questionamento mencionado, este estudo delimitou como objetivo geral da pesquisa: **analisar as políticas curriculares implementadas em Cabo Verde de 2010-2020 e como estas orientam, normatizam o desenvolvimento de práticas multiculturais no processo educativo das escolas secundárias**, e delineamos como objetivos específicos:

- Mapear as políticas curriculares implementadas de 2010-2020 nas escolas secundárias de Cabo Verde;
- Identificar de que forma/como são abordadas nos currículos das escolas secundárias de Cabo Verde as perspectivas multiculturais;
- Entender como as políticas curriculares implementadas de 2010-2020 em Cabo Verde favorecem ou não a vivência de um currículo multicultural nas escolas secundárias, com vistas a constituição de uma identidade curricular do país.

Nessa direção, compreendemos que é fundamental conhecer o contexto próprio em que se desenvolve a pesquisa, na perspectiva de tornar mais próximo o cenário caboverdiano como espaço e cultura geograficamente localizada, politicamente constituída e socialmente identificada. Assim, apresentaremos o contexto da pesquisa como cenário da ação de investigação.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

Cabo Verde é um arquipélago composto por 10 ilhas, localizado na costa ocidental da África (**imagem 1**) e, cada ilha tem suas particularidades em termos econômicos, culturais e de variação linguística. É um país caracterizado por um grande fluxo migratório, tendo na ajuda externa e na remessa dos emigrantes uma das principais fontes econômicas do arquipélago e, consequentemente a economia é estimulada de fora para dentro o que interfere na alta taxa de pobreza existente no país (CORREIA, 2005). Ainda, para o autor, a fragilidade econômica do arquipélago é também refletida na alta taxa de pobreza existente no país.

Imagem 1: Localização geográfica de Cabo Verde.

Fonte: WordPress.com, 2022.

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2018), é considerado pobre, o indivíduo em que seu nível de bem-estar, é medido com base no seu rendimento ou consumo inferior a um certo nível considerado como o mínimo razoável. Esta abordagem é a mais comum e utilizada a nível mundial. Os indicadores de pobreza são estimados tendo em conta dois limiares: o da pobreza absoluta global e o da pobreza absoluta extrema, como mostra a tabela:

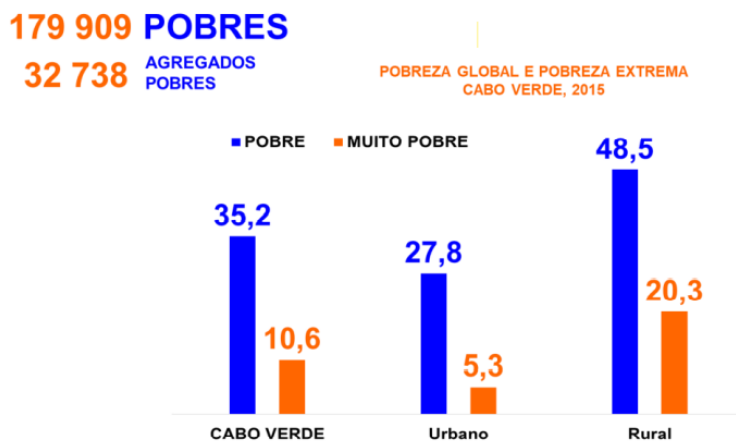
Tabela 1: Limiar da pobreza absoluta global e extrema em Cabo Verde.

	2001	2007	2015
Limiar da pobreza absoluta global			
Urbano	73.817	80.388	95.461
Rural	59.420	65.578	81.710
Limiar da pobreza absoluta extrema			
Urbano	38.431	41.852	49.699
Rural	35.782	39.491	49.205

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, 2018.

Constatamos que, a população total considerada pobre, passa de 265.580, em 2001, para 179.909, em 2015. Ou seja, há uma diminuição no nível de pobreza entre 2001 - 2007 e entre 2007 - 2015. Esse índice aumenta do meio urbano para o meio rural, conforme o gráfico (1):

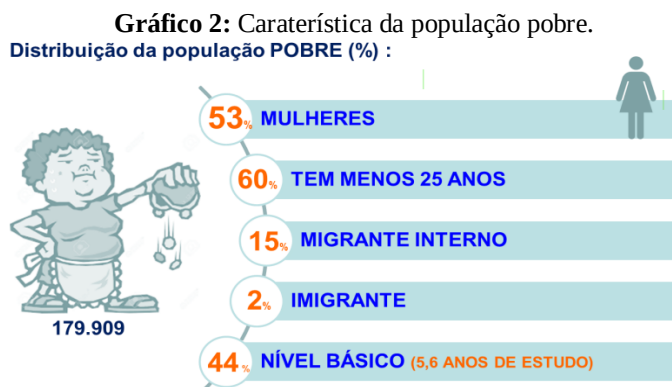
Gráfico 1: Índice de pobreza em Cabo Verde.



Fonte: Instituto Nacional de Estatística, 2018.

Ainda, em 2015, 35,2% da população é considerado pobre e 10,6% é considerado muito pobre, sendo que desses, 27% pobre e 5,3% muito pobre, residem no meio urbano. E os 48,5% pobre e 20,3% muito pobre, residem no meio rural. Nota-se que o índice de pobreza é maior no meio rural, devido a diminuição da população, com a migração para zonas urbanas, ao longo dos anos.

Os índices de pobreza estão associados ao nível de ensino, por conseguinte, a população mais afetada são as mulheres e jovens, conforme o gráfico (2):



Fonte: Instituto Nacional de Estatística, 2018.

De acordo com o INE (2018) mais de metade das crianças e jovens cabo-verdianos são pobres ou muito pobres. Os dados revelam ainda que 35,2% da população total é pobre e 10,6% muito pobre, sendo que desses, 53% são do sexo feminino dessas 60% são jovens com menos de 25 anos e somente 44% possui o nível básico, correspondente entre 5 a 6 de anos de estudos. Este índice tende a aumentar entre as mulheres do meio rural.

Percebe-se que em Cabo Verde, a pobreza afeta, particularmente, os mais jovens. Cerca de 60% da população muito pobre tem menos de 25 anos. Destacando os grupos mais

vulneráveis, temos as crianças, na qual 25,1% da população pobre é menor de 15 anos, sendo que 12,9% é menor de 5 anos, como mostra o gráfico (3):

Gráfico 3: Distribuição do índice de pobreza, conforme a faixa etária.

	Efetivos Pobres	Grupos Etários						
		0-4	5-14	15-24	25-34	35-64	65 ou mais	ND
Cabo Verde	179.909	12,9	25,1	22,0	12,3	21,7	4,8	1,2
Meio de residência								
Urbano	91.384	13,8	24,6	21,5	13,6	21,4	3,8	1,4
Rural	88.524	12,0	25,7	22,5	10,9	22,1	5,7	1,1

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, 2018.

Para reduzir o nível de pobreza existente no arquipélago o governo cabo-verdiano apostou na educação como um dos principais meios para se alcançar as metas estabelecidas. Ao apostar na educação como principal meio para o desenvolvimento, Cabo Verde recorre a ajuda internacionais como forma de implementar as novas reformas educacionais visto que o país “não possuía condições para universalizar a educação nas ilhas”. De acordo com as autoras, ao recorrer aos organismos internacionais o país passa a depender dos mesmos, por uma relação de poder, pois o financiamento das políticas públicas vai influenciar a internacionalização das políticas educacionais. (DELGADO; MELO, 2016).

Nessa sequência, considerando o percurso histórico, social e econômico, a educação em Cabo Verde, encontra-se dividido em dois principais momentos, o primeiro associado ao período colonial em que a educação era ligada aos interesses da colônia portuguesa. Depois o período pós-independência nacional (1975) onde começou uma nova concepção da educação que refletissem as expectativas e realidade cabo-verdiana.

Porém, as alterações introduzidas no sistema educativo, no período colonial, pouco contribuíram para a melhoria em termos de acesso e qualidade da educação, pois os conteúdos abordados não refletiam a realidade histórica, social, econômica, cultural e linguística do país, e ainda, o novo modelo educacional não permitia que todos tivessem acesso à educação (VARELA, 2008).

Com a independência do país em 1975, inicia-se o segundo período da história da educação cabo-verdiana. Começou-se uma nova perspectiva em termos curriculares, onde se almejava que os conteúdos fossem mais consentâneos com a realidade e as aspirações do país,

com o intuito de romper com o modelo colonial português. Tinha como principal destaque a escolarização dos adultos com a finalidade de diminuir a elevada taxa de analfabetismo existente no país. Ainda, o alargamento da rede escolar com a construção de novas escolas, formação e qualificação de professores, melhorar o acesso da população e a qualidade de ensino foram estabelecidos como prioridades no processo de desenvolvimento do país.

Na sequência das mudanças e reformas educativas implementadas em Cabo Verde, no período pós-independência, houve a aprovação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei nº 103/III/90- de 29 de dezembro, cuja estrutura compreende os subsistemas da educação pré-escolar, da educação escolar (ensino básico, secundário, médio, superior e as modalidades especiais de ensino), da educação extraescolar complementados com atividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração. Novamente, em 2010, ocorre a reformulação da Lei nº 103/III/90 de dezembro, para rever as bases do sistema educativo aprovadas aquando da primeira reforma, dada pela Lei nº 113/V/99, de 18 de outubro e o Decreto-Legislativo nº2/2010 de 7 de maio, encontra-se estruturada em: educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar.

Atualmente, o Decreto-Legislativo nº13/2018, procede à primeira alteração ao Decreto-Legislativo nº2/2010, de 7 de maio, que define as Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) pelo Decreto presidencial nº30/2018 de 7 de dezembro, a reestruturação dos ensinos básico e secundário com o objetivo de alargar o ensino, obrigatório e gratuito com a duração de 8 anos e adequar o ensino secundário as demandas de desenvolvimento do país. Assim, o ensino básico passou de 6 anos para 8 anos e o ensino secundário diminui de 6 anos para 4 anos, divididas em duas vias, a via geral e a via técnica.

Em 2019, por meio da Decreto-lei nº9 foram estabelecidas as condições necessárias a configuração das escolas de Cabo Verde, sendo denominadas de agrupamentos de escolas. De acordo com o artigo 3 “o agrupamento de escolas é uma estrutura organizacional, formado por um conjunto de escolas localizadas numa determinada área geográfica, que comunga de um projeto educativo comum e dotado de uma unidade de gestão própria.” Assim, “escolas não agrupadas são as escolas técnico-profissionais e as escolas cujas localizações geográficas e de acesso não permitem a sua integração e funcionamento em um agrupamento” (Boletim Oficial, 2019, p. 376).

Os agrupamentos de escolas têm como objetivo facilitar as transições entre ciclos e níveis de ensino, promover a articulação vertical e horizontal educativa e curricular. A finalidade de constituição dos agrupamentos de escola é tornar a ação entre os diferentes níveis de ensino mais dinâmica e coerente, tendo em conta a localização, diminuindo o isolamento de escolas e a exclusão social, mas preservando a identidade própria de cada escola que faz parte do agrupamento.

Quanto à estrutura, o nosso trabalho, além da introdução e da conclusão, encontra-se organizado em quatro capítulos centrais.

Esta seção 1, a introdução, além de servir de ponto de partida para contextualizar a pesquisa, norteou o desenvolvimento do trabalho, apresentando o problema da pesquisa, o objetivo geral e os específicos, a contextualização do campo investigado, bem como a descrição da estrutura da dissertação.

Na seção 2, apresentamos os conceitos de currículo, em um diálogo ampliado com Pacheco (2001), Moreira e Candau (2007), Sacristán (2013; 2000), Silva (2005), Sales e Nonato (2019) e Young (2014), os quais auxiliaram a construção de uma proposição compreensiva de currículo que norteia essa investigação; políticas curriculares, a partir dos estudos de Lopes (2003), Pacheco (2003), Mainardes (2006), Ball (1994), Lopes e Macedo (2011) e Monteiro (2016) que contribuíram diretamente para uma noção ampliada acerca do termo e sua relação direta com as práticas curriculares desenvolvidas nas ambiências educativas em contextos miscigenados como o de Cabo Verde e do multiculturalismo que, com os estudos e pesquisas de Hall (2002), Canen e Oliveira (2002), Santos (2005), Candau (2008), Moreira (2001), Silva (2005; 1995), Apple (1989), Moreira e Candau (2003; 2008) e Macedo (2006) efetivamos uma discussão conceitual no sentido de associá-lo as demandas do currículo contemporâneo e ao processo educativo diante de uma sociedade globalizada. Tais fenômenos que fazem parte de múltiplas transformações na sociedade contemporânea e que não ficam indiferentes face as mudanças ocasionadas pela globalização.

Na seção 3, abordamos sobre as políticas curriculares, a luz dos estudos e pesquisas de Monteiro (2016), Vieira (2012), Giroux (1999), Delgado e Melo (2016), Tavares (2018), Popkewitz (1997), Pacheco (2003) e Lopes (2005) na tentativa de compreender e estabelecer uma conceitualização de políticas curriculares a partir do contexto cabo-verdiano, com o intuito de localizar nos documentos curriculares que norteiam a educação no país, os indicativos para

o desenvolvimento de práticas curriculares voltadas aos fundamentos multiculturais como perspectiva de formação, a fim de verificar se o que é posto nesses documentos reflete na prática e contribuem para a emancipação dos sujeitos da escola.

Na seção 4, descrevemos sobre os fundamentos e procedimentos metodológicos adotados, os objetivos metodológicos da pesquisa, assim como os métodos e as técnicas para a recolha do material de pesquisa. Nessa pesquisa optamos pela abordagem qualitativa, tendo em vista os nossos objetivos de pesquisa, cuja finalidade é entender como os professores e diretores lidam com a questão da multiculturalidade nas escolas cabo-verdianas e, ainda, compreender como são abordadas nos currículos das escolas secundárias de Cabo Verde as perspectivas multiculturais. Utilizamos o estudo de caso como método de pesquisa por ser o que permite estudar um fenômeno contemporâneo. Assim, definimos a pesquisa documental e o questionário online como dispositivos de produção e coleta de dados, por serem dispositivos que contribuirão com o desenvolvimento da pesquisa desde a sua primeira fase (levantamento de dados e informações) até a sua conclusão (relatório da pesquisa). Nosso campo de pesquisa são as escolas secundárias de Cabo Verde, consequentemente, nossos sujeitos são os professores e diretores destas escolas.

Na seção 5, realizaremos a análise dos dados da pesquisa e consequente interpretação dos resultados. Depois, seguem-se as conclusões, bibliografias e anexos.

Dada a especificidade de Cabo Verde, tendo em conta que nas últimas décadas aumentou o fluxo migratório no país e com a emergência das teorias pós-críticas, que é onde o multiculturalismo se origina como um movimento de reivindicação das diferenças que durante séculos foram negadas, se torna indispensável que as políticas curriculares que chegam nas escolas cabo-verdianas tenham diretrizes sobre como construir e trabalhar com o currículo multicultural.

2 NOÇÃO DE CURRÍCULO, POLÍTICAS CURRICULARES E PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS: SINAIS DE UMA TEORIZAÇÃO

Esta pesquisa apresenta como conceitos norteadores de sustentação do objeto de estudo o currículo e as políticas curriculares, tendo como discussão transversal a perspectiva multicultural, no sentido de propor uma análise ampliada acerca das políticas curriculares de um país africano, de língua portuguesa, que sofre influências fortes de organizações mundiais, principalmente, europeias na consolidação das normativas curriculares para o desenvolvimento da educação de modo geral.

Em atenção ao entendimento de que o currículo, como conceito e campo, tem reflexo direto no planejamento e desenvolvimento da prática educativa e das políticas curriculares que promovem a identidade de formação de todo e qualquer país, esta pesquisa se volta para analisar o quanto as políticas curriculares de Cabo Verde refletem as perspectivas multiculturais que constituem marca do povo cabo-verdiano e, conseqüentemente, as crianças e adolescentes que frequentam a educação secundária nas escolas públicas.

Assim, abordaremos nessa seção alguns aspectos conceituais que demonstram a nossa concepção de currículo, o entendimento do que se concebe como políticas curriculares e a compreensão dos fundamentos multiculturais e sua relação direta com a proposta de educação própria para atender a demanda de retomada identitária no processo formativo ao longo da educação básica.

2.1 CONCEITO DE CURRÍCULO: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO

Ao longo dos anos, o currículo vem sofrendo influências na sua concepção, tornando-se um termo que não possui um conceito único, ou seja, é polissêmico. Diversos autores, tais como Silva (2005), Sacristán (2013), Candau (2007), dentre outros conceituaram currículo, a partir de suas realidades, estudos e concepções sociológicas, filosóficas, políticas e pedagógicas, no sentido de apresentar um conceito que expusesse o que almejavam para a educação e o que deveria ser a finalidade do currículo para a educação. Como pontuado, é difícil conceituar o currículo porque ele só se materializa no fazer da escola, se constituindo um todo dinâmico, isto é, acompanha as mudanças da sociedade contemporânea, incorpora as novas demandas e, portanto, deve ser reconstruído sempre que necessário para tentar corresponder aos anseios e as demandas colocadas pela escola e pelos sujeitos sociais de um contexto em

constante transformação, atendendo as necessidades educativas e formativas dos sujeitos sociais.

Nesse cenário, entendemos que as teorias do currículo nos possibilitam compreender como a concepção de currículo surgiu, os aspectos históricos, sociais e políticos a partir do qual o currículo foi concebido através dos tempos, bem como a sua finalidade a partir dos objetivos de cada cenário histórico-social para a educação, uma vez que as questões políticas, econômicas, culturais e educacionais de cada época na sociedade influenciam diretamente nessa compreensão. Do ponto de vista teórico existem três teorias do currículo, as tradicionais, as críticas e as pós-críticas e, o entendimento dos fundamentos marcadores de cada uma dessas teorias do currículo, é extremamente importante para compreendermos como as relações de poder interferem na constituição do currículo escolar, em especial o cabo-verdiano, quais os valores e hábitos perpetuam na concepção dos currículos e a partir desses tensionamentos, quiçá estabelecer e/ou identificar a concepção de currículo que norteia os documentos curriculares em Cabo Verde, com vista a perceber se este atende as demandas postas pela sociedade contemporânea e a diversidade cultural existentes nas escolas do país.

Atualmente, o currículo tem ganhado destaque nas pesquisas em educação e se efetivado como um dos temas principais para o campo educacional. Tendo em consideração que o currículo é um conceito complexo e polissêmico, partimos da perspectiva de Pacheco (2001, p. 15), que “o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*”, que significa caminho, percurso a seguir, trajeto ou jornada supondo a ideia de sequência e de ação. São inúmeras as concepções de currículo e não existe um consenso em torno da sua definição. Sua conceituação já foi associada a “conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições de sua aplicação” (p. 17). Ou seja, não se pode conceituar o currículo como “produto” dado e fechado, visto que este é influenciado pelo contexto, valores, crenças e experiências dos alunos e professores presentes no espaço das escolas.

Assim, o currículo deve ser considerado como parte importante da organização escolar, faz parte do cotidiano e do projeto-político-pedagógico de cada escola. Portanto, ele deve ser pensado e efetivado através da interação dos sujeitos de cada contexto escolar.

De acordo com, Moreira e Candau (2007, p. 17), “à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida

historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.” Isto é, diferentes fatores históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo seja definido e entendido de modo a corresponder ao modelo de sociedade que se almeja num determinado período. Nesse contexto, o currículo pode ser entendido como:

Conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vistas pelos alunos; os planos pedagógicos elaborados pelos professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18)

Ainda, para os autores o currículo abrange as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, das relações sociais, contribuindo para a construção da identidade dos alunos. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. É por meio do currículo que se efetivam as práticas educativas e que se materializam o fazer pedagógico.

Segundo Sacristán (2013), o currículo reflete nos sistemas de ideias, teorias, conceitos, discursos e nas ações socioespaciais. Ele não é uma abstração e, está presente nas elaborações teóricas e, nos seus registros, nos objetos, nas técnicas, nas pessoas, no território, no lugar, no cotidiano e nos sistemas culturais. Ele é o reflexo de uma determinada sociedade. Complementando essa perspectiva, Silva (2005, p. 147-148), afirma que “[...] o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder”. Ou seja, o currículo carrega a ideologia dominante de uma determinada sociedade, comandadas por classes que detêm o poder e por estar inserido e ser produzido através do meio social, deve acompanhar o processo de transformação da sociedade, acompanhando os avanços que estão entranhados nas realidades sociais.

Nesse sentido, torna-se necessário compreendermos como o currículo se constitui no seio do desenvolvimento da sociedade e a partir dos reflexos das teorias curriculares, a partir das quais se definem os objetivos, as funções e a concepção curricular adotada como referência para planejar as metodologias, os processos avaliativos e o modo de abordagem dos conteúdos escolares no processo educativo. Além, de nortear todo processo educativo em relação a função da escola, o modus da relação professor-aluno, inclusive o objetivo da formação.

Moreira e Candau (2007) ressaltam que “qualquer que seja a concepção do currículo que adotamos, não parece haver dúvidas quanto à sua importância no processo educativo escolar”. Os mesmos autores acrescentam “que é por intermédio do currículo que “as coisas” acontecem na escola”, ou seja, “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (p. 19).

Nesse sentido, o educador desempenha um papel importante no processo curricular. Para Moreira e Candau “ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”. (2007, p. 19). Portanto, a necessidade de discutirmos e refletirmos, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Que na perspectiva dos autores são os efeitos alcançados na escola, mas que não estão explicitados nos planos e nas propostas curriculares oficiais. Trata-se de um conjunto de atitudes e valores transmitidos, como por exemplo, as relações hierárquicas, as regras e modos de organizar o espaço e o tempo na escola, os modos de distribuir os alunos por turmas, as mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Na perspectiva de Gimeno Sacristán (2013, p. 16) “o currículo é algo evidente e que está aí não importa como o denominamos”. O mesmo autor salienta que

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias. (p. 17).

O currículo, mesmo ainda desempenhando um papel decisivo na proposição do ordenamento dos conteúdos que serão ensinados, reflete nas práticas educativas desenvolvidas nas ambiências escolares dos sistemas de ensino, as ideias, as teorias, os conceitos e os discursos, que se constituem nas ações socioespaciais de determinado lugar e nas práticas dos sujeitos sociais. Sacristán reforça que “o currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, social e escolar” (2000, p. 17). Assim, o currículo não é somente uma seleção aleatória de conteúdos e, sim um processo intencional

de seleção cultural, político, histórico e social corporificados em conhecimentos escolares e levados para as escolas.

De acordo com Gruny (1987, p. 5 *apud* PACHECO, 2001, p. 18) o currículo “é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstrato que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas”, que carrega as ideologias dominantes de uma determinada sociedade, como dito anteriormente. Desse modo, a escola é o lugar de cruzamento entre diversas culturas, por isso o currículo deve levar em conta as especificidades culturais de cada aluno, espelhando a diversidade nela existente, tendo como prioridade os interesses formativos dos alunos.

Nesse sentido, Sales e Nonato (2019), afirmam que o currículo está vinculado a um projeto de sociedade, de modo a manter o *status quo* de determinado grupo em detrimento de outros e, Young (2014, p. 201) reforça que o currículo sempre é “um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica”, além de “um corpo complexo de conhecimento especializado.” Na mesma perspectiva, Sacristán (2013) argumenta que esse poder é regulador e ocorre quando exercido sobre determinados aspectos estruturantes e os efeitos provocados por outros elementos e agentes, vão determinar os elementos estruturantes e/ou aspectos que vão ser afetados.

De tal modo, considerando os aspectos históricos, sociais e políticos em que o currículo foi concebido ao longo do tempo servindo aos interesses e ideologias de determinada sociedade, é que o **currículo aqui é compreendido como um currículo que abrange diversos assuntos, voltadas para a valorização das culturas e que leve em consideração o conhecimento e a realidade dos estudantes de modo a auxiliá-los no entendimento e problematização da realidade que os cerca.** Ainda, presume incluir questões do multiculturalismo entre outros assuntos presentes na sociedade contemporânea e, que consequentemente devem estar inseridos nos currículos e nas práticas pedagógicas curriculares e educativas.

Frisamos que a escola é uma instituição cultural heterogênea, logo a educação é uma condição para o desenvolvimento de qualquer sociedade, pois permite a fusão das culturas e possibilita a compreensão do mundo.

Por conseguinte, a compreensão em torno do conceito de currículo enquanto um termo polissêmico possibilita adaptá-lo a novas demandas impostas à sociedade contemporânea,

principalmente, a educação. Assim, incluir nos currículos as questões em torno do multiculturalismo torna-se fundamental para que os currículos das escolas estejam em consonância com a nova realidade social, cultural e política de todo e qualquer país.

Nesse sentido, um currículo multicultural que permita entender e atender a realidade cabo-verdiana a partir da heterogeneidade que compõem a escola e cultura que a cerca, é possível através de uma educação voltada para a perspectiva multicultural, que possibilita um contexto de ensino-aprendizagem que atenda o interesse da diversidade que se constitui o coletivo de estudantes e de suas realidades sociais e culturais próprias.

Por isso, compreendendo que o currículo é carregado de diversos interesses, intenções e relações de poder que influenciam na forma como é concebido, compreendido e praticado no âmbito da sociedade educacional e, no contexto próprio das escolas, que podemos afirmar que: quando o currículo funciona como um documento de identidade, como reforça Tomaz Tadeu da Silva, possibilita apropriações transformadoras do conhecimento escolar e, consequentemente, consolidação de identidades sociais, políticas e culturais e, é nessa perspectiva que o currículo se situa como compreensão nessa investigação.

A partir desse contexto político educacional em que o currículo se insere e se instala é, que, as políticas curriculares assumem um papel fundamental dentro das políticas educacionais no mundo contemporâneo. As decisões e ações estabelecidas pelo estado e direcionadas as escolas, são pouco compreendidas e questionadas no âmbito escolar. Assim, discutir as políticas curriculares torna-se fundamental para compreender a construção do currículo dentro da escola.

2.2 COMPREENDENDO AS POLÍTICAS CURRICULARES E O CURRÍCULO COMO IDENTIDADE

Sobre as políticas curriculares, Lopes (2003) aponta que “não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (p. 111). Ou seja, é preciso fazer articulação entre as ações estabelecidas pelo estado com a realidade dos sujeitos e do espaço da escola. A autora ressalta que “são produções para além das instâncias governamentais” (p. 112) mas não significa que o estado não tenha poder privilegiado na produção das políticas e propostas que serão desenvolvidas nas escolas, embora estas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

Para Lopes (*apud* GARCÍA, 2001, p. 113), as políticas curriculares podem ser “entendidas como [...] políticas que visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou para uma transformação social almejada [...]”. Ainda, na perspectiva da autora

Toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2003, p. 111)

Ou seja, política curricular é fruto de uma seleção cultural almejando um consenso ou a transformação social. Assim, as políticas curriculares não são neutras na medida em que há seleção do que se quer transmitir. Nessa perspectiva, Pacheco salienta que

A reprodução social está relacionada com a reprodução cultural, que é a expressão de uma cultura dominante ou de um capital cultural que faz parte do domínio simbólico, ou seja, a cultura oficial é aquela que está identificada com os valores e comportamentos da classe dominante e que possibilita a reprodução social pela exclusão (2003, p. 19).

Desse modo, “toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (LOPES, 2003, p. 111). Nesse sentido, compreender que as políticas curriculares são processos complexos e que as políticas refletem as opiniões e ações dos governos, as quais definem os objetivos e as potencialidades das políticas é essencial para o entendimento de políticas curriculares em Cabo Verde. Principalmente, porque essas políticas sofrem influências de organismos internacionais.

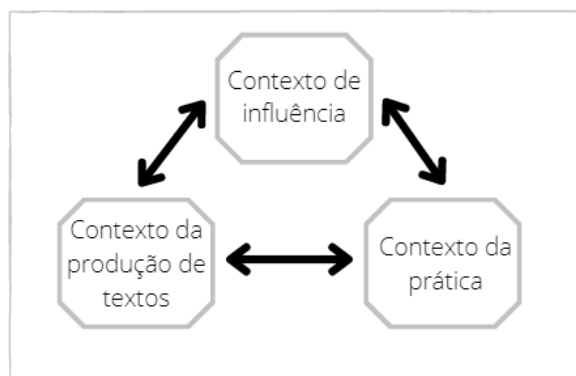
Para melhor compreensão dessas influências na construção das políticas curriculares utilizamos a “abordagem do ciclo de políticas” desenvolvida por Bowe, Ball e Gold. Segundo Mainardes (2006, p. 48) esta abordagem “tem sido utilizada em diferentes países, como referencial analítico consistente para políticas educacionais”. Ainda, para o autor

Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. (MAINARDES, 2006, p.49)

Nessa perspectiva, os autores Bowe, Ball e Gold (1992) elaboraram uma abordagem para análise das políticas educacionais constituída por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática (**figura 1**). Segundo os

autores esses contextos estão inter-relacionados, não existe uma dimensão temporal ou sequencial e não são lineares. Cada um dos contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse envolvendo disputas e embates no dinamismo do desenvolvimento de uma política. (BOWE et al., 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p.50)

Figura 1: Contextos do processo de formulação de uma política.



Fonte: Adaptado do texto *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais* de Jefferson Mainardes, 2006. (Elaboração própria, 2022)

Explorando um pouco mais acerca desses contextos, descreveremos sinteticamente cada um deles. O primeiro é o **contexto de influência**, onde se inicia o processo de elaboração das políticas públicas. Na qual determinados grupos, tais como: entidades governamentais, partidos políticos, agências internacionais, entre outros, disputam para influenciar a definição das finalidades da educação e o significado do ser educado, ainda, discutem a elaboração dos textos políticos, definindo e estabelecendo as políticas. Cada qual com sua visão de mundo e sua ideologia tentando manter a hegemonia que representam. Para Ball (1998) é necessária uma análise mais densa sobre as influências globais e internacionais no processo de formulação das políticas, visto que a disseminação dessas influências pode ocorrer de duas maneiras. A primeira e mais direta envolve a circulação de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (circulação internacional de ideias; o ‘empréstimo’ de políticas; grupos e indivíduos que ‘vendem’ suas produções em periódicos, livros, conferencias, etc. viajando para vários países para expor suas ideias); a segunda é o ‘patrocínio’ que sempre vem acompanhada de soluções oferecidas e recomendadas por agências multilaterais, tais como: World Bank; Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); etc., são organismos que influenciam no processo de criação e definição de políticas nacionais, o que coaduna objetivamente com o caso de Cabo Verde. Mas, tais influências podem ser recontextualizadas, como veremos no capítulo 3.

O segundo é o **contexto da produção de textos**, nesse momento todas as regras e normas que devem guiar a escola são colocados no papel e, posteriormente destinados às escolas. Enquanto que o contexto de influência está ligado diretamente aos interesses e ideologias, este segundo contexto está ligado aos textos políticos que representam a política, tais como: textos oficiais, comentários formais ou informais, pronunciamentos oficiais, etc. Muitas vezes as políticas definidas não se adequam a realidade que a escola se encontra inserida, podendo ser contraditórios. Os textos políticos são resultados de disputas e acordos, visto que os grupos que atuam dentro de diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Assim, estas políticas têm consequências reais e estas consequências são vivenciadas dentro do contexto da prática, também como poderemos identificar na realidade cabo-verdiana adiante, uma vez que as propostas curriculares advindas das políticas educacionais retratam uma realidade europeia e, não africana.

O terceiro e último é o **contexto da prática**, nesse contexto acontece o processo de interpretação e recriação da política podendo trazer mudanças e transformações significativas na política elaborada. Nesse sentido, os professores e demais profissionais que atuam no contexto da prática exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, paralelamente, o que eles pensam e acreditam terá implicações no processo de implementação das políticas. (BOWE et al., 1992 *apud* MAINARDES, 2006) Ainda, de acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 258) este “é o lugar das consequências”, ou seja, é nesse contexto que o texto é efetivado, praticado e, é nesse contexto que se comprova sua legitimidade ou não. E, é nesse contexto que procuraremos trazer as contribuições dessa pesquisa para as práticas curriculares das escolas secundárias de Cabo Verde, com uma reflexão em torno do que é na prática e o que se torna necessário para a transformação de uma realidade educacional contextualizada com seu povo.

Por conta disso, todas as Leis de Bases do Sistema Educativo, os textos e os documentos oficiais utilizadas nas escolas, passam por um processo de construção na qual o estado e os organismos internacionais decidem o que vai ser direcionado e ensinado nas escolas. Nesse sentido, o conceito de política passa a ser vista como um processo, que envolve negociação, lutas e hegemonias. Assim, o entendimento de **política curricular no contexto cabo-verdiano deve encaminhar de modo a legitimar processos contra hegemônicos em políticas curriculares que dê visibilidade ao local.**

Cabo Verde é um país que sofre interferências internacionais a níveis econômico, político, social, cultural e educacional. Segundo Monteiro (2016, p. 98), a “influência da globalização nas políticas curriculares implica em abordar aspectos relativos ao conhecimento, que constituem instrumentos utilizados para firmar as estruturas hegemônicas mundiais por meio de formação de sujeitos”. No entender do autor “se com a globalização, o conhecimento e a informação são uma exigência para sobreviver num mundo competitivo, o currículo ganha cada vez mais relevância visto que ele é o meio pelo qual se difundem e se selecionam os conhecimentos considerados válidos para a sociedade.” (p. 99) Dessa forma, o contexto de influência defendido por Bowe, Ball e Gold é extremamente importante para compreendermos o nível de interferência dos organismos internacionais, nomeadamente, o Banco Mundial (BM) e o FMI, na elaboração das políticas educativas em Cabo Verde.

Para Pacheco (2003) essas influências vão interferir nas práticas curriculares a nível de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, as políticas curriculares são formuladas pelas entidades governamentais, no caso específico de Cabo Verde, para corresponder aos desafios e metas desejadas pelos governos. As políticas curriculares dificilmente vão de acordo com a realidade escolar em que se encontra inserida a escola, isto é, torna-se um processo não democrático em que os professores e alunos são excluídos na elaboração dessas políticas.

Ainda, na perspectiva de Pacheco (2003, p. 116) “em termos de influência no processo de construção das políticas, reflete interesses, valores, princípios e regras que, em um dado momento, são dominantes ou não”. Isto é, em um determinado período histórico as políticas curriculares sofrem influências e, estas vão ser encaminhadas de acordo com os interesses daquele momento histórico.

Desse modo, a pertinência e a urgência em consolidar políticas curriculares na perspectiva de subsidiar o desenvolvimento de práticas que atendam as demandas sociais e tenham na perspectiva multicultural uma possibilidade de sobrevivência da história, da cultura, da identidade local frente aos ideais globalizantes dos currículos gestados por políticas globais, como é o caso de Cabo Verde.

É nesse contexto que a perspectiva multicultural ganha destaque, pois para a realidade educativa cabo-verdiana é uma possibilidade de as escolas auxiliarem no entendimento de que a realidade social, econômica, política e cultural é heterogênea.

2.3 MULTICULTURALISMO: NOÇÕES PARA UM CURRÍCULO MULTICULTURAL

Stuart Hall (1996a, p. 55) afirma que “as sociedades multiculturais não são algo novo”, pois muito antes da expansão europeia, no século XV, já existia um número crescente de migração e deslocamentos dos povos, dando origem a sociedades étnica ou culturalmente “mistas”. O autor acrescenta que as pessoas se mudavam por diversas razões, tais como: “desastres naturais, alterações ecológicas e climáticas, guerras, conquistas, exploração do trabalho, colonização, escravidão, semi-escravidão, repressão política, guerra civil e subdesenvolvimento econômico”.

Assim, podemos afirmar que o multiculturalismo enquanto fenômeno sempre existiu, concordamos com Stuart Hall (2002) de que ele apenas se intensificou, passando a ocupar um lugar central nos debates contemporâneos sobre a educação, a cultura e a política. O autor reforça que essa mudança é resultado de um conjunto de fatores. O primeiro é o fim do sistema colonial português e a luta pela descolonização e independência nacional dos países colonizados. Com o fim do antigo sistema colonial português surgiram vários novos estados-nação com características multiétnicos e multiculturais. Para o autor o sistema colonial marcou as sociedades dominadas, a exemplo de Cabo Verde, através da imposição de valores e de costumes culturais. Ainda, Hall (2002) reforça que

A colonização reconfigurou o terreno de tal maneira que, desde então, a própria idéia de um mundo composto por identidades isoladas, por outras culturas e economias separadas e auto-suficientes tem tido que ceder a uma variedade de paradigmas destinados a captar essas formas distintas e afins de relacionamento, interconexão e descontinuidade. Essa foi a forma evidente de disseminação-e-condensação que a colonização colocou em jogo. (p. 117)

Os países colonizados buscaram e continuam buscando formas de manter sua alteridade e autenticidade culturais perante as atrocidades impostas pelo colonialismo³ e posterior modernismo. Buscando um diálogo multicultural abrangendo culturas e saberes antes

³ Para Boaventura de Sousa Santos (2018), nos acostumamos a crer que as lutas de libertação anticolonial e os processos de independência do século XX puseram fim ao colonialismo, mas a verdade é que está apenas mudou de roupagem. Para o autor, a forma que quase terminou é o que denominamos de colonialismo histórico caracterizado pela ocupação territorial estrangeira. Mas o modo de dominação colonial continua sob outras formas e, podemos dizer que o colonialismo está talvez hoje tão vigente e violento como no passado. O colonialismo enquanto modo de dominação está assente na degradação ontológica das populações, dominadas por razões etno-raciais. À estas populações e aos corpos racializados não é reconhecida a mesma dignidade humana que é atribuída aos que os dominam, por serem populações e corpos que, apesar de todas as declarações universais dos direitos humanos, são existencialmente considerados sub-humanos, seres inferiores na escala do ser, e as suas vidas pouco valor têm para quem os oprime, sendo, por isso, facilmente descartáveis.

silenciadas. Visto que apesar da variação em muitos aspectos, de uma parte a outra do mundo, no que se refere aos efeitos da colonização, seus efeitos ainda perduram no pós-colonialismo, onde ainda diferentes sujeitos e classes sociais, convivem e se defrontam, como afirma Stuart Hall.

Outro fator decisivo para esta conjuntura é o fim da guerra, onde há uma espécie de homogeneização dos padrões culturais globais a partir de modelos ocidentais, principalmente o dos Estados Unidos da América (EUA). Relacionado diretamente com as estratégias de exercer o poder por parte dos EUA, através dos modelos de estruturação de capitalismo global, com o propósito de construir uma nova ordem mundial. (HALL, 2002)

O terceiro fator é a globalização⁴. Esse fenômeno atrelado a transformação e a aceleração de relações econômicas, tecnológicas, meios de transporte, entre outros, alcançando escalas mundiais e ultrapassando fronteiras nacionais, internacionais e culturais.

A compreensão desses fenômenos é importante para compreender o multiculturalismo na contemporaneidade.

Stuart Hall, salienta

O termo “multiculturalismo” é hoje utilizado universalmente. Contudo, sua proliferação não contribuiu para estabilizar ou esclarecer seu significado. Assim como outros termos relacionados – por exemplo, “raça”, etnicidade, identidade, diáspora – o multiculturalismo se encontra tão discursivamente enredado que só pode ser utilizado “sob rasura” (Hall, 1996a). Contudo, na falta de conceitos menos complexos que nos possibilitem refletir sobre o problema, não resta alternativa senão continuar utilizando e interrogando esse termo. (2002, p. 51)

Apesar do multiculturalismo ser um tema pertinente no debate em torno da educação na contemporaneidade, o autor ressalta que o conceito é uma fórmula inacabada.

As sociedades passaram a integrar múltiplas identidades, culturais, étnicas, linguística, etc. O sentido homogêneo da humanidade deixa de fazer sentido, visto que o mundo é constituído por uma diversidade de culturas, línguas, etnias e a sociedade reflete essa diversidade em todos os níveis. O campo educacional é chamado para essa realidade,

⁴ Para Milton Santos, geógrafo brasileiro, a globalização é “o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (2001, p. 23), neste contexto, ele defende a existência de três mundos em um só: o primeiro o mundo tal como nos fazem vê-lo: **a globalização como fábula**; o segundo o mundo tal como é: **a globalização como perversidade**; e por último o mundo como ele pode ser: **uma outra globalização**. Assim, para Santos a globalização tal como temos hoje não é irreversível.

entendendo que a escola e a cultura estão relacionadas e são inseparáveis, a escola deve promover o entendimento e o respeito da diversidade presente na sala de aula e fora dela.

Nessa perspectiva, compreender de modo mais amplo o multiculturalismo, possibilitará o entendimento da proposta dessa pesquisa no que tange a análise das políticas curriculares implementadas em Cabo Verde e a sua relação efetiva com as demandas educacionais da contemporaneidade apontadas no ensino secundário do país.

Desse modo, localizamos o multiculturalismo que, surge no final de século XX e início do século XXI, que está relacionado ao fenômeno da globalização, a imigração e os movimentos sociais que mudaram a forma como as pessoas se relacionam e se comunicam com o mundo, possibilitando trocas culturais (HALL, 2002). Concordamos com Canen e Oliveira (2002) de que o multiculturalismo se constitui em uma ruptura epistemológica de uma narrativa que se impôs como superior durante séculos, para o estabelecimento de novas narrativas onde a diversidade, a descontinuidade e a diferença são tidas como principais marcadores.

Nesse aspecto, o multiculturalismo é considerado como uma prática social descentrada, múltipla e em processo contínuo de construção e reconstrução, como afirmam Canen e Oliveira (2002). Ainda, é considerado por Santos (2005) como um termo polissêmico, pelo fato de englobar no seu entendimento, visões liberais ou folclóricas, que tratam da valorização da pluralidade cultural ou visões mais críticas, com foco no questionamento em torno do racismo, sexismo, preconceito etc. visando perspectivas transformadoras nos espaços sociais, culturais e educacionais. Por conta da sua polissemia diversos autores estabeleceram diferentes abordagens em torno do multiculturalismo.

Moreira (2001) acredita que o

Multiculturalismo representa, em última análise, uma condição inescapável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar. Multiculturalismo refere-se à natureza dessa resposta. Educação multicultural, conseqüentemente, refere-se à resposta que se dá a essa condição, em ambientes educacionais. (p. 66)

Para o autor essas respostas variam de acordo com o contexto histórico, político e social, e também porque há uma variedade em torno da compreensão do que produz essas diferenças. O multiculturalismo proposto por Moreira entende a diferença como fruto de uma construção social.

Stuart Hall (2002) enfatiza que “na falta de conceitos menos complexos que nos possibilitem refletir sobre o problema, não resta alternativa senão continuar utilizando e interrogando esse termo” (p. 51) e, acrescenta que o multiculturalismo apresenta algumas dificuldades específicas, as quais denomina como sendo “uma variedade de articulações, ideais e práticas sociais” (p. 52). O autor jamaicano apresenta uma breve explicação em torno da distinção entre o que é multicultural e o multiculturalismo

“Multicultural” é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. (HALL, 2002, p. 52)

Embora esta distinção seja necessária, os dois são inseparáveis. Da mesma forma que “há sociedades multiculturais, assim também há ‘multiculturalismos’ bastante diversos”. (HALL, 2002, p. 53) O autor defini diversas abordagens em torno do conceito de multiculturalismo, tais como: multiculturalismo liberal, comercial e crítico. No presente trabalho adotamos o multiculturalismo crítico como norteador para a pesquisa, pois além de tolerar e respeitar o diferente questiona e crítica a forma como estas diferenças são produzidas e reproduzidas na sociedade.

De acordo com Silva (2005), o multiculturalismo está atrelado às relações de poder, uma vez que elas obrigam as diferentes culturas a viverem no mesmo espaço. Dessa forma, o sistema educacional se torna um importante meio para a manutenção dessas relações existentes de dominação e exploração das sociedades (APPLE, 1989). Isto é, a escola tem um papel principal de manter uma ideologia hegemônica. Silva reforça que

O poder não é algo que, de fora, determina que forma assumirão os saberes inscritos no currículo; o poder está inscrito no interior do currículo, através da seleção dos conhecimentos e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais – determina o que é conhecimento e o que não é – isso é precisamente o poder. (1995, p. 197)

Nessa perspectiva, a teoria multicultural crítica, desloca estas relações de poder que são a base da produção das diferenças, e estas diferenças estão constantemente sendo produzidas e reproduzidas através de relações de poder (SILVA, 2005). Assim, trabalhar a partir da perspectiva do multiculturalismo crítico é compreender que a sociedade é constituída de múltiplas identidades, de diversidade de raça, gênero, classe social entre outros marcadores e,

estas diferenças não podem ser simplesmente toleradas ou respeitadas, mas sim questionadas e criticadas.

É necessário que as escolas saibam “lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças.” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161). Na lógica dos autores

A idéia é transformar a escola em um espaço de crítica cultural, de modo que o professor(a), como intelectual que é, possa desempenhar o papel de crítico(a) cultural e proporcionar ao(à) estudante a compreensão de que tudo que passa por ‘natural’ e ‘inevitável’ precisa ser questionado e pode, conseqüentemente, ser transformado. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.163)

A perspectiva multicultural está no centro das discussões contemporâneas e não pode ser analisada como um fenômeno isolado ou descontextualizado, pois encontra-se atrelada ao fenômeno da globalização. Sendo que a globalização está associada à transformação e a aceleração das relações econômicas, industriais e financeiras, dos meios de comunicação, de transporte e das tecnologias, que leva a constituição de redes mundiais que ultrapassam as fronteiras nacionais e, também culturais. Trazendo uma outra dinâmica social, onde a crescente migração, o surgimento de aparatos tecnológicos trouxe a necessidade e a urgência das sociedades se adequarem a esse caráter multicultural.

À medida que estas transformações sociais ocorrem a um ritmo desenfreado, impulsionadas, principalmente pelas novas tecnologias de informação e comunicação, as exigências da sociedade passam a ser outras e, conseqüentemente, o campo educacional é chamado a mudar.

Assim, compreendemos **educação multicultural como um projeto educativo, que deve ser colocado em prática por todos os agentes educativos, professores, estudantes, famílias e comunidades locais. A partir do fazer e das ações em conjunto desses agentes, o currículo é ajustado para que os conteúdos de ensino, atenda a necessidade de todos, entendendo o caráter heterogêneo das escolas e da sociedade como um todo.**

Nessa perspectiva, proporcionar uma educação multicultural compatível com a nova realidade social, a partir de diretrizes curriculares que possam nortear práticas voltadas para essa perspectiva, é essencial para Cabo Verde que tem na educação o principal meio de desenvolvimento e de confirmação da sua identidade multicultural. E, dada as especificidades de um país insular, sem recursos naturais, recém-independente e com poucos recursos

financeiros, a necessária adaptação à essa nova realidade social e multicultural é premente e urgente. Portanto, a educação não pode negar o caráter multicultural das escolas no processo formativo dos sujeitos.

Nesta lógica, a educação multicultural deve se basear na: necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar; na quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63).

De acordo com Macedo, para a integração da perspectiva multicultural nos currículos é preciso pensar

Nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. (2006, p. 289)

O multiculturalismo é apresentado dentro da perspectiva pós-crítica do currículo como acréscimo aos fundamentos das teorias críticas. Para Candau e Moreira (2008, p. 20) “o multiculturalismo não é simplesmente como um dado da realidade, ele é mais uma maneira de atuar, intervir e transformar a dinâmica social” e, por tal compreensão é que se torna necessário buscar verificar as possibilidades do exercício de práticas multiculturais na dinâmica do desenvolvimento do currículo escolar em todos os seus cenários e contextos.

O currículo multicultural reconhece a diversidade existente no mundo contemporâneo e promove o respeito pelas diferenças. Nessa perspectiva, o currículo deve procurar entender que a escola e a cultura estão relacionadas e são universais, portanto é preciso que o espaço escolar reconheça e valorize a heterogeneidade cultural dos estudantes. Promover a educação multicultural em Cabo Verde vai além de somente incluir nos currículos o ensino de línguas estrangeiras, tais como o inglês e o francês, demanda uma mudança de postura ética, com base no respeito pelo diferente, exige um olhar minucioso perante as diferenças culturais, étnicas, identitárias, entre outros, que se fazem presentes no espaço escolar e fora dela. É preciso desenvolver atividades curriculares e pedagógicas que abordam, reconhecem e respeitam estas diferenças e as identidades sociais que povoam o país.

É necessário que o currículo leva em consideração a diversidade dos seus alunos, linguístico, religioso, étnico, etc. O currículo multicultural é uma possibilidade de a escola manifestar e celebrar a diversidade existente na sociedade cabo-verdiana, respeitando os interesses educativos de cada estudante. Por isso, a elaboração dos currículos deve ter participação efetiva de todos os agentes educativos e não apenas enviado as escolas como um produto acabado.

Cabe pontuar que o multiculturalismo é uma das marcas da sociedade contemporânea e a existência de sociedades plurais é uma realidade incontestável. Nesse sentido, a escola tem que readaptar, formando professores que saibam trabalhar a partir da perspectiva do multiculturalismo. O currículo, como principal norteador do processo educativo deve incluir conteúdos que vão de acordo com a realidade dos estudantes. Assim, a educação multicultural poderá se materializar no fazer e na prática pedagógica.

Desse modo, compreendemos **o currículo como sendo um documento construído e reconstruído na, com e para a escola, com a efetiva participação dos sujeitos (professores e estudantes, família e comunidade), o primeiro grupo conhece as especificidades da escola e da sala de aula, enquanto o segundo conhece o contexto em que se encontra inserida a escola e juntos constroem e reconstroem o currículo escolar de acordo com as suas especificidades.** Defendemos a existência de um currículo que valoriza os aspectos históricos, culturais e sociais dos indivíduos e que sirva como meio emancipatório para os estudantes. Um currículo que acompanha as mudanças provenientes da sociedade contemporânea, incluindo as questões da diversidade étnico, cultural, linguística, entre outros. Estas mudanças ocasionadas na contemporaneidade, impulsionaram múltiplos acontecimentos, entre elas o aumento do fluxo migratório de pessoas entre diferentes regiões em um curto espaço de tempo. A este agrupamento de pessoas de diferentes grupos étnicos, culturais e sociais, denominamos de multiculturalismo.

Assim sendo, que as políticas curriculares de Cabo Verde devem ser pensadas a partir da realidade histórica, social e cultural do país e que os cabo-verdianos sejam o centro na elaboração das políticas curriculares. Demanda uma autonomia financeira para as reformas educativas e curriculares de modo que ao implementar as leis, estas vão de encontro com a realidade cabo-verdiana. Demanda, também, na redução e/ou equilíbrio de influências dos organismos internacionais sobre a elaboração dessas políticas.

3 POLÍTICAS CURRICULARES EM CABO VERDE: RECONHECENDO O CONTEXTO

Neste capítulo, apresento as principais reformas educacionais que ocorreram em Cabo Verde, essenciais para a compreensão do contexto educacional, em seguida apresento o modo como as políticas curriculares são produzidas e os documentos norteadores dessas políticas. Considerando o contexto da globalização e as fortes influências internacionais que interferem nos rumos das políticas educacionais e curriculares do país.

Obviamente, partindo dessa compreensão, tentar estabelecer um conceito de políticas curriculares a partir do contexto cabo-verdiano. A influência da globalização nas políticas curriculares pressupõe tratar de aspectos relativos ao conhecimento, e que constituem instrumentos para efetivar as estruturas hegemônicas mundiais por meio dos sujeitos, como afirma Monteiro (2016). No que tange, as influências internacionais, estas influenciam diretamente nas políticas curriculares, fazendo com que tenham um caráter hegemônico com propostas curriculares assentes no contexto global e não no local.

3.1 REFORMAS EDUCATIVAS EM CABO VERDE

Nesse contexto, desde a independência, em 1975, em Cabo Verde a educação é tida como um dos meios para se alcançar ao desenvolvimento, a fim de acompanhar a sociedade contemporânea impulsionada pelo processo de globalização que tem provocado inúmeras transformações a todos os níveis sociais. Estas nos obrigam a repensar um novo modelo social, político, econômico, cultural e educacional de modo a dar respostas mais eficazes às novas demandas impostas aos diferentes setores da vida em sociedade à nível local e global.

Para acompanhar a dinâmica social, impulsionada pela globalização, o governo de Cabo Verde procedeu a reformas estruturais em vários setores, principalmente no setor educacional. Segundo Vieira (2012), às reformas curriculares⁵ em Cabo Verde podem ser divididas em cinco períodos, mas incluímos as reformas que ocorreram entre 2010 – 2022 por serem reformas

⁵ O governo cabo-verdiano aprovou recentemente o Boletim Oficial nº68 – 1ª Série, de 12 de julho de 2022 que se refere à organização, gestão e desenvolvimento curricular, do ensino básico e secundário. Alargando o ensino básico até ao 8º ano de escolaridade, com caráter universal, obrigatório e gratuito. O ensino secundário como sendo o pilar estruturante da Reforma do Sistema Educativo Nacional (SEN) visa dotar o país de novas matrizes curriculares do 1º ao 12º ano e completar a reforma abrangente do sistema educativo, com foco principal na qualidade e no reforço do ensino das ciências, das tecnologias, da matemática, das humanidades e das línguas. Ressaltamos que não colocamos a reforma de 2022 porque ainda se encontra em processo de implementação e, também, porque nossa pesquisa tem como delimitação temporal o ano de 2010 – 2020.

importantes para o rumo da educação no país, portanto dividimos as reformas curriculares em seis períodos, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 1. Reformas curriculares no sistema educativo cabo-verdiano.

PERÍODO	CARATERÍSTICAS DAS REFORMAS
1910-1975	Período colonial – a educação tinha principal objetivo manter a assimilação dos valores, crenças e costumes europeus, fazendo com que os cabo-verdianos se afastassem de suas raízes e identidades.
1975-1995	Independência – ocorreram mudanças estruturais, a nível econômico, político, cultural e educacional, com intuito de romper com os discursos educacionais herdados do regime colonial português.
1990-1996	Desenvolvimento do Sistema Educativo – em 1990 ocorre a primeira reforma educacional, a LBSE – Lei nº 103/III/90 de dezembro, com foco em mudanças nos planos curriculares. Período marcado, também pela transição do regime de partido único para o multipartidarismo, em 1991, com a primeira eleição presidencial no país.
1999-2003	Consolidação do Sistema Educativo – ocorreram mudanças curriculares no âmbito do projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação (PROME), com a inserção de um novo plano curricular, visando relacionar os currículos a realidade econômico-social cabo-verdiano.
2004-2014	Revisão Curricular do Ensino Básico e Ensino Secundário – o Decreto-Lei nº 32 de 14 de setembro de 2009, passa a regulamentar os planos curriculares do ensino básico e secundário.
2010-2018	Revisão do decreto legislativo Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro – a implementação do Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de maio, teve como foco a introdução de tecnologias de informação e comunicação, a qualificação docente e a descentralização de poderes em relação ao ensino. Em 2018 houve a revisão do Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de maio – o decreto presidencial nº 30/2018 de 7 de dezembro , procedeu a primeira alteração ao decreto -legislativo de 2010, cujo foco foi a universalização, gratuidade e obrigatoriedade do ensino (da educação pré-escolar até ao ensino secundário), ainda procedeu a revisão curricular do ensino básico.

Fonte: Adaptado do texto reformas curriculares em Cabo Verde de Arlindo Mendes Vieira, 2012.
(Elaboração própria, 2022)

Na perspectiva de Vieira (2012), o sistema educativo cabo-verdiano, passou por diferentes momentos e mudanças pontuais para que a educação correspondesse a realidade do país e aos anseios dos estudantes. A política de massificação da educação começou, em 1970, cinco anos antes da independência. Logo, após a independência, ocorrida a 5 de julho de 1975, Cabo Verde deixa de ser uma província ultramarina e passa a categoria de Estado-Nação. Assim, em 1990 Cabo Verde tem sua primeira reforma no sistema educativo, com a LBSE – Lei nº 103/III/90 de dezembro, com a nova LBSE, o foco foi para a mudança nos planos curriculares e programas de ensino. Almejava-se a construção de um sistema educativo que fosse de encontro com a realidade cabo-verdiana, de modo a romper com os discursos educacionais herdados do regime colonial português. Diante desse contexto, podemos contar com as contribuições de Giroux (1999) ao afirmar que era preciso estabelecer um diálogo

intercultural permanente com as “sensibilidades culturais” existentes no país como um todo para que se possa superar a perspectiva colonialista.

Com a reforma da Lei nº103/III/90 de 29 de dezembro, o sistema educativo passa a integrar a diversidade cultural no sistema educativo e, define os direitos e deveres no âmbito da educação (artigo 4º), deve integrar todos os indivíduos, independentemente da idade, sexo, nível socioeconômico, cultural, etc. (artigo 6º) e, ainda afirma a intenção de salvaguardar a identidade cultural cabo-verdiana (artigo 9º). A aposta era de uma educação para todos, ao contrário do período colonial, na qual a educação escolar era destinada a grupos específicos da sociedade.

Em 2010 houve a reforma da lei de 1990, com o intuito de romper de vez com as marcas da educação colonial. Em relação a nova LBSE, a principal mudança foi a diminuição da educação pré-escolar e ampliação da obrigatoriedade do ensino do básico de 1º ano ao 8º ano e o ensino secundário passa a ser do 9º ano ao 12º ano, a gratuidade do ensino tem duração de 8 anos, ou seja, apenas no ensino básico. Uma das linhas educativas na LBSE de 2010 no que tange ao ensino secundário é torná-lo capaz de elevar a vida dos estudantes, isto é, preparando-os para que possam competir, eficazmente, num mundo cada vez mais globalizado.

Constatamos que as primeiras medidas com a reforma foram de marcar o estatuto de um país independente, em específico na área da educação. Todos os esforços foram no sentido de adequar o sistema educacional a realidade político, econômico e social do arquipélago. Foram implementadas pequenas mudanças como tentativa de mostrar a autonomia e autossuficiência de um país independente livre dos traços da colonização. Mas fatores decisivos, tais como recursos financeiros, humanos, materiais, entre outros, impediram essa autonomia.

Em decorrência, foram elaborados importantes documentos para o setor da educação, em específico, linhas que orientam as políticas curriculares no país. Dentre eles, os primeiros foram: o Plano Nacional de Educação para Todos (2002); o Plano Estratégico de Educação (2003) que estabeleceram medidas de políticas educativas indispensáveis ao desenvolvimento e expansão do sistema educativo, com vista a atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (2000-2005).

Atualmente, a política educativa em Cabo Verde tem como referência o Plano Estratégico da Educação (2017-2021) e o Programa do Governo da IX Legislatura (2016-2021),

estes enquadram-se nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2030) em particular o objetivo 4⁶ que é o de assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagens ao longo da vida para todos.

Nos dizeres de Delgado e Melo (2016) as reformas educacionais em Cabo Verde, ocorreram da profunda necessidade de reorganização do currículo, das diretrizes e adequação dos conteúdos a realidade do país. Reforma que deveria ser pensada partindo do contexto local para o global, ou seja, a partir das especificidades e necessidades internas. No entanto, para proceder com essas reformas o governo cabo-verdiano teve que recorrer a ajuda internacional de modo a implementar as reformas almejadas, visto que o país não possuía recursos financeiros para efetivar as reformas.

Desse modo, Tavares (2018) afirma e confirma que as reformas educacionais cabo-verdianas foram implementadas com o financiamento de organismos internacionais, nomeadamente o BM e o FMI e, esses “organismos internacionais financiadores das reformas empreendidas no período pós-independência, também dão diretrizes políticas e orientações pedagógicas sobre o modus operante dos programas e políticas de desenvolvimento dos sistemas educacionais, na África Pós-colonial” (2018, p. 95).

Assim, a presença das organizações internacionais, nas reformas educativas é uma realidade em todo o continente africano, e estas acabam, impondo, globalmente, uma agenda educativa tecnocrática e neoliberal. Ainda, Tavares (2018) afirma que Cabo Verde virou refém da “ideologia neo-liberal, mercadológica e darwinista, postulada por estas instituições” (p. 95). Dando seguimento as reformas com o apoio financeiro das organizações internacionais, as políticas implementadas na área da educação no arquipélago passam diretamente a ser ditadas pelos princípios neoliberais impostos por estas organizações.

Nessa perspectiva, concordamos com Popkewitz (1997, p. 21) de que “a reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas.” Por ser parte das

⁶ O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) estabelece 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, são eles: 1) erradicação da pobreza; 2) fome zero e agricultura sustentável; 3) saúde e bem-estar; 4) educação de qualidade; 5) igualdade de gênero; 6) água potável e saneamento; 7) energia limpa e sustentável; 8) trabalho decente e crescimento econômico; 9) indústria, inovação e infraestrutura; 10) redução das desigualdades; 11) cidade e comunidades sustentáveis; 12) consumo e produção responsáveis; 13) ação contra a mudança global do clima; 14) vida na água; 15) vida terrestre; 16) paz, justiça e instituições eficazes e 17) parcerias e meios de implementação.

“relações sociais de escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições”. Isto é, as reformas educativas ocorrem no sentido de modernizar o sistema educativo e vai além de somente instituir “novas práticas”, mas também promover novas “relações sociais de poder” (POPKEWITZ, 1997, p. 21).

Portanto, as reformas educativas que ocorreram em Cabo Verde, não são neutras, uma vez que o financiamento depende do quanto este está disposto a implementar nas políticas públicas o que as organizações internacionais demandarem. Há, um jogo de forças que contribui para a internacionalização das políticas educacionais como colocado por Delgado e Melo (2016). Visto que as demandas educativas são postas do contexto global para o local quando deveria ser o contrário, do local para o global. Ou seja, o sistema educativo deveria abordar questões nacionais, espelhando-se na realidade local.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência de Dakar – Educação para Todos (2000), definiram um conjunto de objetivos para a educação até 2015 e estabeleceram marcos indispensáveis para as reformas educacionais que se localizam nesse período em Cabo Verde e a nível mundial devido a influência que tiveram e/ou têm. Devemos nos atentar para o fato de que as políticas educativas contidas nestes documentos, foram preparados por organizações internacionais, fazendo com que muitas vezes os decisores locais fiquem ausentes no processo de produção e decisão de suas próprias políticas. Assim, a educação continua a espelhar-se no cenário mundial devido a influência dos “financiamentos” feito por estas organizações.

As conferências citadas ocorreram num momento em que as políticas neoliberais estavam sendo difundidas, principalmente, para países em desenvolvimento como era o caso de Cabo Verde. Então os documentos educativos nacionais têm que ser elaborados em consonância com as organizações internacionais.

Para Pacheco,

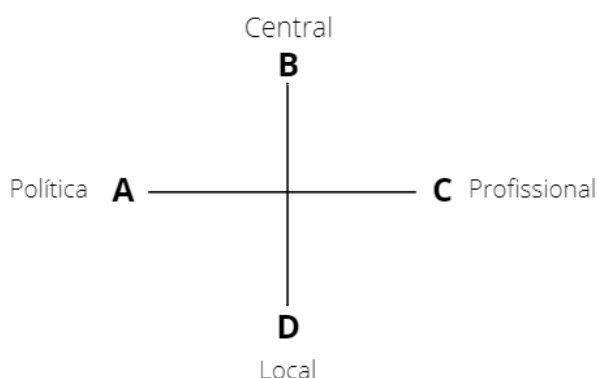
Trata-se, de fato, de uma visão tecnicista do currículo em que as decisões políticas são tomadas em um nível macro, com o reconhecimento do papel centralizador da administração central e da linguagem especializada dos consultores curriculares, deixando-se às escolas e aos professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares nem atores de decisão política. (2003, p. 26)

O financiamento das políticas educacionais é uma espécie de armadilha, principalmente para países como Cabo Verde que dependem da ajuda externa. Isto é, os financiamentos

externos, tendem a impor demandas que podem não ser urgentes e/ou cabíveis à realidade caboverdiana (MONTEIRO, 2016). Ainda, o autor reforça que “as políticas educacionais nacionais são influenciadas pelas ideologias, cuja ideia é a homogeneização das políticas educativas; desse modo, os valores nos sistemas educacionais em todo mundo acabam por seguir uma tendência mundial.” (p. 94).

Sendo que as políticas curriculares sofrem influências dos organismos internacionais estas refletem interesses, valores e princípios destes países que em um dado momento se tornam dominantes ou não. Concordamos com Pacheco (2003, p. 28) de que “umas das questões fundamentais na definição das políticas curriculares é a de determinar a centralidade das decisões”. Assim sendo, o autor identifica quatro modelos principais de influências, como mostra a figura:

Figura 2: Políticas curriculares.



Fonte: Modelo tirado do livro, Políticas Curriculares: referenciais para análise, de José Augusto Pacheco, 2003. (Elaboração própria, 2022)

Dessa forma, temos o modelo: A-B) **política centralista** – administração central na concepção e operacionalização da política curricular, responsabilidade política dos órgãos ministeriais; D-C) **política descentralizada** – valorização dos territórios locais na contextualização da política curricular; A-D) **política centralista e descentralizada** – prevalência do normativo. Descentralização dos discursos e recentralização das práticas. Os territórios locais têm autonomia para (re)interpretar o currículo de acordo com os projetos curriculares; e por último o modelo C-B) **política descentralizada e centralista** – descentralização dos e das práticas. A administração central define os referenciais da política curricular e os territórios locais, recontextualizam a partir de sua realidade (PACAHECO, 2003).

Tomando como referência o modelo de políticas curriculares de Pacheco, definimos qual corresponde, atualmente, à realidade educativa cabo-verdiana. Sendo assim, no nosso entendimento o modelo A-D) **política centralista e descentralizada** é o que corresponde à realidade educativa cabo-verdiana, visto que as políticas educativas e curriculares são produzidas por agentes governamentais e enviadas às escolas que vão adequando os documentos curriculares de acordo com a realidade da comunidade escolar, isto é a escola tem autonomia para (re)interpretar o currículo de acordo com os projetos curriculares. Assim, os agentes escolares (professores e alunos) ficam de fora na elaboração destes documentos.

No caso de Cabo Verde, seria pertinente o modelo C-B) **política descentralizada e centralista**, visto que os referenciais curriculares são elaborados por agentes governamentais e a escola recontextualiza a partir da sua realidade. A política de descentralização educativa é a melhor estratégia para a realidade cabo-verdiana. Evidentemente, concordamos com Pacheco de que “em termos de descentralização curricular” é necessário “saber até que ponto o Estado-território nacional confere competências curriculares à escola-território local, com a mediação ou não de administrações intermédias” (2003, p. 152). Ou seja, com a política de descentralização esta interfere mais em nível de estruturas e implementação do que na concepção do currículo.

Pacheco salienta que embora os ideais da descentralização serem inovadoras, ainda

O Estado continua a ser centralista nos aspectos mais substantivos do currículo, admitindo a desregulação nalguns processos do seu desenvolvimento. O Estado mantém ainda um controle técnico sobre a escola e os professores, pois não só separa a concepção da execução como também define a forma curricular pela formulação dos objetivos, da seleção e organização dos conteúdos, da proposta de atividades e do controle da avaliação. (2003, p. 152)

O Estado, continua a ser o principal responsável na elaboração dos objetivos de ensino-aprendizagem e dos conteúdos das políticas educativas e curriculares.

Para Delgado e Melo (2016, p. 27) estas políticas “almejam certa homogeneização, desconsiderando o fato de que se dirigem a públicos heterogêneos.” No mesmo viés, Pacheco, “sinaliza que a pior discriminação é desencadeada pelas políticas curriculares que, dentro dos postulados do liberalismo clássico, impõem a homogeneização em nome da igualdade de oportunidades” (2003, p. 118).

Ainda, para o autor dentro do contexto das políticas curriculares, e tendo como referência a igualdade/desigualdade e a homogeneização/diversificação, existem quatro possibilidades:

- a) Uma política igual e homogênea. Pretensão de igualar os alunos de acordo com as exigências políticas e sociais da não-discriminação. Aceitar-se-ia que a escola tende para a homogeneização dos alunos quando terminam um nível ou ciclo de escolaridade.
- b) Uma política curricular igual e diversificada. A igualdade é reconhecida como fator de legitimação social da escola e a diversificação é entendida como uma pluralidade de caminhos que não conduzem à discriminação e à desigualdade.
- c) Uma política curricular diversificada e desigual. A diversificação é o pré-requisito para a desigualdade, sendo fomentada por meio da pretensa qualidade do sistema educativo, avaliada pelos indicadores dos resultados obtidos pelos alunos nos testes nacionais e do ranking das escolas em termos de classificação nacional dos alunos. A excelência da escola é a excelência dos resultados e não a dos processos.
- d) Uma política curricular homogênea e desigual. Todos os alunos, *in nomine*, devem ter as mesmas condições de igualdade. Na prática, são confrontados com formas particulares de diversificação que, pela sua natureza de remediação escolar e de medidas de combate à exclusão escolar, são o prolongamento de desigualdade criada pela prescrição do currículo. (PACHECO, 2000, p. 127-145 *apud* PACHECO, 2003, p. 118)

As políticas curriculares refletem nas práticas curriculares e influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, as políticas curriculares resultam de um processo de negociação, e entendimento mútuo ou parcial, fragmento e descentrado, resultados de múltiplas influências. Então o sistema educativo como um todo é influenciado uma vez que o processo de construção das políticas curriculares e educacionais não são decisões isolados, carregam marcas de sua ideologia e poder.

Desse modo, concordamos com Lopes (2005) a necessidade de as políticas curriculares passarem pelo processo de recontextualização, pois entendemos que a implantação das políticas educacionais e curriculares em Cabo Verde, não garante mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, na lógica da autora os textos produzidos como políticas são recontextualizadas nos espaços escolares.

3.2 COMO AS POLÍTICAS CURRICULARES DE CABO VERDE SÃO IMPLEMENTADAS

Como pontuado no subcapítulo 3.1 sobre as reformas educativas de Cabo Verde, observou-se desde a independência até aos dias atuais, uma crescente promoção das políticas educativas a fim de atingir o desenvolvimento por meio da educação. Para alcançar esse desenvolvimento e atrelado ao mundo cada vez mais globalizado e competitivo, o governo

cabo-verdiano viu-se na necessidade de proceder a reformas significativas e estruturais em várias áreas e, em particular no sistema educativo.

Para Pacheco (2001, p. 150), “por reforma educativa entende-se uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objetivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos como inovação, renovação, mudança e melhoria que têm como denominador comum a introdução de algo novo”. Nesse sentido, as reformas educativas podem ser encaradas, em um sentido mais abrangente, como algo que transforma a política educativa e, conseqüentemente, a política curricular, a nível de estratégias, objetivos e prioridades de ensino.

O autor salienta que os termos de inovação, renovação, mudança e melhoria, têm um denominador em comum, a introdução de algo novo. Normalmente, as reformas costumam ser entendidas, como “mudança estrutural no quadro normativo-jurídico da política educativa” (POPKEWITZ, 1994, *apud* PACHECO, 2001, p. 150-151). O autor acrescenta, que uma reforma pode se transformar em inovação “quando existe uma mudança ao nível mais concreto da ação dos professores e dos diversos agentes educativos”.

Varela (2011, p. 52) pontua que

no centro de uma política educativa, quer esta revista a natureza de reforma, inovação, revisão ou outra, está, portanto, uma dada política curricular, que devem entender-se na sua dupla expressão: *política*, enquanto processo que, sem obedecer, necessariamente, a uma sequenciação temporal, envolve o contexto da influência ou da construção dos discursos, o contexto da produção de textos e o contexto da prática e seus resultados (BALL, 1994); *Currículo*, enquanto construção política, um modo particular de organizar o poder e as influências nas práticas quotidianas da escola, podendo ainda ser encarado como um texto que interliga os processos de produção e reprodução (*apud* PACHECO, 2002).

Assim, as políticas educativas envolvem as políticas curriculares e, conseqüentemente, toda e qualquer reforma, transformação e inovação que se pretenda fazer na política afeta as diretrizes e orientações para o desenvolvimento curricular das escolas. Visto que o currículo é o coração de qualquer empreendimento educacional, nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro (JALLADE, 2000 *apud* LOPES, 2005).

É, particularmente, nesses contextos que os decisores políticos tendem a deixar de lado as escolas, uma vez que as políticas curriculares são estabelecidas por eles. Podemos dizer que a produção das políticas curriculares cabo-verdianas, acontece com influência internacional, ou

seja parte do cenário global para o local, quando deveria ser o movimento contrário. Essa influência, acontece, pois, Cabo Verde, assim como outros países do continente africano recorrem a “ajuda” de organismos internacionais, entre eles o BM e o FMI, para procederem as reformas educacionais e, estes organismos tendem a exercer certo controle na definição das políticas educacionais.

A presença e consequente influência destes organismos, é devido ao grande volume de seus empréstimos, a amplitude da área de atuação e, ainda, ao caráter estratégico desses países, por meio da sua política neoliberal. Em 2022, o diretor do Banco Mundial, visitou Cabo Verde, para visitar os projetos financiados pelo BM, e para ouvir dos cabo-verdianos o impacto desses projetos na vida da população.

O Banco Mundial é um dos parceiros estratégicos de desenvolvimento para Cabo Verde, e atualmente tem, cerca de 12 projetos em execução no país, em diversas áreas, dentre elas: turismo, educação e o reforço de capacidades, transportes, inclusão social, economia digital, da saúde, do sector empresarial e acesso ao financiamento de micro e pequenas empresas, totalizando 274 milhões de US dólares (THE WORLD BANK, 2022).

Ainda, no que tange a essas influências, Monteiro acrescenta

A despeito da dependência dos países periféricos e da imposição de propostas que não são geradas endogenamente, estas poderão ser resignificadas pelo poder central e pelos atores curriculares das escolas que materializam e produzem as políticas. Entretanto, a despeito da possibilidade de resignificação e recontextualização, não se deve ser ingênuo no sentido de entender que todos os países possuem capacidade para tal, especialmente os que não possuem um corpo de especialistas suficiente e nem uma autonomia intelectual, tornando-se dependente dos outros. Além disso, as exigências e condições para financiamentos sempre vêm atreladas às supostas soluções para políticas educacionais, o que pode dificultar grandes mudanças. Neste sentido, entende-se que, nas relações institucionais entre o Estado e as grandes agências internacionais, nem sempre existem possibilidades de releituras e adaptações das ações instituídas, que permitem agir com autonomia em relação ao que se quer para o país. (2016, p. 114)

As políticas curriculares envolvem a definição de aspectos culturais, a seleção e produção de conhecimentos, a forma como esse conhecimento vai ser transmitido e, ainda o que vai ser transmitido no processo de ensino-aprendizagem, como afirma Lopes (2003) são produções além de instâncias governamentais.

Para Pacheco (2002, p. 16) “os textos curriculares, oriundos da administração central, simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesse diversos e compromissos

elaborados a diversos níveis de ação”, mas “são textos macropolíticos que se inserem numa linha de racionalidade técnica quando os contextos de microdecisão política são marginalizadas”. Ou seja, as reformas ficam centralizadas nas mãos dos decisores políticos, que ignoram outras formas de produção política e curricular a partir da realidade escolar, produzido por alunos, professores e demais profissionais da comunidade escolar.

Assim, os autores e autoras que produzem as políticas curriculares cabo-verdianas são figuras desconectadas com o cotidiano da escola, que não sabem o que acontece de que fato no chão das escolas e, que enviam as escolas políticas repletas de interesses destes grupos, com processos diferentes, distantes e que não condiz com a realidade escolar e local. Como pontuado por Monteiro (2018, p. 68), “a falta de cuidado com o sujeito professor na análise e contribuição das políticas educativas e curriculares, ficando este trabalho para especialistas que, muitas vezes, nunca pisaram numa sala de aula; analisam, opinam, planejam, decidem sobre aspectos que para eles são desconhecidos”.

Perante esse contexto cabe as escolas o papel de implementar/colocar em prática tais políticas. Ao que parece, as escolas devem ter autonomia para junto, com sua comunidade escolar decidir que sentido dar às políticas curriculares, repetindo-as ou ressignificando-as.

Varela sinaliza que

Se deva defender uma abordagem participada, descentralizada e flexível do currículo e, em geral, das políticas educativas e curriculares: se à alta instância política decisória cabe a formulação das opções políticas globais, estas não só devem apoiar-se num enfoque científico, com a implicação de instituições académicas e investigadores especializados, como ter em conta, na sua concepção e materialização, o envolvimento e a participação adequados dos diversos níveis de organização do sistema educativo (2011, p. 56).

Isto é, incentivar as escolas para princípios e práticas de descentralização, no sentido de garantir poder de decisão e autonomia aos decisores locais, alunos, professores e outros profissionais da educação de modo a ressignificar e recontextualizar o currículo prescrito pelos governos à realidade endógena.

Pontuamos que a forma como as políticas curriculares são produzidas e implementadas, em Cabo Verde, é voltada a fixação do currículo escolar, ao caráter conservador das políticas educativas e curriculares, as quais, atualmente, se encontram sob a influência de organismos internacionais de caráter neoliberal.

Segundo Achille Mbembe (2018c, p. 15) neoliberalismo é “uma fase da história da humanidade dominada pelas indústrias do silício e pelas tecnologias digitais”, e se caracteriza por três principais elementos: a) o tempo curto em que a força reprodutiva é convertida na forma dinheiro, e no qual em todos os âmbitos e situações se pode atribuir um valor de mercado; b) a produção da indiferença, que se caracteriza pela “paranoica codificação da vida social tanto em normas, categorias e números, quanto por diversas operações de abstração que pretendem racionalizar o mundo a partir de lógicas empresariais”, e c) a ausência de limites, tanto de fins quanto de meios, ao capital financeiro.

No neoliberalismo, a educação deixa de ser parte do campo social e político e passa a integrar no mercado e a funcionar a partir de suas premissas. As influências internacionais nas políticas curriculares cabo-verdianas evidenciam a expansão das políticas mais adequados aos interesses do capital. Essas políticas tem apoio do estado nacional que viabilizam e permitem, as orientações, as metas e objetivos propostos pelos acordos de cooperação internacional.

Desse modo, os organismos internacionais defendem uma política educativa permanente e não apenas de aquisição de conhecimentos, mas também, pautada numa política capaz de formar estudantes para se adaptarem ao mundo cada vez mais globalizado.

3.2.1 A política do livro didático

Toda reforma educativa envolve reforma das políticas curriculares, consequentemente, entendemos que a reestruturação curricular, a elaboração de programas e os manuais escolares⁷ fazem parte dessa reforma. Assim, qualquer alteração e modificação devem contribuir para melhorar a qualidade de ensino.

No contexto educativo cabo-verdiano, constatamos que tanto as reformas educativas como as curriculares que ocorreram no país ao longo do tempo sofreram e, ainda, sofrem influências externas. Por conseguinte, os manuais escolares usados no país, desde o período da educação colonial, são produzidos em Portugal ou em outros países da Europa. Somente a partir de 1990 eles passaram a ser editados no país.

⁷ Em Cabo Verde utilizamos a nomenclatura manuais escolares, por isso utilizaremos a denominação do país para nos referir aos livros que são adotados no sistema nacional de ensino.

O manual escolar vem sendo conceitualizado, ao longo do tempo, e existem diferentes termos para o definir. Podendo ser denominado de cartilha, instrumento, livro didático ou simplesmente manual escolar, todas preservam a ideia inicial de “ensinar”.

De acordo com Bittencourt (2018) o manual escolar é um instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder, ou seja, é um instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e do Estado.

Nesse sentido, a escolha do material didático a ser utilizado se torna uma questão política e estratégica que envolve o compromisso dos professores e da comunidade escolar no processo de formação do estudante. Em Cabo Verde muitas vezes se torna o principal instrumento pedagógico, e único recurso didático na formação dos estudantes exercendo uma grande influência no processo de ensino-aprendizagem destes, pois é o manual que vai orientar o trabalho dos professores e, conseqüentemente, conduzir muitas das atividades desenvolvidas pelos estudantes.

O programa estratégico da educação de 2017 a 2020 considera importante a definição de uma política de produção de manuais, de programas e guias de ensino, como requisitos exigidos para a qualidade dos materiais didáticos, a formação de professores em áreas específicas e a organização curricular do ensino secundário com a introdução de novas abordagens por competências e a elaboração de manuais didáticos de apoio.

Os manuais escolares e seu uso no cotidiano das escolas revelam valores, costumes e crenças, práticas e vivências da sociedade que o produz, e estes valores, crenças, costumes transmitidos irão fazer parte do processo de construção identitário dos estudantes. Assim, se torna necessário que os materiais escolares utilizados em Cabo Verde sejam produzidos por cabo-verdianos e no território nacional, visto que os estudantes se reconheçam através dos conteúdos colocados nos materiais, tornando a aprendizagem mais significativa.

Apesar do avanço do país atribuído pela melhoria, qualidade e investimento na educação, a partir das reformas, das leis, ressaltamos que ainda há muitos desafios a serem ultrapassados, um deles é a falta de produção de manuais escolares dentro do país. Lembro que em, 2010 quando frequentava o ensino secundário estudava através de materiais impressos e, estes materiais traziam conteúdos, imagens e vocabulários desconectadas com a realidade cabo-

verdiana, quiçá africana. Ainda, recordo que os materiais didáticos do ensino básico eram comprados nas livrarias nacionais enquanto os do ensino secundário eram impressos.

Segundo Carvalho

Os livros didáticos em Cabo Verde são comprados pelos próprios estudantes e custa em torno de 450⁸ escudos. Embora para muitos pode parecer um valor baixo, muitos estudantes não conseguem comprar pois as famílias não dispõem de meios financeiros. Muitas das vezes esses estudantes não tem acesso a biblioteca, o que dificulta ainda mais o contato com os livros necessários ao processo de aprendizagem. Geralmente, a Fundação Cabo-verdiana de Ação Social Escolar (FICASE) e algumas entidades privadas fazem doações de livros e materiais didáticos destinadas às famílias de baixa renda. (2021, p. 68)

O governo cabo-verdiano adotou a política de gratuidade no sistema de ensino básico para todos. Porém, em relação aos materiais escolares, é de responsabilidade da família do estudante mediante um valor simbólico que depois será utilizada para melhorar a dieta alimentar nas escolas.

Em relação ao ensino secundário, não existem manuais escolares específicos para o processo de ensino-aprendizagem. Os professores e estudantes utilizam materiais impressos, jornais ou outros materiais disponíveis e que possam servir como recurso didático e pedagógico.

Concordamos com Bittencourt que “os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (p. 296). Ou seja, os materiais escolares devem servir como auxiliar, mas não o único recurso didático. Assim, os professores devem utilizar outros materiais (jornais, revistas, etc.) e meios (digitais, impressos, etc.) para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos a relevância da formação contínua do professor, como sendo aquele que vai dar sentido ao conteúdo exposto pelos manuais. Adriana dos Santos, acrescenta

Numa sociedade globalizada, onde o fluxo informativo é enorme, a formação contínua afigura-se como uma das respostas ao aperfeiçoamento dos professores. Hoje, talvez mais do que em outros tempos, o professor tem de estar constantemente em formação, quer para o aprofundamento da sua área específica de formação, quer para o desenvolvimento das competências pedagógicas, hoje muito voltadas para um ensino mais autônomo, muitas vezes mediado pela tecnologia. (2011, p. 28)

⁸ O valor de 450 escudos cabo-verdianos equivale a 25 reais no Brasil.

Nessa perspectiva, a formação dos professores deve ser um processo constante e permanente de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional do professor, a nível pedagógico, metodológico e tecnológico.

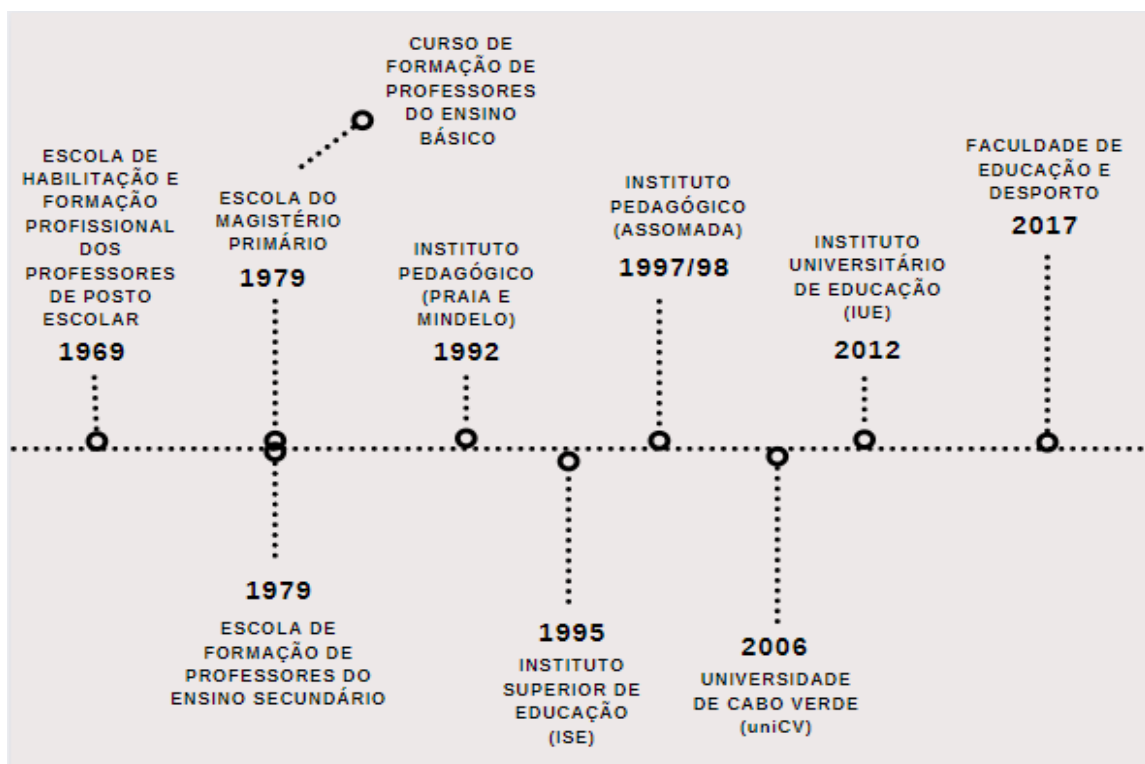
3.2.2 Política de formação dos professores

Apesar dos contextos de produção e/ou reforma das decisões das políticas curriculares ser centralizado e comandado pelo governo cabo-verdiano com influência dos organismos internacionais, o currículo implementado pelos discursos e práticas dos professores que atuam no cotidiano das escolas ganha outro sentido, contradizendo o que é posto nos documentos e leis orientadores do sistema educativo. Reforçando o papel decisivo dos agentes educativos, em particular, dos professores, que devem ser incluídos nas reformas.

Nesse sentido, falar dos professores é importante para compreender o seu papel na materialização das políticas curriculares como principais autores do currículo.

A educação sempre foi o pilar para o desenvolvimento em Cabo Verde, sendo assim, a formação de professores também tinha que ser uma prioridade, visto que o professor exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Inicialmente, a formação de professores do ensino secundário era feita no exterior, tornando num obstáculo após o regresso destes que encontravam dificuldades de se adaptarem a realidade local. (VARELA, 2013) Assim, foram criadas e reformuladas ao longo do tempo as escolas de formação de professores, como mostra o gráfico (4).

Gráfico 4: Evolução das escolas de formação de professores do ensino básico e secundário.



Fonte: Adaptado do texto evolução do ensino superior público em Cabo Verde: da criação do curso de formação de professores do ensino secundário à instalação da universidade pública de Bartolomeu Lopes Varela, 2013. (Elaboração própria, 2022)

De acordo com o gráfico (4), podemos notar que as escolas de formação de professores foram sendo criadas e reformuladas em consonância com às mudanças da Lei de Bases do Sistema Educativo e dos Decretos-lei. A primeira escola de formação de professores para o ensino secundário, foi criada na cidade da Praia, em 1979, pelo Decreto-lei nº 70/79 de 28 de julho.

Salientamos que nesse período, muitos dos professores não tinham formação superior e a demanda de professores para o ensino secundário era maior que o número de professores formados. Assim, segundo Adriana dos Santos (2011, p. 30) “havia professores que eram bacharéis e que não tinham a componente pedagógica”. Somente a partir de 1990, há um aumento no número de instituições de ensino médio e superior⁹ em diferentes áreas, entre eles a educação, com foco na formação de professores.

⁹ De acordo o anuário estatístico de Cabo Verde 2017, foram reconhecidas oficialmente 10 instituições de ensino superior. Sendo dois de ensino público, a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) e o Instituto Universitário de Educação (IUE), ambos com sede na cidade da praia. As duas instituições têm polos universitários em outros concelhos e ilhas. Ambas as instituições possuem um polo em São Vicente e o IUE tem também um polo no concelho de Santa Catarina. No que tange às instituições privadas, são oito, entre eles: a Universidade do Mindelo

A partir dos documentos e os decretos-lei, analisados na pesquisa, notamos que a formação de professores segue sendo uma prioridade para os programas do governo, em todos os níveis de ensino, numa perspectiva de especialização, de desenvolvimento de capacidades intelectuais de modo a igualar a formação científica e humanista na sociedade contemporânea. No âmbito do ensino secundário, dar maior autonomia de gestão, liberdade curricular com a introdução de disciplinas obrigatórias e optativas consoante a realidade local.

De acordo com o plano estratégico da educação, para o período de 2017 a 2021, propõe-se a realização de cinco projetos para influenciar a evolução deste sistema de ensino, entre eles: melhorar a qualidade do acesso ao ensino secundário; modernizar o ensino secundário orientado para o estudo e para a vida ativa; promover um quadro de garantia de qualidade do ensino secundário; requalificar as infraestruturas educativas e reforçar as ligações com mundo empresarial.

Entre os cinco projetos propostos para o ensino secundário, destacamos a formação de 860 professores, 100 coordenadores e 20 inspetores. Porém, apesar dos esforços em torno da formação de professores o Plano Estratégico de Educação 2017-2021, ressalta que “as qualificações dos professores estão aquém das exigidas nas academias e universidades e a ténue investigação que se pratica não está alinhada com as necessidades de desenvolvimento do país e com a internacionalização da ciência”. (p. 39)

Como forma de suprir esta lacuna, é apresentada uma proposta onde as ações formativas contínuas são apresentadas sob diferentes formatos: curso de formação; oficinas de formação e círculos de estudos, em regime presencial ou à distância, mediante sistemas *e-learning* ou *b-learning*; estágio e projeto de investigação de curta duração. Segundo o Plano Estratégico da Educação, o governo de Cabo Verde, propôs-se a “aumentar o contingente de professores

(Uni-Mindelo), a Universidade Lusófona (UL), o Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE) e a Mindelo Escola Internacional de Arte (M-EIA), localizadas na ilha de São Vicente; a Universidade Jean Piaget (Uni Piaget), o Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS), a Universidade Intercontinental de Cabo Verde (UNICA), situadas na cidade da Praia, e a Universidade de Santiago (US), com sede na cidade de Assomada. Salientamos que a Uni Piaget tem polo em São Vicente, o ISCEE, na cidade da Praia e a US, nas cidades da Praia e do Tarrafal.

qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores”.
(p. 36)

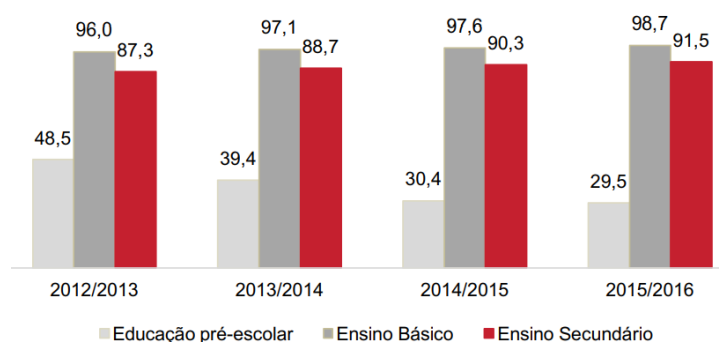
Referente a formação de professores, a LBSE (2018) no artigo 71º, estabelece que:

- a) a **formação inicial** é institucionalizada como passo fundamental da formação docente;
- b) a **formação inicial** deve ser integrada, quer nos planos científico, técnico e pedagógico, quer no de articulação teórico-prática;
- c) a **formação contínua** deve permitir o aprofundamento e a atualização de conhecimentos e competências profissionais;
- d) a **formação inicial** e a formação contínua devem ser atualizadas de modo a adaptar os docentes a novas técnicas e à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia;
- e) os métodos e os conteúdos da formação deverão estar em constante renovação, permitindo a contínua atualização de conhecimento e de atitudes. (p. 1951, grifo nosso)

Assim, entendemos que a formação de professores, em Cabo Verde subdivide-se em formação inicial e contínua. A LBSE (2018) estabelece que a formação inicial tem como objetivo habilitar os professores aos métodos e técnicas científicas e pedagógicas necessárias ao exercício da função de acordo com o definido pela lei. Porém, o professor além da formação inicial, deve sempre buscar modificar alguns aspectos da sua prática através da formação continuada, entendida por Yourssany Correia (2022, p.29) “como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos”.

Reconhecemos os esforços e investimentos realizados ao longo dos anos em torno da formação de professores em Cabo Verde com ganhos significativos, como mostra o gráfico (5).

Gráfico 5: Percentagem de professores com formação 2013-2017.



Fonte: Ministério da educação, 2017.

De acordo com o gráfico (5), constatamos que a maioria dos professores do ensino básico e secundário possui formação. Com um aumento de 90% e 79,6% em 2010 para 98,7% e 91,5% em 2017, representando um aumento de 8,7% dos professores formados do ensino básico e 11,9% para o ensino secundário. Com uma disparidade em relação a educação pré-escolar, marcado por oscilações e decréscimos contínuos nos últimos anos. Esse decréscimo se explica, em parte, pelo recrutamento de alguns profissionais da educação pré-escolar com licenciatura em educação de infância para lecionarem no ensino básico (ANUÁRIO ESTATÍSTICO, 2017).

Apesar do aumento significativo do número de professores formados, acreditamos, que a institucionalização da formação contínua no país, a longo prazo, aos professores com formação e por iniciativa própria, possibilita o aperfeiçoamento destes contribuindo de melhor forma com os objetivos de o governo cada vez mais atingir ao desenvolvimento por meio da educação.

Em relação a formação contínua, a LBSE (2018) no artigo 75º estabelece que se constitui um direito e um dever dos educadores da infância, dos professores e monitores dos ensinos básico e secundário; visa melhorar a qualidade da ação docente permitindo uma atualização permanente e criando a possibilidade de aquisição de novas competências e deve ser iniciativa das instituições responsáveis pela formação inicial, dos próprios docentes e demais estruturas representativas.

Em suma, acreditamos que a formação inicial e contínua dos professores se torna essencial para que o professor adquira conhecimentos e técnicas necessárias para o início da profissão, mas, também, é de extrema importância que este mantenha-se num processo de formação continuada a fim de acompanhar as mudanças e transformações sociais provocados cada vez pela sociedade globalizada.

3.2.3 Política de acompanhamento do currículo escolar

A LBSE de 2018, no artigo 15º define o currículo nacional e a forma de sua efetivação:

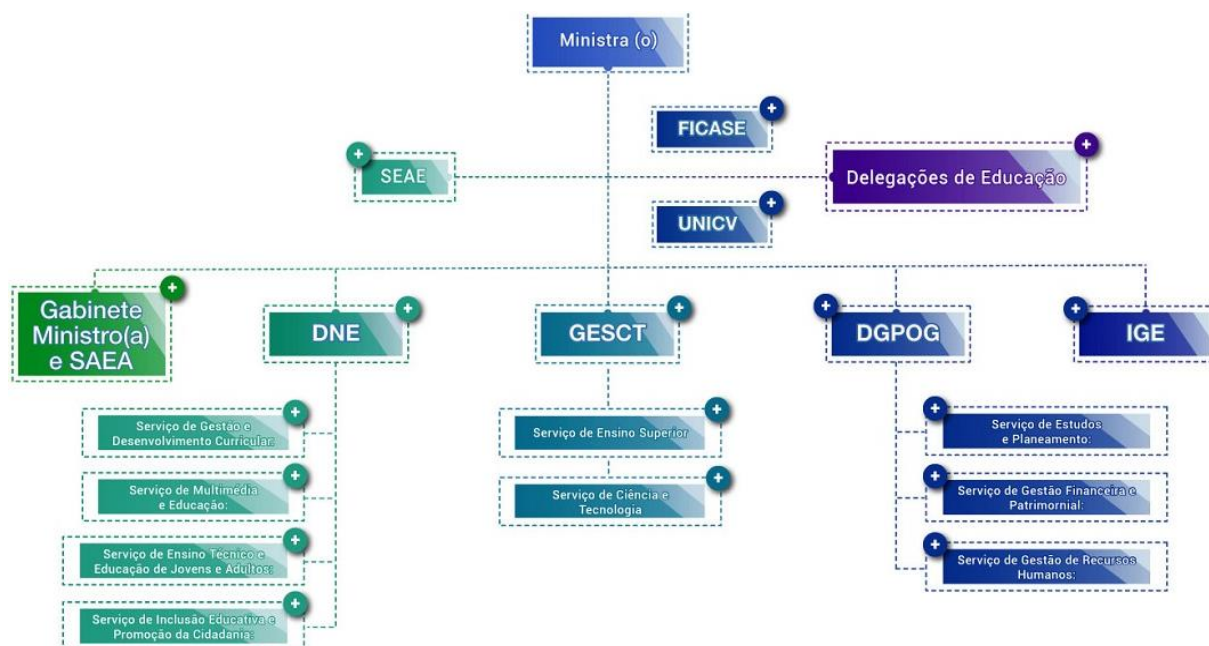
1. Para efeitos do presente diploma, **entende-se por currículo nacional, o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos que frequentam o sistema educativo** referido no artigo 12º.
2. O currículo nacional, tendo por base **os perfis de saída, concretiza-se através da definição dos planos de estudo que integram disciplinas e ou áreas**

disciplinares, das modalidades de avaliação e da elaboração dos materiais curriculares, nos termos aprovados por diploma próprio. (grifo nosso)

Com a LBSE, é apresentado um conceito de currículo nacional formal e que muito se aproxima da concepção tradicional das teorias do currículo. O currículo é reduzido a aprendizagens, e não com todos os seus significados que vão além daqueles que são apresentados pelas teorias tradicionais. A concepção de currículo apresentada na LBSE “leva em conta mais as chegadas e pouco o processo de travessia” e quando traz que **“concretiza-se através da definição de planos de estudo**, reduz-se todas as ações ao plano, que muitas vezes é modificado no calor da ação formativa”, como afirma Monteiro (2018, p. 103).

Sabemos que as políticas educativas e curriculares de Cabo Verde sofrem influências internacionais, e o currículo não fica imune a essas influências. Assim, as questões curriculares estão ligadas ao Ministério da Educação que é responsável pelos normativos oficiais que orientam os planos curriculares, as regras de avaliação, as opções metodológicas, etc. a forma como os normativos oficiais orientam os planos curriculares, as regras de avaliação e as opções metodológicas também sofrem influências, onde estes organismos trazem a sua concepção de currículo para a realidade cabo-verdiana.

Imagem 2: Estrutura do Ministério de Educação.



Fonte: Ministério da Educação, 2022.

Nesse sentido, podemos notar que os currículos usados na rede de ensino em Cabo Verde, na sua grande parte, são tirados de planos curriculares e programas de instituições

estrangeiras, principalmente de Portugal, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que são duas realidades distintas. Ainda, estes documentos curriculares, nem sempre passam por um processo de atualização e/ou adaptação a realidade cabo-verdiana e acabam por reproduzir um currículo eurocêntrico, defasado e desconectado com a realidade endógena do arquipélago.

Cabe a escola e aos professores terem autonomia para adaptar e implementar os normativos de acordo com a realidade escolar e local. Porém, esta autonomia em prática é inexistente, pois toda e qualquer alteração em qualquer sistema, seja na avaliação, na metodologia, no programa do currículo, que as escolas queiram realizar precisam da autorização do Ministério da Educação porque é órgão que controla todo o sistema de ensino nacional e as escolas tem que cumprir com o que é colocado nos normativos e leis, neste caso as escolas perdem a autonomia para procederem a qualquer tipo de alteração em relação aos programas curriculares.

Embora a LBSE afirma que o sucesso no percurso académico e na futura carreira profissional é atrelado ao currículo que deve atender às expectativas sociais dos estudantes. Este currículo fechado definido pelo ME tira toda e qualquer autonomia das escolas e dos professores em procederem a alguma mudança ou alteração nos currículos de modo a adequá-los a realidade escolar, pois quem decide é o órgão central, influenciado por interesses e concepções de organismos internacionais.

4 O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO: A METODOLOGIA

Apresentam-se neste capítulo a metodologia de investigação, isto é, um conjunto de métodos ou caminhos que vamos percorrer que, por conseguinte irão contribuir para alcançar os objetivos da pesquisa.

4.1 PRESSUPOSTO METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos da pesquisa foi necessário definir a metodologia, para possibilitar conhecimento e entendimento acerca do tema em estudo. Toda pesquisa é na perspectiva de Lüdke e André (1986, p. 2) “uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas”. Antes de iniciar a pesquisa foi necessário coletar informações sobre o nosso problema de estudo e depois traçar um possível caminho para obter as respostas acerca desse problema, reunindo todas as informações obtidas ao longo da pesquisa e as que já existiam e que conseguimos reunir.

Já Luna (1988) salienta que a pesquisa é uma atividade de investigação que pode oferecer/produzir um conhecimento ‘novo’ a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe a respeito da área ou fenômeno. Para o autor, toda pesquisa precisa preencher três requisitos básicos: “a) a existência de uma pergunta que se deseja responder – o problema de pesquisa; b) a elaboração (e sua descrição) de um conjunto de passos que permitam obter informação necessária para respondê-la – a metodologia; e c) a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida” – os resultados (desejáveis ou não). (p. 72) Na perspectiva do autor, dispomos de todos os requisitos para produzir um conhecimento novo, somando aos demais sobre a temática.

Ambos os autores Lüdke (1986) e Luna (1988) nos apresentam conceitos distintos em torno do entendimento de pesquisar, mas ambos nos pontuam que o fazer pesquisa é buscar ou procurar resposta para alguma coisa, ou seja, buscar resposta a algum problema que nos inquieta. Assim, cabe a mim, enquanto investigadora escolher os melhores caminhos para obter essas respostas.

Nesse contexto, tendo em conta a problemática da pesquisa e o objetivo principal – **analisar de que modo as políticas curriculares implementadas em Cabo Verde de 2010-2020 orientam, normatizam o desenvolvimento de práticas multiculturais no processo educativo das escolas secundárias** – a pesquisa se insere no escopo da abordagem qualitativa, que, de acordo com André (1995), teve origem no final do século XIX. Denomina-se abordagem qualitativa aquela que não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental, estudando o fenômeno em seu acontecer natural.

Para Luísa Aires (2015) a abordagem qualitativa é mais centrada no contexto social e no aprofundamento da relação entre o investigador e a investigação, ou seja, mais preocupada em investigar, analisar, perceber e descrever os fenômenos sociais e humanos. Ainda, o autor defende que “a investigação qualitativa é, portanto, considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas.” (p. 13) Trata-se de um processo contínuo e sua característica principal é a análise profunda da realidade complexa.

De acordo com Marli André (2013)

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (p. 97)

Enquanto cabo-verdiana toda minha trajetória acadêmica, da educação infantil ao ensino secundário, tendo iniciado o ensino superior em Cabo Verde, tenho familiaridade com a realidade educativa do arquipélago, enquanto aluna. Recordo-me do período em que frequentava o ensino secundário, os conteúdos e os materiais didáticos, não retratavam a realidade africana, em específico, Cabo Verde. Os conteúdos e os livros didáticos eram desconexos com a realidade endógena, cultural e linguística do arquipélago. Desse modo, a questão identitária era deficitária pois a escola não transmitia conteúdos com os quais me identificava.

A escolha da abordagem qualitativa para realizar a pesquisa é com a convicção de que o paradigma qualitativo é o que melhor se adequa aos nossos objetivos. Cujas finalidades é de entender como os professores e diretores lidam com a questão da multiculturalidade nas escolas

cabo-verdianas e, ainda, compreender como são abordadas nos currículos das escolas secundárias de Cabo Verde as perspectivas multiculturais.

Para Luísa Aires a abordagem qualitativa “não possui um conjunto fechado de metodologias próprias; os investigadores qualitativos recorrem à narrativa, aos métodos e técnicas etnográficas, à entrevista, psicanálise, estudos culturais, observação participante, etc.” (2015, p. 14). Nesse sentido, a escolha do método que coordene o movimento da pesquisa e se adeque às exigências da abordagem qualitativa, é essencial para possibilitar alcançar os objetivos da pesquisa. A investigação qualitativa envolve seis níveis: o investigador, os paradigmas de investigação, as estratégias e os métodos de materiais empíricos, os métodos de análise e informação e a avaliação e conclusão do projeto de pesquisa.

Na perspectiva qualitativa, utilizaremos o estudo de caso como método de pesquisa, por entender que é o que mais se adequa aos nossos objetivos de pesquisa. Deste modo, segundo Reichardt e Cook (1986), Lincoln e Guba (1985), Colás (1998) e Bogdan e Biklen (1992) *apud* Aires (2015, p. 21) “o estudo de caso consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou comunidade.” Existem diversas categorias de estudos de casos que se distinguem pelas características e procedimentos, tais como: estudo de casos ao longo tempo (estudos de um fenómeno, sujeito ou situação em diferentes perspectivas temporais); estudos de casos observacionais (observação participante); estudos de comunidades (descrição e compreensão de uma determinada comunidade educativa) – que é o caso da nossa pesquisa, pois iremos descrever e quiçá compreender a realidade educativa das escolas secundárias em Cabo Verde.

Yin (2010), fornece parâmetros para coletar, apresentar e analisar os dados da pesquisa. O autor classifica o estudo de caso quanto ao tipo, que pode ser: descritivo, explanatório e exploratório; e quanto às suas características, que podem ser: especificidade, pluralidade, contemporaneidade e análise intensiva. Ainda, na perspectiva do autor no estudo de caso pode ocorrer a variação de análise, sendo que o pesquisador poderá escolher entre analisar um único caso ou múltiplos casos. O primeiro baseia-se no estudo de um único caso e o segundo baseia-se no estudo de mais do que um caso.

No que tange às características do estudo de caso, os que se adequam na nossa pesquisa é a especificidade por permitir modelar ou enquadrar o caso, fazendo com que sua novidade e suas particularidades ajudem a entender o processo de transformação social que é o da realidade. Outra característica, é a contemporaneidade por permitir pesquisar eventos atuais e

poucos explorados, aprofundando-os no contexto da realidade, principalmente quando não há evidências entre o fenômeno e a situação.

Estas características se enquadram melhor na nossa pesquisa tendo em conta nossa problemática, compreender de que forma as políticas curriculares de Cabo Verde implementadas de 2010-2020 proporcionam o desenvolvimento de uma perspectiva multicultural nas práticas curriculares e educativas das escolas secundárias.

O estudo de caso único refere-se a um indivíduo, um grupo, um fenômeno, etc. que é o caso da nossa pesquisa. Assim a escolha da modalidade de estudo de caso único na presente pesquisa é justificada pelo estudo de caso típico ou representativo, com o foco de compreender as circunstâncias e as condições de uma determinada situação, no caso da presente pesquisa o multiculturalismo enquanto fenômeno contemporâneo.

Nesse sentido, o estudo de caso permitirá identificar como são abordadas nos currículos das escolas secundárias de Cabo Verde as perspectivas multiculturais possibilitando descobrir como os professores e os diretores lidam com a questão da multiculturalidade nas escolas cabo-verdianas.

Para atender as exigências da abordagem qualitativa e os procedimentos próprios do estudo de caso que é o método que orienta o desenvolvimento dessa pesquisa, foram definidos como dispositivos de produção e coleta de dados os seguintes: a pesquisa documental e o questionário online. Nesse aspecto, serão dispositivos que contribuirão com o desenvolvimento da pesquisa desde a sua primeira fase (levantamento de dados e informações) até a sua conclusão (relatório da pesquisa).

Para Lüdke e André (1986), a pesquisa documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, sendo que documentos podem incluir desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, autobiografias, jornais, revistas, discursos, livros, arquivos escolares, etc. Ainda, para as autoras os documentos, são uma fonte de informação contextualizada, surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre ele.

A pesquisa documental se assemelha a pesquisa bibliográfica, porém a grande diferença está na natureza das fontes, ou seja, enquanto na pesquisa bibliográfica utilizamos contribuições

de diversos autores já feitas em relação ao assunto, na pesquisa documental analisamos materiais que ainda não passaram pela análise detalhada. (GIL, 2008). Dessa forma, com auxílio da pesquisa documental, iremos mapear as políticas curriculares implementadas de 2010 à 2020 nas escolas secundárias de Cabo Verde, analisando os documentos institucionais, as leis e normativas curriculares e os relatórios institucionais, conforme mostra o quadro:

Quadro 2: Documentos a serem analisados.

DOCUMENTOS	FONTE
• Lei de Bases do Sistema Educativo - Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 7 de maio. • Programa do governo da IX legislatura 2016-2021. • Plano estratégico da educação 2017-2021.	Site oficial do Ministério de Educação de Cabo Verde.
• Decreto legislativo n.º 13/2018.	Site oficial da Organização da UNESCO.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

O questionário semiaberto online e a análise destes documentos para a recolha de informações possibilitarão uma melhor compreensão do fenómeno estudado.

O questionário, segundo Gil é uma

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (2008, p. 121)

Ainda, para o autor construir um questionário é traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. Assim, tendo em conta nossos objetivos o questionário permitirá coletar informações da realidade educativa cabo-verdiana e serão aplicados questionários aos professores e aos diretores das escolas secundárias em Cabo Verde a fim de entender como estes lidam com a questão da multiculturalidade nas escolas.

Para Gil o questionário apresenta algumas vantagens em relação as outras técnicas de coleta de dados, tais como:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;

- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (2008, p. 122)

Por outro lado, Gil aponta algumas limitações no uso do questionário, tais como:

- a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
- e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado. (2008, p. 122)

Apesar das vantagens e limitações do questionário enquanto técnica de coleta de dados, optamos pelo questionário semiaberto online por acreditarmos que a sua escolha seja a mais adequada para nossa pesquisa visto que na impossibilidade de nos deslocar ao nosso campo de pesquisa – Cabo Verde, e consequentemente, ao nosso lócus – escola, podemos enviar os questionários de forma online construído a partir do formulário online do google.

Quanto à tipologia o autor distingue três tipos de questão: fechadas, abertas e dependentes. Para a nossa pesquisa optamos pelo tipo de questionário *semiaberto*, contém questões abertas e fechadas, algumas das questões abertas foram formuladas de forma intencional, mas obedecendo aos objetivos da pesquisa. Segundo Hill e Hill (1998, p. 98) as questões “abertas requerem uma resposta construída e escrita pelo respondente, ou seja, o inquirido responde com as suas próprias palavras”, e nas questões fechadas “o respondente tem de escolher entre respostas alternativas fornecidas pelo autor”. A combinação de questões abertas com questões fechadas nos permitirá realizar uma análise mais sistematizada das informações fornecidas pelos respondentes.

Outro aspecto importante é o momento de formulação das questões. Gil (2008) destaca que:

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de referência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- d) a pergunta não deve sugerir respostas;
- e) as perguntas devem referir-se a uma única idéia de cada vez. (p. 126)

Na construção do questionário é importante ter em mente os objetivos da pesquisa de modo que as questões formuladas estejam em sintonia com os objetivos definidos. Outro aspecto importante é a quantidade das questões, devem ser em números suficientes para ter acesso as respostas para as perguntas formuladas, em uma quantidade exagerada pode levar a desistência do respondente. Todas as questões devem ter uma finalidade. A linguagem deve ser clara, a instrução de preenchimento deve ser clara para não haver dúvida, principalmente no momento de responder longe do pesquisador, a ordem das perguntas, as perguntas devem estar em sintonia com a anterior. Todos estes aspectos são importantes para se tentar atingir os objetivos da pesquisa.

Primeiramente, construímos o questionário e submetido à aprovação da professora orientadora. Após ser corrigido e validados para aplicação, enviamos para o endereço eletrônico dos professores e dos gestores das escolas. O contato com as escolas foi um processo longo e complicado, devido à falta de retorno e o tempo definido para a realização da coleta de dados resolvemos avançar com os questionários que tinham sido respondidos e devolvidos. Ressaltamos que antes de enviar os questionários já tínhamos feito contato com as escolas a fim de pedir autorização para aplicá-los aos professores e aos diretores das referidas escolas.

4.2 CARATERIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA: AS ESCOLAS

A pesquisa será desenvolvida nas escolas secundárias de Cabo Verde, sendo uma escola localizada na ilha de Santiago, na cidade da Praia local em que se encontra a Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino Da Costa e, outra na ilha do Fogo, município de Santa Catarina local onde se encontra a escola Secundária de Cova Figueira que serão o nosso lócus de pesquisa. Com as escolas, será possível, identificar de que forma/como são abordadas nos currículos das escolas secundárias de Cabo Verde as perspectivas multiculturais.

4.2.1 Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino Da Costa (ESCJPC)¹⁰

A ESCJPC ou simplesmente Liceu da Várzea como é conhecido (**imagem 2**), foi inaugurada em 10 de outubro de 1994, sob o financiamento do Banco Africano para o

¹⁰ As informações e os dados atuais da ESCJPC foram cedidas pela atual diretora – Senhora Dedaltina Tavares, a quem agradecemos pela disponibilidade para a realização da pesquisa e pela confiança em ceder os arquivos.

Desenvolvimento (BAD), no quadro da reforma educativa da década de 90¹¹. Em outubro de 1998, a escola secundária associou-se a UNESCO. Atualmente, a ESCJPC é a escola sede do agrupamento V e fazem parte do seu agrupamento a Escola Básica de Girassol.

Imagem 2: Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa.



Fonte: Caraterística do agrupamento V, 2022.

É uma instituição de ensino público e se encontra sob a tutela do Ministério da Educação se baseia no seu regulamento interno, que luta pela promoção da democracia, de valores da dignidade da pessoa humana e da igualdade, e equidade de todos os cidadãos perante a lei, visando o desenvolvimento integral do ser humano voltado para uma educação baseada na tolerância e na disciplina.

Fica localizada na Várzea da Companhia (**imagem 3**), considerado um bairro periférico da cidade da Praia. É um estabelecimento de ensino secundário que ministra os três ciclos de ensino (1º, 2º, e 3º ciclo), integra as áreas de Ciência e Tecnologia, Económico-social e Humanística. As aulas funcionam nos dois períodos, de manhã das 7:30 às 12:15 e, à tarde, das 13:00 às 17:45 horas. Tem como público alvo pré-adolescentes e adolescentes dos 12 aos 18/19

¹¹ Em 1990 ocorre a primeira reforma educativa em Cabo Verde para o desenvolvimento do sistema educativo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 103/III/90 de dezembro, com foco em mudanças nos planos curriculares.

anos de idade. Atualmente, conta com 1.131 alunos, sendo que 540 alunos no período matutino e 591 no período vespertino.

Imagem 3: Várzea da Companhia, Praia, Cabo Verde.



Fonte: Imagens do google, 2022.

No que concerne a estrutura física, a escola é constituída por um total de 6 blocos. As aulas são lecionadas em 26 salas correspondendo a 46 turmas. No edifício, encontram-se as casas de banho para rapazes e raparigas, salas de aulas, um laboratório, uma sala de cultura cabo-verdiana “*Sabu TxoTxó*”, que é um espaço de cultura, projeto pioneiro criado pela escola, a nível das escolas secundárias do país e tem como objetivo reunir os trabalhos relacionados com a cultura cabo-verdiana feitos pela comunidade escolar, professores e alunos, e ainda recolher outros trabalhos de interesse para a preservação do património cultural de Cabo Verde.

Encontram-se, no quinto bloco, os serviços administrativos da escola, o gabinete da diretora, os gabinetes dos subdiretores e do secretário da direção, a Secretaria, uma reprografia, três arrecadações, a sala dos contínuos (indivíduos que fazem a segurança do espaço escolar), a sala do conselho de disciplina, uma sala multimídia, a sala dos professores, a biblioteca Celeste Horta, um anfiteatro e duas casas de banho.

Funcionam, ainda na escola, uma oficina destinada às aulas de Desenho e Educação Visual e Tecnológica, um Clube de Francês, Espaço de Informação e Orientação (E. I. O), que é um projeto de referência junto aos alunos da escola e de outras escolas secundárias, resultante da parceria entre o Projeto Alemão GTZ, o Ministério da Saúde através da Delegacia de saúde da Praia e a escola secundária Cónego Jacinto. É um espaço gerido pelos próprios alunos e que assume um trabalho formativo e informativo para a comunidade escolar.

No sexto bloco, funciona a cantina da escola, o Clube Ecológico, criado em 2002, com o foco de cuidar e preservar o ambiente da escola e arredores. Existe também uma área coletiva onde os alunos reúnem-se para convívio quando se encontram de folga, a sala dos professores de educação física, um palco multiuso coberto, duas placas desportivas destinadas às aulas de educação física e balneários que não estão em funcionamento.

No interior da escola há um parque de estacionamento de automóveis, pátios cobertos com bancos para os alunos, um pequeno horto escolar e jardins com algumas espécies endémicas de Cabo Verde.

A escola conta com um total de 79 professores, desses a maioria é do sexo feminino, destacando um grande número de docentes com formação pedagógica, conforme o quadro. Esses 79 professores e a diretora da escola são nossos sujeitos de pesquisa.

Quadro 3: Corpo docente da escola secundária Cónego Jacinto.

SEXO	PESSOAL DOCENTE	FORMAÇÃO ACADÉMICA				
		DOUTORAMENTO	MESTRADO/ PÓS-GRADUAÇÃO	LICENCIATURA	BACHAREL	SEM FORMAÇÃO
MASCULINO	39	-	5	22	17	1
FEMININO	40	-	3	26	5	-
TOTAL	79	-	8	48	22	1

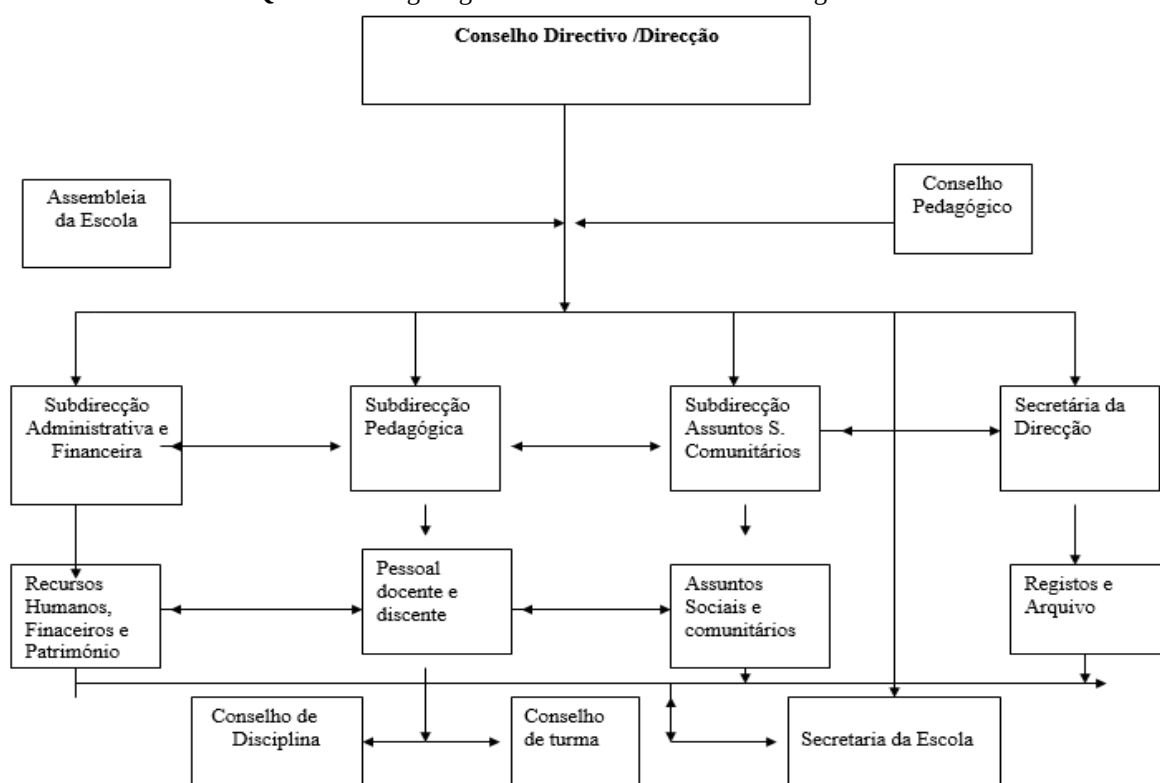
Fonte: Característica do agrupamento V, 2022.

A estrutura organizativa dos órgãos de administração e gestão (**quadro 4**) que fazem parte da escola secundária Cónego Jacinto é a seguinte:

- a) **A Assembleia da Escola**, que é um órgão de composição plural e de participação dos diversos sectores da comunidade educativa, é constituída pelo presidente, quatro representantes da associação de pais, um presidente da associação de alunos, um representante idóneo da sociedade, representante da autarquia local, da polícia e do pessoal não docente.

- b) **O Conselho Diretivo**, órgão executivo e administrativo da escola, é composto pelo Diretor, Subdiretor pedagógico, Subdiretor administrativo, Subdiretor para assuntos de Inclusão Educativa e Cidadania e Secretário da direção.
- c) **O conselho de Disciplina**, o órgão de controlo disciplinar da escola, é formado por três professores, um presidente, um representante dos alunos, representante dos pais e do conselho diretivo.
- d) **Conselho Pedagógico**, integrado pelo Diretor, o subdiretor pedagógico, todos os coordenadores das disciplinas e, a título excecionais com a mudança no currículo ou no sistema de avaliação, entra na sua constituição, os representantes de pais e de alunos.
- e) **Os órgãos auxiliares**, que são as Comissões de manutenção, conservação e higiene, de informação e cultura e de desporto e atividades recreativas, havendo ainda as comissões de turma de apoio pedagógico e outros, caso da associação dos alunos. (Caraterística do agrupamento V, 2022)

Quadro 4: Organograma da escola secundária Cónego Jacinto.



Fonte: Caraterística do agrupamento V, 2022.

Ademais, a escola conta com parcerias com associações locais, nomeadamente o Black Panthers, a VerdeFan, a Tabanca da Várzea, a Universidade de Cabo Verde, Instituto Jean Piaget, Biblioteca Nacional, Instituto das Ciências Jurídicas e Sociais, etc. Conta igualmente com o apoio de inúmeros parceiros ligados à área da Saúde, Orientação Sexual e Vocacional para jovens, a CCS- Sida, entre outros. Ainda, a escola busca estabelecer uma relação de parceria com a comunidade, considerada uma parceira fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

4.2.2 Complexo educativo de Cova Figueira (CECF)¹²

O CECF mostrada na **imagem 4**, localizada na Cidade de Cova Figueira (**imagem 5**), Concelho de Santa Catarina na ilha do Fogo, foi criada pela Portaria nº 30/2008, de 11 de agosto, para dar resposta adequada à procura e qualidade do ensino secundário no Município. Contudo, a escola entrou em funcionamento enquanto escola secundária autónoma no ano letivo de 2010/2011, com a nomeação do seu primeiro diretor e da sua passagem ao edifício próprio. Antes funcionava como escola anexo da Escola Secundária Dr. Teixeira de Sousa, sediada no concelho de São Filipe – Fogo, entre os anos letivos 1997/1998 - 2009/2010 e funcionava em coabitação com o Ensino Básico, no polo de Cova Figueira.

Imagem 4: Complexo Educativo de Cova Figueira.



Fonte: Arquivos da escola, 2014.

Atualmente, o CECF é sede do agrupamento I e fazem parte do agrupamento a Escola Básica de Cova Figueira, a Escola Básica Mãe Joana, a Escola Básica de Tinteira e a Escola Básica Estancia de Roque, localizadas no município de Santa Catarina.

Imagem 5: Cidade de Cova Figueira.

¹² Foi muito difícil encontrar informações atualizadas referentes à escola, quer disponibilizadas pela própria escola ou pelo MECV. As informações os dados atuais da foram cedidas pelo atual diretor – Senhor Antonio Gonçalves, a quem agradecemos pela disponibilidade para a realização da pesquisa e pela confiança em ceder os arquivos.



Fonte: Google fotos, 2023.

A cidade de Cova Figueira, é sede do concelho de Santa Catarina/Fogo, fica situada ao longo da via principal que liga a cidade de São Filipe, capital da ilha e a Vila de Igreja, capital do concelho dos Mosteiros.

O CEECF tem um total de 319 estudantes, distribuídos entre o 9º e o 12º ano de escolaridade, conforme mostra o **quadro** a seguir.

Quadro 5: Distribuição dos estudantes por nível de escolaridade.

Níveis	CEEGM				TOTAL
	Masc	Fem	Turmas	Periodo	
9º Ano	42	50	A,B,C	Cedo	92
10º Ano	46	31	CT, ES, H	Tarde	77
11º Ano	35	44	CT, ESA,ESB,H	Tarde	79
12º Ano	31	40	CT, ES, H	Tarde	71
TOTAL	154	165	ALUNOS AVALIADOS		319

Fonte: Arquivos da escola, 2023.

Fazem parte do concelho diretivo da escola, 1 subdiretor pedagógico para o ensino básico; 1 subdiretor pedagógico para o ensino secundário; 1 subdiretor administrativo; 1 subdiretora para assuntos de inclusão social e promoção da cidadania e 1 representante dos pais e encarregados e educação. Fazem parte do concelho diretivo outros órgãos de gestão, tais como: o concelho disciplinar, conselho pedagógico e órgãos auxiliares. Atualmente, a escola conta com um total de 300 estudantes distribuídos entre o 1º, 2º e 3º ciclo e conta com 32 professores, destes todos são cabo-verdianos.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

É importante na pesquisa saber separar e/ou estabelecer limites entre o sujeito participante e o sujeito pesquisador, de modo que os objetivos da pesquisa não sejam comprometidos. Assim, compreendemos que os sujeitos participantes são pessoas ou grupos de pessoas que pertencem a um coletivo, com características, opiniões, experiências, entre outros e que acabam se tornando foco de pesquisadores. O segundo é aquele sujeito da construção teórica, que se permite a possibilidade de haver discordância entre os seus pensamentos, a teoria e a prática.

Segundo Araújo; Oliveira e Rossato (2018) deve haver uma relação dialógica e colaborativa entre o sujeito pesquisador e o sujeito participante pois ambos possuem vozes ativas e por isso devem dialogar entre si e com os seus contextos, em constante transformação e aprendizagem. No caso da nossa pesquisa, “eu” enquanto sujeito pesquisadora e os professores e diretores enquanto sujeitos participantes partilhamos uma identidade nacional e cultural comum, porém ambos possuímos nossas subjetividades e particularidades. Sendo assim, enquanto sujeito pesquisadora devo ter autonomia para manusear meu saber a fim de produzir conhecimento teórico respeitando minha subjetividade, mas também devo respeitar a subjetividade dos sujeitos participantes enquanto produtores de conhecimento e que contribuirão para o desenvolvimento da pesquisa.

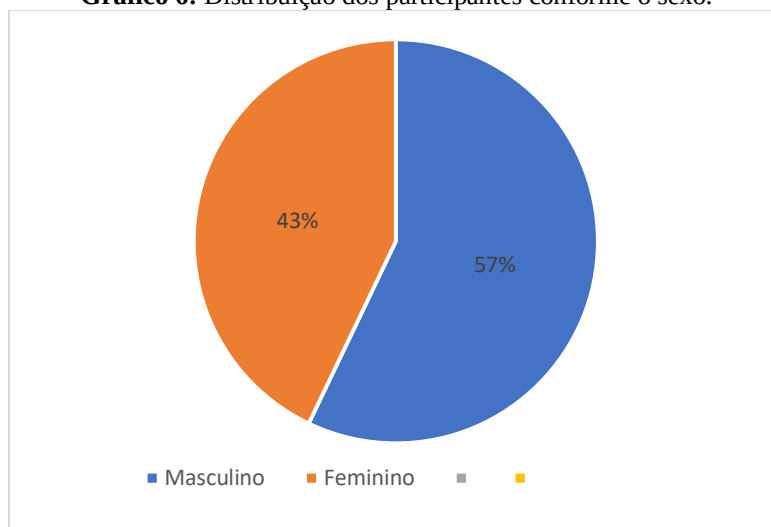
Tendo em conta as limitações que impossibilitaram a ida ao campo, optou-se por usar o questionário online, enviado ao endereço eletrônico dos colaboradores da pesquisa. Assim, foram enviados o questionário online a mais de 80 professores e 10 diretores, destes apenas 2 diretores e alguns professores responderam ao questionário online, como se verá mais adiante. As informações recolhidas possibilitarão compreendermos como são abordadas nos currículos das escolas secundárias de Cabo Verde as perspectivas multiculturais e, ainda entender como os professores e diretores lidam com a questão da multiculturalidade nas escolas cabo-verdianas.

4.3.1 Caracterização dos professores

Os professores participantes representam um total de 57,1% dos professores da escola secundária de Cova Figueira situada na ilha do Fogo e 42,9% dos professores da escola secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa localizada na ilha de Santiago. Atendendo à distribuição dos participantes conforme o sexo (**gráfico 6**), constatamos que a maioria é

composta por indivíduos de sexo masculino, representando um total de 57,1%, enquanto 42,9% são do sexo feminino.

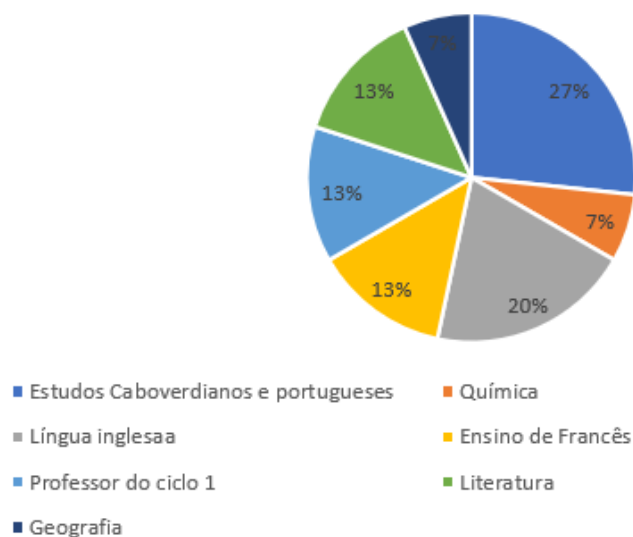
Gráfico 6: Distribuição dos participantes conforme o sexo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O nível acadêmico (gráfico 7) dos professores varia do curso médio ao grau de mestre, ou seja, o nível mais alto da formação dos professores de ensino secundário é o mestrado. Porém, a maioria que possui o grau de mestre são os professores do sexo masculino.

Gráfico 7: Distribuição dos professores por nível acadêmico.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Destacamos que em Cabo Verde as questões do gênero são trabalhadas desde a luta pela libertação na qual as mulheres participaram e lutaram no partido do Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC) em busca da independência política dos países e da emancipação feminina. Após a independência foram aprovadas várias leis no âmbito

educacional, principalmente em 1990, período em que se percebe um progresso no que tange ao acesso à educação. Criado em 1994, como Instituto da Condição Feminina (ICF), em 2016 passou a ser designado Instituto Cabo-verdiano para a Igualdade e Equidade de Gênero (ICIEG), uma instituição pública e autônoma, que funciona como um espaço de integração e articulação horizontal das medidas do Governo no que tange as questões de igualdade de gênero e a valorização das mulheres. (ICIEG, 2013)

De acordo com Lenira Monteiro

o Instituto tem desempenhado funções cruciais para a promoção de igualdade e equidade de gênero uma vez que, por exemplo, em 2009, apresentou medidas de discriminação positiva em vários domínios, como apoiando o direito a igualdade de oportunidades de acesso e permanência nas escolas [...] (2020, p. 58).

Em 2018 a taxa de alfabetização era de 92,5% para homens alfabetizados e de 83,8% para mulheres. Percebemos um grande avanço em termos de acesso à educação, mas a taxa de pobreza, como mostra o gráfico 2, afetada mais as mulheres. Mostrando que apesar do nível de alfabetismo e o acesso à educação não sejam tão preocupantes, o quadro piora em relação ao nível de formação, e conseqüentemente, a inserção no mercado de trabalho. Constatamos que o índice de pobreza no país está associado ao nível de ensino, por conseguinte, a população mais afetada são as mulheres e jovens, o que justifica a diferença entre o nível acadêmico, que reflete na quantidade de professores participantes em relação ao sexo.

Nesse sentido, apesar do país ter uma política voltada para a equidade e igualdade do gênero, é necessário que a implementação efetiva do princípio de equidade como estratégia de intervenção de modo a conduzir a uma cultura de respeito à diversidade, em especial às diferenças de gênero, como colocado no PGIXL (2017).

Quanto à idade dos professores que responderam ao questionário online, ela varia entre 30 a 51 anos. Como se pode notar a maioria dos professores são jovens.

Em relação ao tempo de magistério dos professores, tendo em conta a análise do gráfico de pesquisa, afirmamos que há um grupo com maior tempo de atuação profissional, portanto, na relação pedagógica com a diversidade de alunos. Podemos confirmar com os dados de pesquisa onde a maioria dos professores tem entre 10 a 28 anos de serviço contra um de 4 anos e outro de 6 anos exercendo a profissão.

Lecionam diferentes disciplinas: físico-química, língua portuguesa, geografia, ensino de língua francesa, estudos cabo-verdianos e portugueses, etc. Ressaltamos que todos os professores que responderam ao questionário online são de nacionalidade cabo-verdiana.

4.3.2 Caracterização dos diretores

Em relação a devolutiva, dos 10 questionários online encaminhados por e-mail, aos diretores das escolas secundárias em Cabo Verde, somente 1 retornou preenchido. A outra escola participante, respondeu ao questionário após a submissão do trabalho a banca de qualificação. Feito o contato, enviamos o questionário online para o diretor da referida escola e, este reenviou aos professores. Tendo em conta nossos objetivos de pesquisa e o tempo definido de pesquisa e recolha de dados, optamos por seguir com nosso cronograma e avançar na análise de dados com os questionários preenchidos pelos 2 diretores. Sendo um diretor e uma diretora.

4.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para o tratamento, análise e interpretação dos dados da pesquisa escolhemos a técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo não é técnica, mas um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Ainda, a autora afirma que “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.” (p. 31)

Neste sentido, este conjunto de técnicas que analisam as comunicações tem como objetivo analisar o que está posto nos documentos e no questionário online e descrever as mensagens associadas ao contexto da enunciação, assim como inferir sobre os dados coletados, como nos ensina Bardin.

De acordo com Bardin (2016) a organização da análise de conteúdo se dará em três fases: a **pré-análise**, a **exploração do material** e o **tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação**. Através dessas etapas objetiva-se descrever o conteúdo do material e interpretá-lo.

Desta maneira, na pré-análise operacionalizamos e sistematizamos as ideias iniciais de modo a construir indicadores para a análise, ou seja, organizamos o material a serem analisados. Em seguida, fizemos uma leitura inicial para estabelecer contato com os documentos que serão analisados a fim de conhecer o texto. Posteriormente, escolhemos os documentos necessários, como mostra o **quadro 2** e que irão fornecer informações sobre o tema. (BARDIN, 2016)

Na fase seguinte, começamos a explorar os documentos e administrar as informações tomadas na etapa anterior. Nos dizeres de Bardin (2016) esta é uma fase longa e que consiste,

em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. Nesta fase de exploração do material aparecem as unidades de registro e de contexto essenciais para determinar os temas a serem analisados.

Na perspectiva de Bardin (2016) a unidade de registro corresponde ao menor segmento do conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando a categorização. A unidade de contexto contribui para a compreensão de sentidos de modo a codificar as unidades de registro. O autor salienta que é necessário delimitar as unidades de registro em palavra, frase ou tema. E que a unidade de contexto só será necessária perante uma ambiguidade de sentido nos elementos codificados.

A terceira fase consiste no tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. Nesta fase, as informações são condensadas e destacadas, podendo propor inferências e interpretações acerca dos objetivos previstos ou sobre descobertas não esperadas.

Desse modo, tendo em conta os nossos objetivos de pesquisa selecionamos a priori, o material a ser analisado. A partir dos documentos selecionados permitiu uma análise mais profunda acerca das diretrizes curriculares em Cabo Verde voltadas a pluralidade da sociedade cabo-verdiana.

Após, leitura inicial dos documentos a fim de conhecer o texto, convertimos os questionários online em PDF para leitura e, assim conseguimos organizar todo o material necessário para a análise. Em seguida, para uma melhor compreensão e interpretação dos dados, atribuímos um código de identificação, para cada sujeito participante, representado pela letra **P** para professores, de 1 a 13, ou seja, **P1** para professor um, **P2** para professor dois, assim sucessivamente; e **D** para diretores, isto é, **D1** para diretor um e **D2** para o diretor dois.

A partir das leituras e análise inicial do material (os documentos e os questionários) dividimos os dados em três categorias que resultaram da agregação dos principais itens analíticos, conforme a tabela.

Tabela 2: Temas e categorias emergentes dos materiais analisados.

CATEGORIAS	ITENS ANALÍTICOS
As políticas curriculares implementadas de 2010-2020 no ensino secundário de Cabo Verde.	Pluralidade cultural; Planos curriculares; Diretrizes educacionais.
Perspectivas multiculturais nos currículos das escolas secundárias de Cabo Verde.	Conteúdos didáticos; Planejamento escolar; Currículo normativo das escolas secundárias;

	Atividades extracurriculares.
Política curricular cabo-verdiana e o multiculturalismo na perspectiva dos professores.	Formação do professor para uma prática multicultural; Prática pedagógica e as orientações para ação educativa; Currículo multicultural em questão.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Assim, com base na tabela acima apresentado e no sentido de concretização dos objetivos de nossa pesquisa, iremos em seguida, descrever e analisar cada um dos temas identificados na pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS: NA BUSCA DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Neste capítulo apresentamos a análise e interpretação dos dados, que tem como objetivo analisar e interpretar as informações recolhidas através da análise documental e do questionário online, com vistas a **analisar as políticas curriculares implementadas em Cabo Verde de 2010-2020 e como estas orientam, normatizam o desenvolvimento de práticas multiculturais no processo educativo das escolas secundárias**. Todas as informações complementares necessárias podem ser consultadas nos apêndices 2 e 3 – questionário *online* – professores e diretores.

Primeiro, fizemos um mapeamento das políticas curriculares implementadas de 2010-2020 nas escolas secundárias de Cabo Verde. Depois de mapear as políticas curriculares tentamos identificar de que forma ou como são abordadas nos currículos das escolas cabo-verdianas as perspectivas multiculturais e por último procuramos entender como as políticas curriculares implementadas de 2010-2020 favorecem ou não a vivência de um currículo multicultural nas escolas secundárias, com vistas a constituição de uma identidade curricular do país.

5.1 AS POLÍTICAS CURRICULARES IMPLEMENTADAS DE 2010-2020 NO ENSINO SECUNDÁRIO DE CABO VERDE

Em atenção aos objetivos desta pesquisa, definimos como um dos métodos e técnicas para a recolha do material de pesquisa, a análise documental. Assim, na categoria denominada: **as políticas curriculares implementadas de 2010-2020 no ensino secundário de Cabo Verde**, recorreremos aos documentos institucionais, as leis e normativas curriculares e aos relatórios institucionais do Ministério da Educação de Cabo Verde. Ressaltamos que por **política curricular** compreendemos **o desenvolvimento de propostas para um fazer pedagógico voltado para o chão das escolas, para as realidades socioculturais e pedagógicas dos sujeitos cabo-verdianos em seus contextos cotidianos, históricos e culturais de modo a legitimar processos contra hegemônicos em políticas curriculares que dê visibilidade ao local**.

Depois definimos três itens analíticos a partir do que construímos teoricamente acerca das políticas curriculares e a perspectiva multicultural no currículo que são: **pluralidade cultural, planos curriculares e diretrizes educacionais**, a fim de mapear as políticas curriculares implementadas de 2010 à 2020 no país, conforme mostra o **quadro (2)**. Em seguida mapeamos as políticas curriculares e educativas implementadas de 2010-2020, específicas para o ensino secundário (**quadro 6**) numa visão geral.

Quadro 6: Políticas curriculares de 2010-2020 específicas para o ensino secundário.

DOCUMENTOS	DESCRIÇÃO
• Decreto-Lei nº 71/ 31 de dezembro 2015	Estabelece o Novo Sistema Nacional de Avaliação das Aprendizagens dos Ensinos Básico e Secundário (SNAA). Tem como finalidade definir os conhecimentos, as capacidades e as competências definidas no currículo para as diversas áreas e disciplinas. Ainda, visa regular a prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que sustenta a tomada de decisões adequadas à progressão do estudante e a promoção da qualidade das aprendizagens. Dessa forma, o sistema de avaliação compreende as seguintes modalidades: avaliação por competência, destinada ao 1º ciclo do ensino secundário com o objetivo de possibilitar uma orientação escolar e vocacional tendo em vista a continuação dos estudos com a realização do exame nacional ao final deste ciclo, no 10º ano. No 2º ciclo é realizada a avaliação somativa, avaliação final e a prova nacional, tem como finalidade o desenvolvimento de competências, através da mobilização integrada dos conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes.
• Decreto-Lei nº 27/ 2017	Prevê a criação de delegações concelhias¹³, com competência em razão do território, em dois ou mais concelhos¹⁴, numa ou mais ilhas ou regiões, com o objetivo de assegurar, orientar, coordenar e acompanhar de melhor maneira as escolas e a apoiar a comunidade educativa na comunicação com as demais comunidades educativas. Nesse sentido, são criadas vinte e quatro delegações concelhias, como por exemplo: delegação da Praia; delegação de Santa Catarina do Fogo; delegação de São Vicente, etc.
• Decreto-Lei nº 47/2017	São medidas de apoio social e escolar que garantem o acesso e a permanência, com qualidade, das mães e pais no sistema de ensino. Isto é, visando principalmente, diminuir o número de abandono escolar por parte de estudantes mães esta medida garante o pleno acesso ao ambiente escolar e que esta seja liberada e ou tenha as atividades adaptadas de modo que a mesma não fique prejudicada no processo de ensino-aprendizagem. A LBSE de 2010 e 2018 determina que todos os cidadãos tenham o direito e o dever a educação, e o Estado tem o papel de possibilitar e garantir igualdade de acesso e a permanência aos diversos níveis de ensino. Assim, cabe ao Estado garantir condições de acesso e permanência as mães e pais estudantes do ensino básico ao ensino superior. As diretrizes educacionais estabelecem a utilização de metodologias adequadas de modo a garantir a melhoria dos resultados escolares, em caso de razões médicas relacionadas com a gravidez e o parto; orientação educativa, social e psicológica e informação sobre o presente decreto para os estudantes conhecerem seus direitos; informação e capacitação necessária aos professores do ensino básico e secundário sobre saúde sexual e reprodutiva, de forma a evitar a rejeição ou a discriminação de estudantes grávidas e garantir à elas a permanência no sistema educativo, criando condições dignas e livre de discriminação, e que permitem a participação em todas as atividades educativas e recreativas da escola, desde que sua condição lhe permita.
• Decreto-Legislativo nº 2/2010 • Decreto-Legislativo nº 13/2018	Tem como objetivo estabelecer políticas curriculares e educacionais para o ensino secundário. O decreto de 2018 trouxe algumas reformas em relação ao decreto de 2010. Essas mudanças são voltadas para a caracterização, os objetivos e a organização do ensino. Apontam de forma sucinta sobre as questões em torno da diferença, da cultura e do respeito, questões que envolvem a pluralidade presente na sociedade escolar cabo-verdiana e indicam a necessidade de um currículo multicultural que possa responder as necessidades colocadas pelos estudantes provenientes de contextos culturais diversos.
• Despacho nº 1157/2020	Lista da redução da carga horária semanal a 272 professores do 2º Ciclo do Ensino Básico (Pluridocência) e do Ensino Secundário, nos anos de 2020 a 2021. A redução da carga horária contemplou professores com mais de 15 anos de serviço.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

¹³ Em Cabo Verde, essa divisão é realizada entre o concelho, a divisão territorial e o município, a autarquia local. No caso do Brasil, o município é formado pela Prefeitura (órgão executivo) e pela Câmara municipal (órgão legislativo).

¹⁴ A grafia da palavra “concelhos” não está adequada no documento referenciado com as normativas do acordo ortográfico para os países de língua portuguesa.

Não nos referimos aos outros documentos analisados, como o Plano Estratégico 2017-2020 e o Programa do Governo da IX Legislatura 2016-2021, visto que as medidas para as políticas curriculares e educativas presentes neles foram retomados ou atualizados nos decretos descritos anteriormente.

O sistema educativo cabo-verdiano passou por várias reformas ao longo dos anos e, consequentemente, o ensino secundário sofreu mudanças e/ou atualizações em relação aos planos curriculares e às diretrizes educacionais, as quais foram atualizadas segundo as diretrizes propostas pelas Nações Unidas para a Educação. Essas reformas ocorreram em seis períodos como pontuado no capítulo 3.1 sobre as reformas educativas em Cabo Verde, impactando diretamente no planeamento do que se constituiu como prática curricular escolar em cada período.

Em relação ao ensino secundário a LBSE de 2018, determina que este dá continuidade ao ensino básico e permite o desenvolvimento dos conhecimentos, aptidões e capacidades intelectuais e emocionais, para uma formação humanista e contemporânea. Visa, ainda, possibilitar a aquisição de bases científicas, tecnológicas e culturais necessários para continuar os estudos e a entrada na vida ativa. Permite pelas vias técnicas, artísticas e profissionais, a aquisição de qualificações profissionais para a inserção no mercado de trabalho. De acordo com as qualidades do ensino e as necessidades de desenvolvimento do país, são definidas as condições de acesso e permanência ao ensino secundário.

Nesse aspecto, destacamos o artigo 26º, que se refere a organização do ensino secundário com duração de quatros anos e organizado em um único ciclo, do 9º ao 12º ano, constituído por duas vias, uma via geral e uma via técnica. Relacionando este artigo com o artigo 42º do decreto-Lei nº 71/ 31 de dezembro 2015 o ensino secundário é organizado em dois ciclos, cada um de dois anos, sendo o 1º ciclo constituído pelo 9º ano e 10º ano e o 2º ano pelo 11º e 12º anos de escolaridade. Ressaltamos que esta organização contribuiu para que se pudesse atender ao que demanda objetivamente a LBSE de 2018 que é possibilitar a aquisição de bases científicas, tecnológicas e culturais fundamentais para entrada dos estudantes na vida ativa, mesmo sem potencializar os aspectos relacionados as bases tecnológicas e culturais como veremos a seguir.

No que tange a educação nos termos constitucionais, o Estado cabo-verdiano deve garantir que todos tenham direito à educação e, ainda, “garantir o direito à igualdade de

oportunidades de acesso e de êxito nas escolas.” (artigo 77º). Assim, podemos conceber a educação numa perspectiva multicultural onde a escola deve proporcionar encontros entre todos, independentemente da cultura, religião, crença ou país de origem. Defende que todos devem ter iguais oportunidades de acesso e de permanência no sistema de ensino, voltado para uma educação onde todos são diferentes.

Nessa perspectiva, a Constituição cabo-verdiana orienta que a ação educativa deve contribuir para

A igualdade de oportunidade no acesso a bens materiais, sociais e culturais; Estimular o desenvolvimento da personalidade, da autonomia, do espírito de empreendimento e da criatividade, bem como da sensibilidade artística e do interesse pelo conhecimento e pelo saber; Promover os valores da democracia, o espírito de tolerância, de solidariedade, de responsabilidade e de participação (artigo 77º, destaques nossos).

Apesar que em alguns pontos os decretos e a constituição pontuarem sobre questões que inclinam para uma pluralidade cultural, como mostra o **quadro (7)**.

Quadro 7: A pluralidade cultural e os documentos normativos educacionais cabo-verdianos.

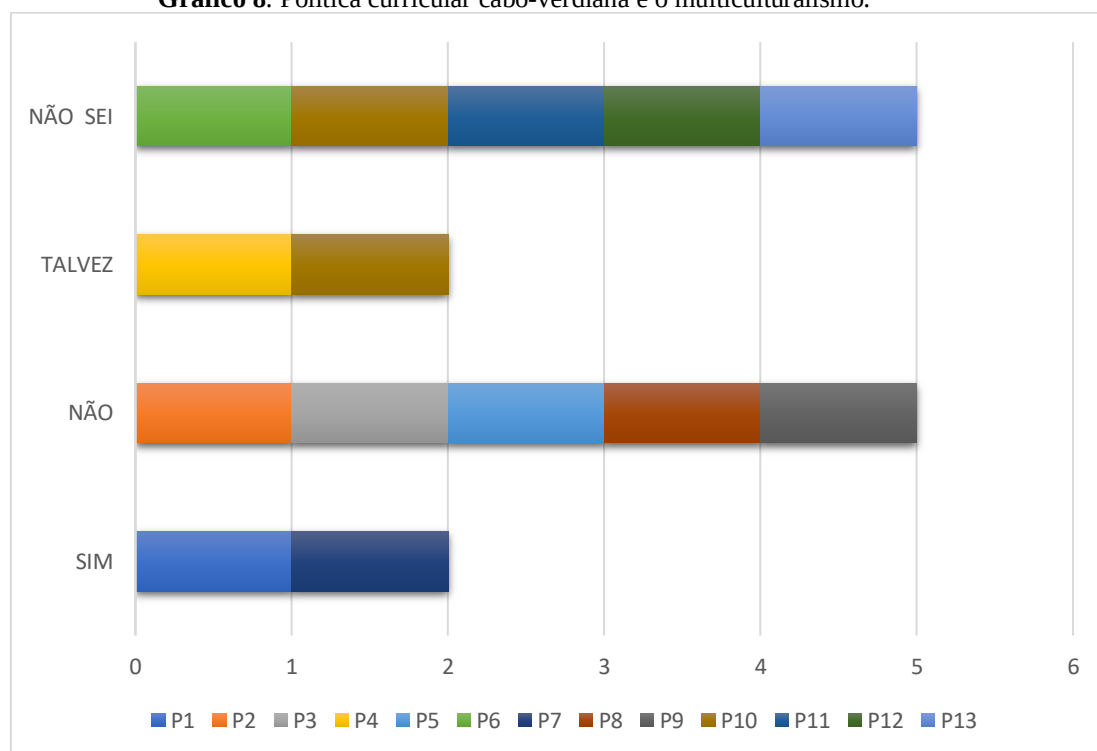
DOCUMENTOS	DESCRIÇÃO
• Decreto-Legislativo nº 2/2010	O artigo 6º afirma que todos têm livre acesso ao sistema educativo, independentemente da idade, sexo, nível socio-económico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um. Em relação a educação e identidade cultural, o artigo 9º, pontua que a educação deve basear-se nos valores, necessidades e aspirações coletivas e individuais e a comunidade, associando ao processo educativo os aspectos mais relevantes da vida e da cultura cabo-verdiana. Ainda, com o objetivo de reforçar a identidade cultural e de integrar os indivíduos na coletividade em desenvolvimento, o sistema educativo deve valorizar a língua materna, como manifestação privilegiada da cultura. Sobre os deveres da escola, o artigo 11º, sinaliza que deve: proporcionar à geração mais jovem a consciência crítica das realidades nacionais; desenvolver e reforçar em cada indivíduo o sentido patriótico e a dedicação a todas as causas de interesse nacional e desenvolver o apreço pelos valores culturais e nacionais e o sentido da sua actualização permanente.
• Decreto-Lei nº 47/2017	A educação constitui um dos direitos fundamentais e uma das principais responsabilidades do Estado, a quem cabe criar programas de prevenção do abandono e da promoção do processo educativo, por isso, o objetivo deste decreto, estabelece no artigo 1 as medidas de apoio social e escolar que garantam o acesso e permanência, com qualidade, das mães e pais no sistema de ensino.
• Decreto-Legislativo nº 13/2018	O artigo 25º pontua os objetivos do ensino secundário: possibilitar a aquisição das bases científicas, tecnológicas e culturais necessárias, ao prosseguimento dos estudos e o ingresso na vida profissional; reforçar a capacidade de comunicação e expressão oral e escrita, aprofundar e alargar as competências linguísticas das línguas oficiais adquiridas nos ciclos anteriores; desenvolver as capacidades de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a consolidação de atitudes e valores éticos e morais; propiciar o desenvolvimento contínuo dos valores morais, éticos e cívicos e da personalidade criando nos estudantes atitudes e hábitos de relação e cooperação, quer no plano de seus vínculos familiares, quer da intervenção consciente e responsável na sociedade.

• Constituição da república de Cabo Verde	Tem como principal objetivo a realização da democracia económica, política, social e cultural e a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Também, visa criar condições indispensáveis à remoção de todos os obstáculos que possam impedir o pleno desenvolvimento humano e limitar a igualdade dos cidadãos e a efetiva participação destes na organização política, económica, social e cultural; promover o bem estar e a qualidade de vida do povo cabo-verdiano, designadamente dos mais carenciados, e remover progressivamente os obstáculos de natureza económica, social, cultural e política que impedem a real igualdade de oportunidades entre os cidadãos, especialmente os fatores de discriminação da mulher na família e na sociedade; fomentar e promover a educação, a investigação científica e tecnológica, o conhecimento e a utilização de novas tecnologias, bem como o desenvolvimento cultural da sociedade cabo-verdiana. Especificamente, em relação a educação a constituição estabelece que todos têm direito à educação. Ainda, contribuir para a igualdade de oportunidade no acesso a bens materiais, sociais e culturais e promover os valores da democracia, o espírito de tolerância, de solidariedade, de responsabilidade e de participação.
--	---

Fonte: Elaboração própria, com base nos documentos normativos de Cabo Verde, 2023.

Embora, os decretos e a constituição darem algumas pistas sobre questões que inclinam para uma pluralidade cultural, percebemos na resposta aos questionários que os professores têm diferentes concepções sobre a questão nos planos curriculares, que são locais, especificamente, em relação as propostas para implementação e/ou desenvolvimento de um modelo multicultural de educação nas escolas, como mostra o **quadro (7)**.

Gráfico 8: Política curricular cabo-verdiana e o multiculturalismo.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Dos 13 (treze) professores 02 (dois) responderam que existe nos planos curriculares propostas para implementação e/ou desenvolvimento de um modelo multicultural de educação

nas escolas, 06 (seis) responderam que não, 02 (dois) responderam talvez e 04 (quatro) responderam que não sabem. Esse gráfico, demonstra que no total pesquisado apenas 15% dos professores consegue perceber a proposição de implementação de propostas multiculturais nos planos curriculares, o que demonstra claramente a falta de indicação dessa perspectiva formativa nos documentos normativos apresentados e analisados nesta subseção.

Portanto, os documentos analisados indicam que os planos curriculares em Cabo Verde apontam para lados opostos, de um lado a constituição e o decreto-lei afirmam que todos têm direito a educação independentemente da idade, sexo, nível socioeconômico, intelectual, cultural, crença religiosa e/ou convicção filosófica de cada um, por outro lado não existem diretrizes educacionais que falem objetivamente sobre a pluralidade cultural. Desse modo, existem muitas lacunas no currículo no que tange a questão multicultural para que de fato possa ser trabalhado nas escolas, como demonstrado no Quadro 6 anteriormente.

Nesse sentido, nesta subseção atendemos ao primeiro objetivo específico: **mapear as políticas curriculares implementadas de 2010-2020 nas escolas secundárias de Cabo Verde**, como mostrado no quadro 7 sobre a pluralidade cultural nos documentos normativos educacionais cabo-verdianos.

Desse modo, é importante verificar **algumas pistas que existem nos documentos analisados e que apontam para uma perspectiva de educação multicultural**. Assim, desde 2016 o Ministério da Educação tem trabalhado na **revisão curricular**¹⁵ como parte essencial da reforma educativa no país, tendo implementado em 2017/18 a **nova matriz curricular**, com a produção de manuais escolares e recursos didáticos pedagógicos para o ensino básico e secundário.

Em relação às matrizes curriculares para o ensino secundário, o artigo 30º, estabelece que integra os componentes de formação geral, de formação sociocultural, de formação específica, de formação científica, de formação tecnológica, de formação técnico-artística e técnica, nos termos definidos por Decreto-Lei de 2010. Em termos de multiculturalismo, o referido decreto aponta para aspectos como: facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da

¹⁵ As mudanças introduzidas já produziram efeitos positivos, com a redução da taxa de aprovação de 69% para 77% (+8%), a diminuição do abandono escolar, passando de 7% (2016) para 0.5% em 2019. Uma evolução positiva da eficácia do sistema educativo passando de 30% em 2010 para quase 50%, com base nos resultados académicos atuais.

sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional; promover a educação para cidadania e o desenvolvimento de valores morais, éticos e cívicos. Estes dois aspectos apontam de certa forma para as necessidades de uma sociedade multicultural, como é o caso de Cabo Verde. Ainda, a nova matriz curricular assume o compromisso:

Na criação de condições indispensáveis, para que num contexto de inclusão educativa, todas as crianças e adolescentes do nosso país, tenham oportunidades de desenvolverem aptidões polivalentes, indispensáveis à evolução do pensamento crítico, da comunicação, da colaboração e da criatividade, assim como das capacidades intelectuais e emocionais necessárias a um projeto de vida flexível, capaz de se adequar às mudanças que a contemporaneidade exige. (CABO VERDE, 2020)

Esta revisão tem impactado todos os níveis de ensino, especificamente, em relação ao ensino secundário a revisão curricular, tem como finalidade garantir que no ano letivo 2021/2022, se inicie a implementação da reforma educativa, numa perspectiva coerente, integradora e com potencialidade para proporcionar a transferência/utilização de saberes em situações novas, para responder as exigências da modernidade, do mercado de trabalho e que estimule o desenvolvimento de novas competências socio emocionais.

Nessa perspectiva de revisão curricular, o programa do governo da IX legislatura de 2016-2020 também sinaliza a: Introdução da escolaridade obrigatória de 12 anos, mantendo os jovens dos 4 aos 18 anos no sistema de ensino, para que as gerações vindouras tenham uma competência de 12 anos em língua portuguesa, matemática e ciências, 8 anos de inglês e francês, 8 anos de ciência informática, 5 anos, em opção, de mandarim, espanhol ou alemão, para além de uma profunda formação em história, cidadania e **cultura**; Concepção de escolas secundárias como unidades de gestão autónomas e com **maior liberdade curricular, obtida através de um misto de disciplinas obrigatórias e facultativas de acordo com a realidade local**. (p. 82, grifo nosso)

Ou seja, a nova matriz curricular passará a integrar: o ensino de línguas estrangeiras (francês, inglês, mandarim, espanhol ou alemão) assim, como a língua portuguesa e o Crioulo Caboverdiano. Ainda, incluirá a educação para valores como área curricular disciplinar de carácter obrigatório e aumento da carga horária semanal, **adequando os currículos e os conteúdos de ensino às exigências da sociedade**.

Ainda, no que tange a nova matriz curricular o plano estratégico de educação 2017-2020 acrescenta: Introduzir línguas opcionais (mandarim, espanhol e alemão); reforçar as áreas de comunicação e tecnologia; rever os programas e planos de estudos; elaborar e digitalizar os

manuais escolares; dinamizar o funcionamento dos conselhos pedagógicos; implementar e monitorar os novos métodos e programas; revitalizar as áreas curriculares para as ciências e as atividades culturais e artísticas, entre outros.

Verificamos que os três documentos, a LBSE de 2010, o programa do governo da IX legislatura de 2016-2020 e o plano estratégico de educação 2017-2020, trazem **algumas pistas que nos apontam para uma educação multicultural**. Quando coloca que as escolas tenham maior liberdade curricular, significa que as escolas podem adequar os currículos e os conteúdos de acordo com as exigências da comunidade escolar, podendo incluir conteúdos que abordam as questões da pluralidade cultural presente nela de modo a promover o respeito as diferenças.

5.2 PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DE CABO VERDE

Nesta categoria analisamos os documentos e leis normativos e com o auxílio dos questionários definimos quatro itens analíticos: **conteúdos didáticos; planeamento escolar; currículo normativo das escolas secundárias** e as **atividades extracurriculares**.

Nesta perspectiva, vale lembrar que compreendemos **o multiculturalismo como um projeto educativo, que deve ser colocado em prática por todos os agentes educativos (professores, estudantes, famílias, comunidades locais, etc.), a partir do fazer e das ações em conjunto desses agentes, o currículo é ajustado para que os conteúdos de ensino, atenda a necessidade de todos, entendendo o caráter heterogêneo das escolas e da sociedade como um todo**.

Enquanto que para o D1 o Ministério de Educação estabelece as diretrizes para trabalhar o multiculturalismo nas escolas, como dizemos acima existe uma grande lacuna no que tange ao tema. Para o D2 essas diretrizes são inexistentes. Portanto, os planos curriculares contemplam de alguma forma a questão do multiculturalismo, porém não existem diretrizes para que a escola possa trabalhar a partir de uma perspectiva multicultural.

No que tange aos conteúdos dos manuais escolares não conseguimos ter acesso aos materiais que são utilizados no ensino secundário nas escolas, porque não existem materiais específicos para este nível de ensino, enquanto cabo-verdiana me recordo que em 2010 não existiam materiais específicos para este nível de ensino encaminhados pelo Ministério da Educação e os mesmos eram elaborados pelas escolas de modo isolado, utilizando diversos tipos de fonte de informação para efetivação da prática curricular, tais como: jornais, revistas,

materiais didáticos de outros países, vídeos diversos, entre outros. A D1 afirma que: “quanto a questão da utilização dos livros didáticos, neste momento não temos um único manual direcionado para os níveis do ensino secundário”. Ou seja, ainda, hoje não existem manuais específicos para o processo de ensino-aprendizagem no ensino secundário, fazendo com que os manuais utilizados preservam a cultura e a ideologia de um determinado grupo, neste caso o grupo que planejou e elaborou os conteúdos inseridos nos manuais. Desse modo, os conteúdos ficam desconectados com a realidade multicultural das escolas cabo-verdianas e, consequentemente, influencia no processo de integração dos estudantes, na construção identitária, no respeito as diferenças, entre outro.

Acrescenta, também, que “normalmente os professores trabalham com os antigos e vários outros que vão pesquisando de acordo com o programa disciplinar e os conteúdos programáticos”. Assim, os professores e estudantes deste nível de ensino não dispõem de manuais escolares específicos tendo que recorrer a materiais impressos, jornais ou outros materiais disponíveis e que possam servir como recurso didático e pedagógico. Desta forma, pontuamos algumas consequências (quadro 8) positivas e negativas disso para a formação dos estudantes.

Quadro 8: Aspectos positivos e negativos para a formação dos estudantes na perspectiva multicultural do currículo secundário.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Proporciona o desenvolvimento de outras habilidades, como a criatividade, a concentração, o trabalho em equipe e o espírito crítico;	Estimula a imitação, a decoreba, e a falta de criatividade pois os estudantes ficam limitados aos conteúdos dos manuais escolares;
Torna as aulas mais dinâmicas, divertidas e simples para todos facilitando a compreensão dos conteúdos;	Limita os estudantes somente ao uso dos materiais didáticos tornando o processo de ensino-aprendizagem monótona;
Voltada para a perspectiva pós-crítica do currículo na qual os estudantes são estimulados a juntar a teoria à prática;	Permanece o ensino tradicional na qual o professor é o detentor de saber enquanto os alunos são considerados passivos no processo de ensino-aprendizagem;
Possibilita a utilização de diversos recursos didáticos, tais como, jogos, filmes e músicas auxiliando na compreensão dos conteúdos;	Falta de preparo ou formação para trabalhar os conteúdos com auxílio de outros recursos didáticos não os impostos pelas autoridades;
Permite a participação dos estudantes na elaboração de recursos didáticos a serem utilizados.	Impossibilita a participação dos estudantes na elaboração de recursos didáticos a serem utilizados.

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas dos professores no questionário online, 2023.

Ressaltamos que reconhecemos e valorizamos a importância da utilização de outros recursos que sirvam como fonte didático e pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, tornando as aulas mais dinâmicas o que desperta maior interesse nos estudantes, fazendo com que fiquem mais motivados e interessados no conteúdo o que pode contribuir para o fortalecimento da relação entre professor-estudante. Porém, chamamos atenção de que os

manuais escolares, assim como o currículo formal proposto pelo Ministério da Educação de Cabo Verde para as escolas secundárias, não são neutros. Sendo assim, concordamos com Carvalho (2022) que é importante os livros serem produzidos no país, dando mais possibilidade de os conteúdos serem construídos a partir da realidade dos estudantes, com elementos que os estudantes já conhecem e com as quais possam se identificar.

Um dos fatores que impossibilita a neutralidade do currículo formal proposto pelo Ministério da Educação de Cabo Verde para as escolas secundárias, é a globalização. Para, Santos (2014), a globalização não é um processo consensual e, sim, um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; assim, mesmo no campo hegemônico existe, no seu interior, divisões mais ou menos influentes. “É este consenso que não só confere à globalização as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas” (SANTOS, 2014, p. 27). Ou seja, são os países hegemônicos que ditam as regras da globalização e, os demais países, tentam acompanhar, fazendo de tudo para se encaixar nas regras impostas.

A globalização intensificou o processo de transformação econômica, social, cultural a nível mundial, a partir do século XX. Santos (2014) traz reflexões importantes sobre o processo histórico da globalização, apresentando-a como possuindo três faces: fábula, real e a globalização solidária. A fábula, disseminada pela mídia e meios de comunicação, consiste na ideologia da globalização como um processo que estabelece uma “aldeia global”, conecta pessoas e culturas, encurta distâncias, permite a livre circulação de pessoas e integra os países. A face real da globalização consiste em um processo perverso e competitivo, que padroniza a cultura e acentua as desigualdades sociais e econômicas, revelando a precariedade da vida, através do desemprego, fome, desabrigo e pobreza. A unidade política composta por empresas, Estados e instituições supranacionais gerenciam o mercado global, impõem a mais-valia (motor único mundial), juntamente com a unicidade das técnicas, que gera a unicidade do tempo.

Nesse sentido, podemos dizer que um dos fatores que impulsionou o surgimento da globalização foi o avanço dos meios de transportes, das telecomunicações e, principalmente, a evolução das tecnologias de comunicação e informação. Fazendo com que as noções de espaço e tempo ganhassem outra dinâmica, pois as pessoas podem se comunicar e deslocar de um lugar

para outro com mais facilidade, criando uma “aldeia global” que conecta pessoas de culturas diferentes, como colocado por Santos (2014).

Porém, não podemos esquecer que

[...] em tempos de capitalismo globalizado, a cultura pode ser considerada como locus privilegiado de articulação da reprodução das relações sociais capitalistas, mas também, paradoxalmente, de ampliação de antagonismos a elas. Essa dialética, presente nos espaços de cultura, torna visível a relação de **ambiguidade existente entre globalização e multiculturalismo**. Isso porque, o pêndulo desta relação tanto pode ir ao encontro do estabelecimento do diálogo entre as diferentes culturas, como pode se voltar para o reforço e a ampliação de uma prática homogeneizadora do capitalismo e do mercado globalizado sobre tais culturas. (SANTOS, 2014, p.107, grifo nosso)

A globalização é um fenômeno que abrange todas as posições políticas, econômicas, sociais e culturais, por isso não pode ficar alheio a esta discussão, principalmente pela sua influência no campo político, econômico, social e cultural. Como afirma Quijano (2002, p. 16) “a ‘globalização’ consiste, antes de tudo, em uma reconcentração da autoridade pública mundial, a rigor uma reprivatização do controle da autoridade coletiva, sobre cuja base se impulsiona o aprofundamento e a aceleração das tendências básicas do capitalismo”, ainda, para o autor “trata-se, assim, de uma reconfiguração do sistema de dominação política, associada às mais recentes tendências da exploração ou controle capitalista do trabalho”. Assim, ela contribui diretamente para que o caráter multicultural das sociedades e, por conseguinte, afeta nas diferenças culturais contribuindo ou não para o reforço de uma cultura hegemônica do capitalismo e da globalização sobre as culturas.

Para Sacristán (2013), a educação é inevitavelmente afetada pelos processos de globalização e está, ao tentar se adaptar tanto projeta demandas quanto sofre consequências alterando os sistemas educativos. Ainda, para o autor, os processos de globalização afetam diretamente os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender. Assim, a globalização tem impactado todos os setores de atividade em Cabo Verde, cujo governo tenta acompanhar as demandas colocadas pela globalização.

Segundo Bauman (1997) a globalização é um “carro sem freio”, portanto o governo cabo-verdiano, tenta acompanhar essas inovações provocadas por ela a todos os níveis e, como é um país que mantém relações internacionais em várias instâncias com a Comissão Europeia e, em especial, Portugal, sofre influências diretas em campos distintos da sociedade, a partir de modelos de propostas eurocêntricas. Por isso, a necessidade de uma educação multicultural de

modo que as pessoas possam aprender a viver, conviver e respeitar as diferenças culturais e identitárias existentes na sociedade e, conseqüentemente, dentro das escolas a partir do contexto cultural, social, econômico e político de Cabo Verde.

Como pontuado por Monteiro

Sem dúvida, as influências da globalização já são perceptíveis entre os povos, mas nem sempre com os mesmos efeitos, visto que se notam grupos de empresas, países que possuem cada vez mais poder econômico e, conseqüentemente, poder de ditar as regras do mercado internacional; por outro lado, existe outro grupo subalterno entrando em profunda crise, com avultados endividamentos e resultante dependência econômica dos países mais desenvolvidos, tendo que seguir as exigências desses. Daí a razão porque a globalização tem sido odiada por muitos e, muitas vezes, satisfatória somente para alguns. (2016, p. 91, grifo nosso)

Nesse caso, Cabo Verde pode ser tido aqui como exemplo de um país subalterno, dependente de países com mais poder econômico e que ditam as regras do mercado internacional, assim, o desenvolvimento de políticas curriculares e educativas cabo-verdianas são fortemente orientadas pelas políticas de organismos internacionais, como o BM e o FMI, que ditam as regras de modo a se manterem sob a hegemonia do eurocentrismo¹⁶. Na perspectiva de Monteiro (2016) a frente dessas mudanças, percebe-se que a centralidade do **Estado-nação** se perde em relação à capacidade de autonomia de gestão econômica, política, cultural e tecnológica, tendo que seguir e ajustar demandas internacionais. Ainda na perspectiva do autor, “o Estado é moldado pelos organismos internacionais e as grandes decisões acabam por serem produtos de decisões supranacionais e não de um Estado autônomo.” (p. 92, grifo do autor)

Nesse sentido, podemos dizer que o fato de Cabo Verde, assim como outros países da África, depende de “financiamento” externo dos organismos internacionais, portanto fica fácil para estes organismos ditarem as regras que o país deve seguir para o desenvolvimento de políticas curriculares e educativas a partir do que orienta a comissão europeia e as nações

¹⁶ Para Quijano (2002, p. 5) eurocentrismo é a perspectiva de conhecimento que foi elaborada sistematicamente a partir do século XVII na Europa, como expressão e como parte do processo de eurocentralização do padrão de poder colonial/moderno/capitalista. Em outros termos, como expressão das experiências de colonialismo e de colonialidade do poder, das necessidades e experiências do capitalismo e da eurocentralização de tal padrão de poder. Foi mundialmente imposta e admitida nos séculos seguintes, como a única racionalidade legítima.

unidas, tomando como modelo e considerando muito pouco o que é demandado pela educação do país. Assim, como

A globalização e a intenção de homogeneização das práticas curriculares com o objetivo de ter uma pedagogia única, leva a que o ensino aconteça a partir de uma base formativa e cultural também única, desconsiderando as questões essenciais no que se diz respeito à diversidade cultural. Para tanto, são realçados três aspectos básicos: ênfase nos conteúdos, na avaliação e nas competências. É desconsiderada a questão da **identidade em prol da homogeneização e o local perde relevância em relação ao global; nas escolas, os aspectos relativos à identidade local que têm a ver com a história do indivíduo em formação são desvalorizados, visto que o foco é a formação de indivíduos culturalmente e identitariamente global.** Além disso, a relevância das políticas educativas, impostas pelas agências internacionais, dá destaque à eficiência, eficácia e qualidade da educação, com a proposta clara de conjugar o cultural com as questões do mercado (MONTEIRO, 2016, p. 100-101, grifo nosso).

Ou seja, a visão eurocêntrica do Estado-nação assume uma identidade hegemônica onde todos os “outros subalternos” devem seguir as regras impostas por estes “dominadores”. Desta forma, o estabelecimento de uma identidade política curricular e educativa a partir da realidade cabo-verdiana é dificultada devido às fortes influências destes. Atrelado ao controle sobre os países, a cultura é influenciada, também, por essa ideia homogeneizadora do processo da globalização, tornando difícil um convívio entre as pessoas pautada numa vivência que engloba a pluralidade cultural presente na sociedade e nas escolas cabo-verdianas.

Nesse sentido, Varela (2011) afirma que o processo de globalização indica a implementação de políticas educativas em que a qualidade é tida na perspectiva da

formação de uma mão-de-obra qualificada, susceptível de dar os trunfos numa concorrência internacional” e, por outro, na ênfase colocada à criação de espaços regionais (União Europeia, Mercosul, etc.) de promoção da “melhoria da quantidade subscrita na proposição de standards e de normas, os mais elevados possíveis para uma dada região”, como acontece, na região geográfica da União Europeia, em que “a globalização educacional traduz-se em registos de formação centrados na aquisição de competências, ligadas às Ciências, à Matemática, ao Inglês e às Tecnologias de Informação e Comunicação, com vista à edificação da Europa do conhecimento. (p. 79 *apud* PACHECO, 2007, p. 376)

Isto é, a globalização faz com que a educação se torne mais voltada para formar mãos de obras qualificadas para o mercado de trabalho, fazendo com que o currículo atenda às demandas do mercado de trabalho competitivo a nível mundial e, por isso, os estudantes devem ser formados numa perspectiva que incentiva a competição com os outros em qualquer setor do mercado. A presença do empreendedorismo nos documentos educacionais normativos, como por exemplo no Plano Estratégico da Educação 2017-2020 de que para a “qualidade dos recursos humanos, nos próximos anos, a implementação de um sistema de formação relevante

para o emprego e empreendedorismo, a aceleração do crescimento económico sustentável do país e a promoção de padrões de bem-estar social num país mais desenvolvido, democrático, seguro e moderno” (p. 11).

Nesse sentido, a proposta curricular de 2018 para o ensino secundário inclui um ciclo único de quatro anos, do 9º ao 12º ano de escolaridade, divididos em duas vias alternativas, a via geral e a via técnica, podendo os estudantes optarem por uma delas, através de um programa de orientação escolar, vocacional e profissional, iniciada com estudantes do 2º ciclo do ensino básico, que permitirá a realização de dinâmicas e aplicação de instrumentos e habilidades que possibilitará aos estudantes estarem aptos a escolher entre as duas vias de seu interesse no ensino secundário. De acordo com os dados do Plano Estratégico de Educação de Cabo Verde 2017-2020 (PEECV), cerca de dez mil setecentos e vinte (10.720) estudantes optaram pela via geral com as opções de Artes, Ciências e Tecnologias, Ciências Económicas e Sociais e Humanidades. Ainda, o documento aponta que, nos últimos anos, aumentou o número de alunos da via geral inscritos nas quatro Escolas Técnicas¹⁷ do país.

A via técnica garante a orientação e formação profissional permitindo maior abertura para o mercado de trabalho. Entre 2014 e 2015 cerca de mil e novecentos (1900) estudantes se formaram na via do ensino técnico profissional, assim o ensino técnico confere, simultaneamente, a certificação de habilitações académicas, do 12º ano de escolaridade e a certificação da formação e qualificação profissional. Assim os estudantes se formam no 12º ano na via técnica com habilidades e competências próprias para o ingresso no mercado de trabalho.

Nessa lógica corroboramos com Monteiro (2016) de que a introdução do empreendedorismo no currículo escolar é a penetração da cultura empresarial dentro do campo

¹⁷ De acordo com a LBSE de 2018 “a via técnica do ensino secundário destina-se a aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos, competências sociais e profissionais para a obtenção de uma especialização adequada, visando a inserção no mundo laboral, sem prejuízo do prosseguimento de estudos superiores”. (p. 1937). Isto é, a via técnica permite aos estudantes adquirir competências científicas e tecnológicas que permitam a entrada no mercado do trabalho ou o seguimento para o curso superior. Em Cabo Verde existem quatro escolas técnicas: Escola Industrial e Comercial do Mindelo, localizada na ilha de São Vicente; a Escola Técnica de Porto Novo, em Santo Antão; a Escola Técnica Grão Duque Henri de Assomada - Santa Catarina e a Escola Secundária Cesaltina Ramos na cidade da Praia, ambas na ilha de Santiago.

educacional, ou seja, é uma infiltração da “concepção neoliberal¹⁸ no currículo com a perspectiva de ligar a sala de aula ao mercado de trabalho” (p. 107)

Assim sendo, **como forma de superar essa globalização hegemônica devemos pensar estratégias contra hegemônicas que a confrontem**, como pontuado por Boaventura de Sousa Santos

a **globalização hegemônica se vê continuamente desafiada, instigada e confrontada pela globalização contra-hegemônica**. Essa, vem se materializando em diferentes formas de contraposição, incluindo movimentos e organizações que, pelos “vínculos, redes e alianças locais/globais, lutam contra a globalização neoliberal, mobilizados pelo desejo de um mundo melhor, mais justo e pacífico [...]” (2003, p. 14).

Verificamos que a globalização contribui na concepção de macropolíticas que influenciam na definição e estabelecimentos de políticas curriculares e educacionais, determinantes para práticas pedagógicas hegemônicas, por isso, é preciso desenvolver uma **outra globalização**, agora **solidária**, em que haverá a redistribuição dos poderes com a reformulação da federação. Nessa perspectiva, é desejável que se utilize a capacidade técnica, o potencial de conhecimento de mundo, a conexão entre diversos países para facilitar a vida, proporcionar a felicidade dos homens e aumentar os níveis de igualdade no mundo, dando assim a todos condições plenas de crescer e se desenvolver como indivíduos, uma nova metanarrativa como proposta por Milton Santos (2014).

Em síntese, é preciso levar em consideração as influências internacionais na elaboração e definição das políticas curriculares e educacionais cabo-verdianas. Desse modo, Libâneo (2012) enfatiza que as reformas educacionais financiadas e promovidas por organismo internacionais, aos países em desenvolvimento, como é o caso de Cabo Verde, tem relação direta no declínio das escolas públicas. Ainda, o autor acrescenta que as políticas educacionais geram impacto negativo no funcionamento interno das escolas e que essas políticas se

¹⁸ Recordemos que neoliberalismo é “uma fase da história da humanidade dominada pelas indústrias do silício e pelas tecnologias digitais”, e se caracteriza por três principais elementos: a) o tempo curto em que a força reprodutiva é convertida na forma dinheiro, e no qual em todos os âmbitos e situações se pode atribuir um valor de mercado; b) a produção da indiferença, que se caracteriza pela “paranoica codificação da vida social tanto em normas, categorias e números, quanto por diversas operações de abstração que pretendem racionalizar o mundo a partir de lógicas empresariais”, e c) a ausência de limites, tanto de fins quanto de meios, ao capital financeiro. (MBEMBE, 2018, p. 15).

transformaram em cartilhas para a elaboração de planos de educação – sob uma perspectiva neoliberal – afetando as políticas curriculares e educacionais das escolas cabo-verdianas.

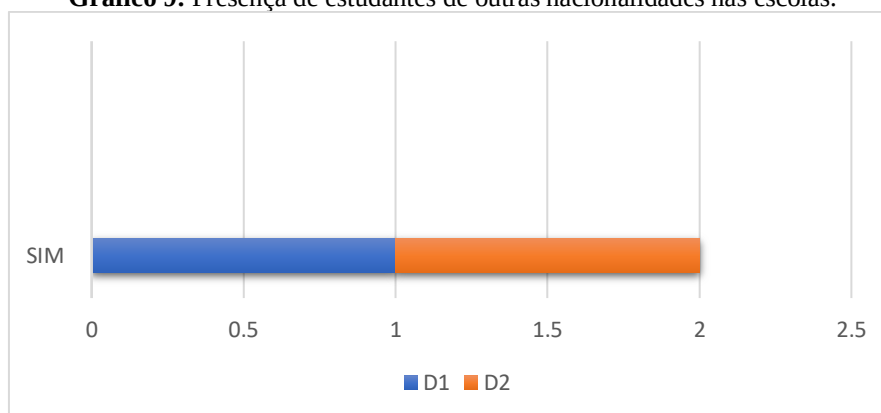
Nos documentos e leis normativos analisados na subseção 5.1 verificamos uma grande lacuna no que tange as questões multiculturais nos currículos e aqui demonstramos o reflexo dessa falta nas práticas curriculares desenvolvidas nas escolas secundárias. Percebemos que são questões trabalhadas de forma sucinta, distante das possibilidades formativas propostas a partir de uma perspectiva voltada para a pluralidade cultural existente nas escolas, como mostra o trecho a seguir:

Cabo Verde é um país culturalmente muito rico. A sua **localização geográfica**, as **condições históricas do processo de constituição das ilhas favoreceram a nossa diversidade cultural**, pois desde sempre, **propiciaram um cruzamento de diferentes culturas, resultando numa mescla enriquecedora fruto da fusão das culturas sul-americana, europeia e africana**. A vida cultural e a criatividade devem ser preservadas e desenvolvidas por meio de políticas culturais coerentes e eficientes em harmonia com o desenvolvimento das regiões e do país. (PGIXL, 2016, p. 90)

Notamos que o governo cabo-verdiano reconhece que a localização geográfica do país propicia a existência de indivíduos de diferentes partes do continente africano, americano e europeu nas escolas, o que leva a existência de uma pluralidade cultural efetiva advinda do encontro entre as diferentes culturas existentes na sociedade cabo-verdiana e, conseqüentemente, essa pluralidade cultural perpassa o contexto da formação nas práticas curriculares desenvolvidas cotidianamente, como podemos constatar nas informações apresentadas pelos professores e diretores nos gráficos a seguir.

Porém, as respostas dos questionários dos diretores (**gráfico 9**) e dos professores (**gráfico 10**) confirmam a presença de estudantes de outras nacionalidades nas escolas além das cabo-verdianas.

Gráfico 9: Presença de estudantes de outras nacionalidades nas escolas.

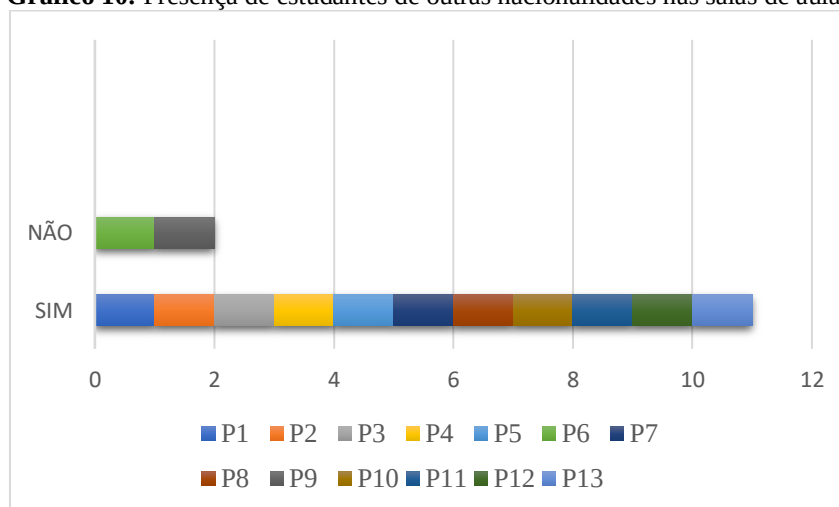


Fonte: Elaboração própria, 2023.

A presença de estudantes de outras nacionalidades nas escolas é uma realidade que não pode ser ignorada. O D1 afirma que a ESCJPC recebe estudantes estrangeiros desde a sua

fundação em 1994 e o D2 da ESCF desde o ano de 2018. Demonstrando que o sistema educativo cabo-verdiano, vem recebendo estudantes estrangeiros nas escolas, há algum tempo. Portanto, é necessário que as políticas curriculares e educativas contemplem as questões sobre a multiculturalidade cultural, existente nas escolas, de modo que a presença desses estudantes seja valorizada e sirva de uma mais valia para a promoção de um currículo multicultural. Ainda, esta pluralidade existente promove práticas curriculares capazes de trabalhar o respeito, a inclusão e promover a igualdade de oportunidades para todos os estudantes e, conseqüentemente, preparar os estudantes para a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência com a pluralidade cultural no mundo.

Gráfico 10: Presença de estudantes de outras nacionalidades nas salas de aulas.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Os dados do **gráfico** (10) mostram que dos treze professores, somente dois disseram que não tinham estudantes estrangeiros nas suas salas de aula. Isto é, a presença de estudantes estrangeiros nas salas de aulas é de 85% (oitenta e cinco por cento). Essa percentagem confirma que existe uma pluralidade cultural nas escolas e que os professores a reconhecem. Portanto, essa pluralidade demanda que os currículos e as práticas curriculares abordem de forma nítida sobre as mudanças sociais, econômicas e culturais que acontecem atualmente, demanda, também, a preservação cultural cabo-verdiana na medida em que o fenômeno da globalização faz com que haja uma grande pluralidade cultural num mesmo território e nas escolas e isso, acaba interferindo ou não que as escolas abordem ou construam propostas curriculares e pedagógicas que tragam questões ligadas a sua identidade local. Por isso, também é necessário que se resgate as tradições, a cultura local, os saberes e todos os costumes e hábitos locais.¹⁹

¹⁹ Descobertas da orientação com a professora doutora Mary Valda Sousa Sales, do encontro ocorrido no dia 27 de janeiro de 2023 e adaptado para enriquecer o argumento.

Ademais o fato da política curricular ser moldada pela comissão europeia e as nações unidas faz com que essas políticas fiquem mais assente no global e não leve em consideração o local e a pluralidade interna existente nas escolas cabo-verdianas.

Por isso, **frisamos a importância de trabalhar a partir da perspectiva multicultural, na qual os estudantes reconheçam as suas diferenças e que saibam respeitar as diferenças dos colegas, contribuindo para a formação cívica dos estudantes, como colocado na LBSE de 2018.** Também, contribui para a formação ética e moral, na qual a escola serve para transmitir valores de cidadania aos estudantes, ou seja, a escola deve reinventar suas práticas pedagógicas e didáticas, os currículos, os manuais escolares, etc. de modo a preparar os estudantes para as diferenças existentes no mundo.

O governo cabo-verdiano, por meio do Programa do Governo da IX Legislatura 2016 a 2021, pretende introduzir uma nova abordagem cultural focada nos indivíduos, na liberdade e no melhor enquadramento profissional dos agentes culturais no aproveitamento cultural, na descentralização das estruturas culturais e na internacionalização da cultura. Ainda, promover estratégias voltadas a política cultural em áreas como a educação e o turismo. Segundo o documento inserir a cultura no sistema educacional favorece a formação universal para uma cidadania plena, promove a inclusão sociocultural em todas as ilhas do país por meio da articulação das políticas nacionais, regionais e locais. (p. 90)

Ou seja, o governo considera a cultura do país como forma de promover a cultura local e, assim promover o turismo que é um dos fatores de desenvolvimento social e económico do país. Notamos que, a preocupação central tem como foco as questões financeiras e, não voltada para as questões da pluralidade cultural existentes nas escolas.

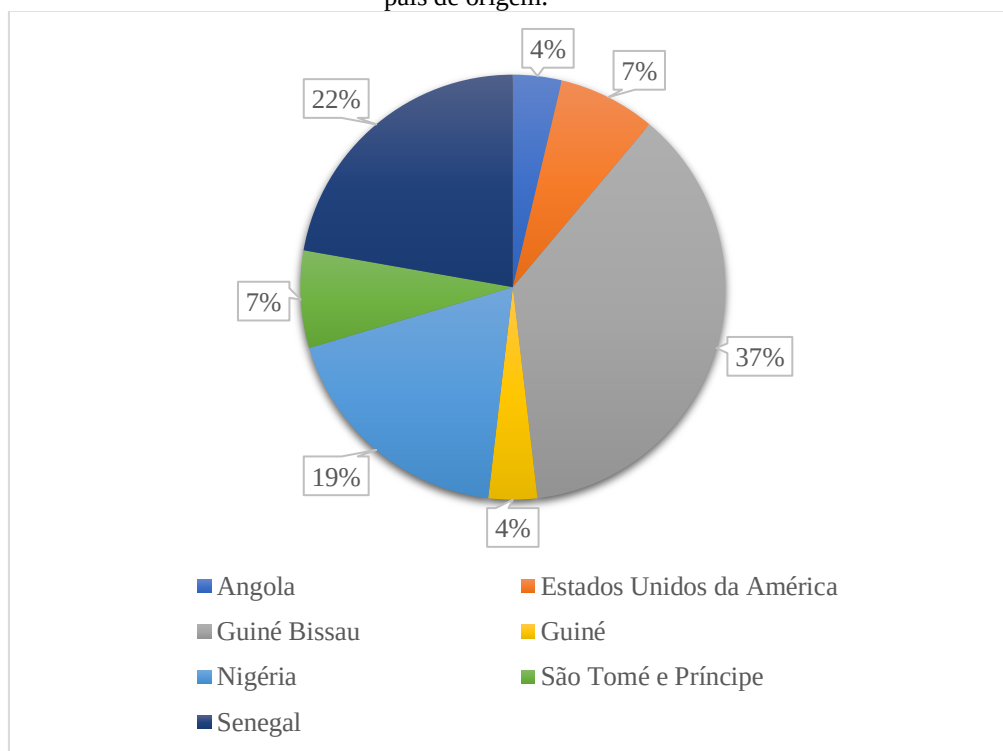
Podemos ver com os dados do **gráfico (11)** a presença de estudantes de sete países diferentes nas escolas, nomeadamente: Angola, Estados Unidos da América, Guiné Bissau, Guiné, Nigéria, São Tomé e Príncipe e Senegal. Comprovando que a presença de estudantes de outras nacionalidades no sistema de ensino e, particularmente, no ensino secundário é uma realidade. Assim, as demandas para as práticas curriculares desenvolvidas dentro da escola devem:

- **Reconhecer que existe a pluralidade cultural nas escolas;**
- **Possibilitar aos estudantes o conhecimento de outras realidades culturais, sociais e linguísticas, etc. de outros países;**
- **Criar estratégias para que todas as nacionalidades se sintam respeitadas;**

- **Elaborar planos curriculares e programas de maneira que as diferenças possam ser usadas como fator de enriquecimento no processo de ensino-aprendizagem para todos;**
- **Contextualizar os conteúdos, de modo que os planos curriculares e educativos estejam de acordo com a realidade multicultural das escolas.**

Assim, numa sociedade multicultural como Cabo Verde, cabe a escola enquanto instituição socio educativa garantir que todos os estudantes tenham a igual oportunidades independente da sua origem social, econômica e cultural.

Gráfico 11: Percentagem de estudantes de outras nacionalidades nas escolas secundárias conforme o país de origem.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Essa diversidade de países de origem dos estudantes nos leva a pensar que é necessário pensar em práticas curriculares que abordem o multiculturalismo e retratem a pluralidade cultural presente nas escolas cabo-verdianas e, assim contribuir para a construção de práticas pedagógicas que criem dentro das escolas um ensino que valoriza e respeita as diferenças.

Frisamos que dos sete países presentes nas escolas, um dos aspectos que marca a diferença cultural entre eles **é a língua**, por exemplo: a Nigéria, país localizado na África Ocidental possui uma enorme diversidade linguística, com mais de 500 línguas faladas: Hausa, Iorubá, Igbo, Fulani, entre outros, além do idioma oficial - o inglês; a Guiné, também na África

Ocidental, tem como língua oficial o francês, apesar de que no cotidiano são utilizados 35 idiomas diferentes, entre as quais destacam-se o Susu, o Fulani e o Mandingo, e Cabo Verde, localizado também no continente africano tem como língua oficial o português e o Crioulo Caboverdiano como língua materna.

À vista disso, a perspectiva multicultural, pode ser trabalhado a partir das disciplinas, de língua portuguesa, francesa e inglesa, que são disciplinas onde pode haver encontros com falantes das diferentes línguas e, assim estudar os aspectos linguísticos e culturais ligados a elas. Ainda, contribui para a divulgação da cultura dos países onde se fala essas línguas o que pode facilitar e/ou auxiliar no entendimento das diferenças e respeito a pluralidade.

Essa diferença marcada pela pluralidade de culturas e tradições, por aspectos linguísticos e religiosos, entre outros. Portanto, o entendimento e o respeito por essas diferenças só serão possíveis através do contexto escolar e social, presente em Cabo Verde e, são justamente essas diferenças que dão origem a identidade cultural do país, reconhecendo as demais identidades constitutivas da comunidade escolar, pois como afirma Stuart Hall (2020) nossas identidades são formadas e transformadas culturalmente.

O sistema educativo cabo-verdiano estabelece a educação como sendo uma das prioridades para o desenvolvimento humano e um dos principais fatores para seu desenvolvimento econômico. Portanto, a LBSE estabelece, no artigo 6º, que o sistema educativo é de livre acesso e igual oportunidades para todos, independentemente da idade, sexo, nível socioeconômico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica. Ainda, a LBSE traz a importância de se salvaguardar a identidade cultural do país devido à grande interação com diferentes países, assim defini no artigo 9º que:

1. A educação deve basear-se nos valores, necessidades e aspirações colectivas e individuais e ligar-se à comunidade, associando ao processo educativo os aspectos mais relevantes da vida e da cultura cabo-verdiana.
2. Com o objectivo de reforçar a identidade cultural e de integrar os indivíduos na colectividade em desenvolvimento, o sistema educativo deve valorizar a língua materna, como manifestação privilegiada da cultura. (p. 4)

É necessário haver um equilíbrio e preservação da cultura do país, mas sem ignorar e/ou apagar as diferentes culturas advindas do contexto da migração. Além, disso tornar mais visível a cultura do país, para que não seja invisibilizada. Para o multiculturalismo cultural, é respeitar os diferentes grupos e culturas que residem no território cabo-verdiano e que estas possam somar como fator de enriquecimento cultural.

Questionados se a escola desenvolve um currículo que responda as demandas colocadas pelos estudantes o D1 respondeu que sim e o D2 que não. Mostrando uma controvérsia nas respostas, sendo que 1 respondeu sim e 1 que não. Ao confrontarmos a questão sobre se a escola

realiza projetos que ajudem a reconhecer e valorizar a diversidade cultural entre os estudantes tanto o D1 como o D2 responderam que sim, como mostra as respostas dos mesmos: **D1**: “as comemorações das datas alusivas a um acontecimento cultural importante de diferentes regiões do mundo” e **D2**: pontua que “apenas projetos ligados às atividades extracurriculares das disciplinas de História, Inglês, Francês e Língua Portuguesa”. Assim, constatamos que a diversidade cultural é uma realidade nas escolas cabo-verdianas, mas os diretores não conseguem responder na totalidade as demandas impostas na sociedade.

Ainda, as atividades realizadas em ambas as escolas são atividades pontuais, relacionadas a datas comemorativas, tais como: o 20 de março, dia que se comemora o dia da Francofonia (uma iniciativa da ONU, criada em 2010, para celebrar a diversidade linguística e cultural); o 25 de maio, o dia mundial da África e, atividades extracurriculares ligadas as disciplinas de língua portuguesa, francesa e inglesa, ou seja, atividades mais voltadas para a questão linguística.

Por ser um país marcado pela migração²⁰ deve orientar a sua ação educativa levando em consideração que nossas escolas recebem estudantes de várias partes do mundo, portanto deve desenvolver um currículo com base na promoção e sucesso escolar de estudantes caracterizados pela diferença, linguística, cultural, etc. essa pluralidade de fluxos re/construídos ao longo do tempo, reforça o papel importante das escolas como mediador dessas transformações, mudanças e inovações, resultantes em parte pelo processo migratório

5.3 POLÍTICA CURRICULAR CABO-VERDIANA E O MULTICULTURALISMO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Nesta categoria apresentamos a política curricular cabo-verdiana e o multiculturalismo na perspectiva dos professores e, a partir disso definimos três itens analíticos: **a formação do professor para uma prática multicultural; a prática pedagógica e as orientações para ação educativa e o currículo multicultural em questão.**

Recordemos que compreendemos **política curricular como desenvolvimento de um fazer pedagógico voltado para o chão das escolas, para as realidades socioculturais e pedagógicas dos sujeitos em seus contextos cotidianos, históricos e culturais de modo a**

²⁰ Ressaltamos que em Cabo Verde ocorre a migração entre ilhas fazendo com que as escolas além de receberem estudantes estrangeiros de outros países, também, recebam estudantes das ilhas.

legitimar processos contra hegemônicos em políticas curriculares que dê visibilidade ao local.

Nessa perspectiva, entender como as políticas curriculares implementadas de 2010-2020 em Cabo Verde favorecem ou não a vivência de um currículo multicultural nas escolas secundárias, com vistas a constituição de uma identidade curricular do país, é fundamental, pois num mundo cada vez mais globalizado e marcado por um ritmo acelerado, de demandas e imposições a todos os níveis (económicos, sociais, culturais, educacionais, etc.) o governo de Cabo Verde tentando acompanhar esse ritmo acelerado da globalização, infelizmente, não consegue ter controle sobre o ritmo que as coisas acontecem. Assim, somos levados pelo ritmo “desenfreado” do processo de modernização e da globalização, na qual por mais que tentemos acompanhá-lo somos ‘engolidos’ no meio do caminho, com proposta e demandas curriculares e educacionais assentes no global.

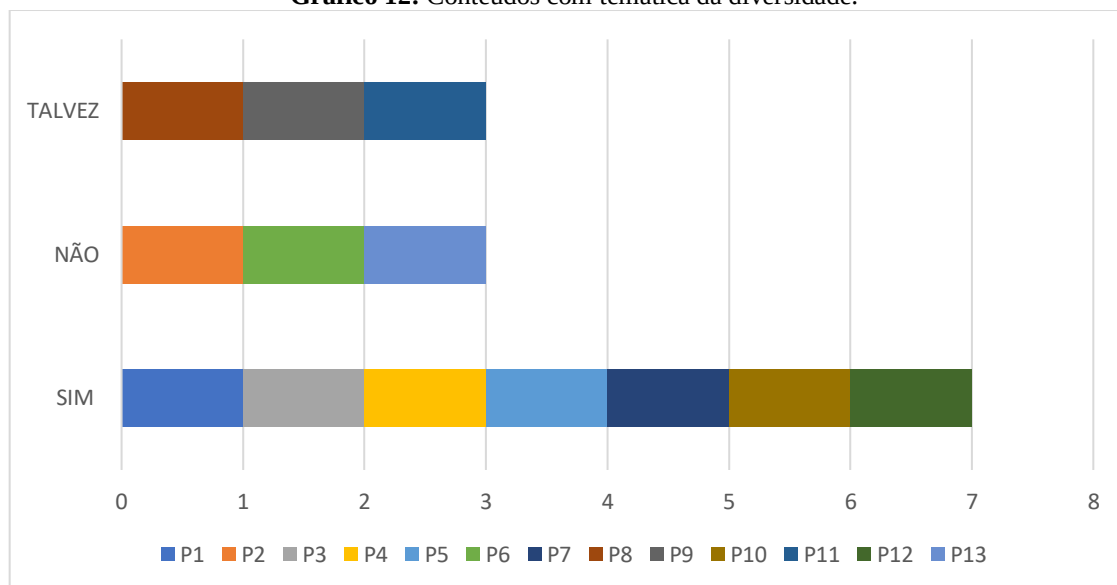
Como vimos no capítulo 2.3, Cabo Verde dispõe de poucos recursos financeiros de modo que toda e qualquer reforma educacional depende de “financiamento” do FMI ou BM, assim, as opções de políticas curriculares e educativas adotadas no país tem sido adoptadas do contexto global, enquanto deveriam corresponder à realidade do local, possibilitando a materialização de um currículo emancipatório com a definição de projetos pedagógicos pautadas pelos professores e pelos estudantes.

Nesse contexto questionamos aos professores se os conteúdos que lecionam abordam e/ou promovem a integração e valorização da diversidade (étnica, cultural, linguística, entre outros), presente nas salas de aulas, como mostra no gráfico (12). Sete professores responderam que sim, três responderam que não e três responderam que talvez. No nosso entendimento, os conteúdos lecionados devem abordar e promover a integração e a valorização da diversidade existente nas salas de aulas, pois Cabo Verde é um país que recebe muitas pessoas vindos de outras partes do mundo (como demonstrado na subseção 5.2), essa grande circulação de pessoas se deve a vários fatores, entre eles: o processo de globalização, fazendo com que exista uma grande pluralidade de culturas num espaço território geográfico e nas escolas.

Ressaltamos, que está pluralidade também, acontece entre os cabo-verdianos que apesar de ocuparem um mesmo território possuem particularidades culturais e linguísticas entre as

ilhas, por exemplo: o Crioulo da ilha de Fogo tem especificidades diferentes do Crioulo falado na ilha de Santiago²¹.

Gráfico 12: Conteúdos com temática da diversidade.



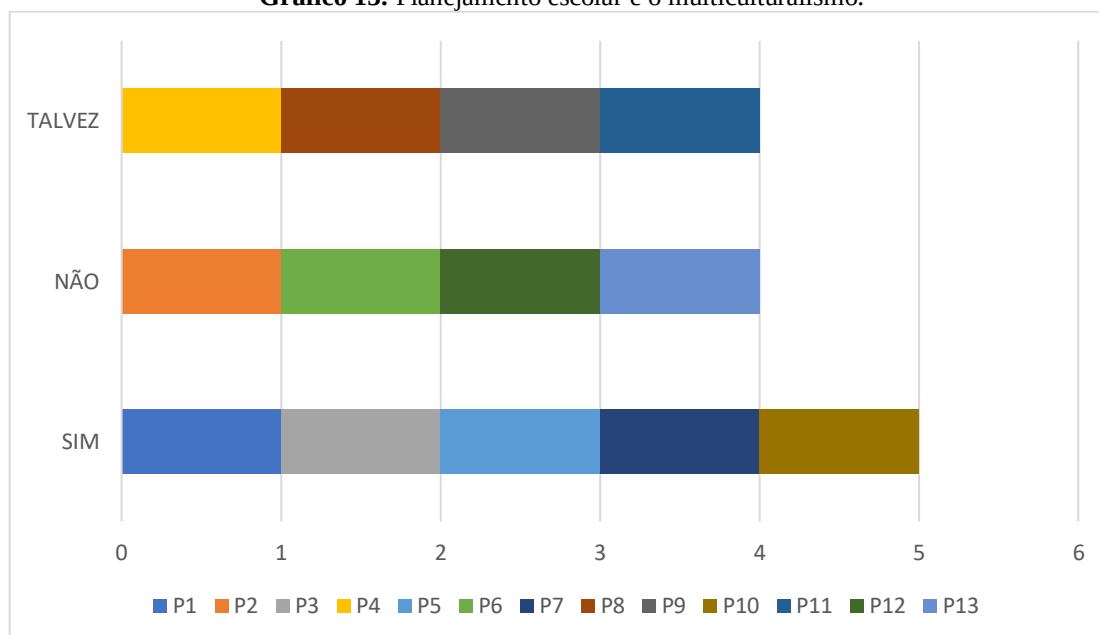
Fonte: Elaboração própria, 2023.

Desse modo, o currículo deve abordar conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem que levem os estudantes a perceber, entender e respeitar as diferenças culturais existentes nas salas de aulas e na sociedade em geral. Nas matrizes curriculares do ensino secundário existem as disciplinas de Cultura Cabo-verdiana e o ensino de línguas estrangeiras (francês, inglês, etc.), mas essas disciplinas apenas representam uma parte da pluralidade existente nas salas de aulas, por isso consideramos pertinente a existência de outras disciplinas que lecionam e permitem a integração e a valorização da pluralidade cultural de estudantes vindos de outros continentes, como por exemplo: História da África, uma vez que as escolas recebem um número significativo de estudantes advindas do continente africano, como ilustra o gráfico 11, sobre a percentagem de estudantes de outras nacionalidades nas escolas secundárias conforme o país de origem. Em relação ao planejamento escolar e o multiculturalismo (gráfico 13) cinco professores responderam que sim, quatro responderam que não e quatro responderam que talvez o planejamento escolar leva em conta a questão do multiculturalismo e da diversidade presente nas salas de aula. Assim sendo, **ao fazer o planejamento escolar é de extrema importância que se relaciona os conteúdos com a realidade estudantes**, tendo em consideração a grande

²¹ Por exemplo palavra falar no português, no Crioulo da ilha do Fogo se pronuncia, *frau*, enquanto que no Crioulo de Santiago, *flau*. Lembrando que existem especificidades linguísticas entre as zonas rurais e urbanas de ambas as ilhas.

diversidade cultural presente nas escolas cabo-verdianas devido a estudantes estrangeiros, é essencial que o planejamento esteja alinhado com as diferenças culturais advindas da realidade dos países desses estudantes.

Gráfico 13: Planejamento escolar e o multiculturalismo.

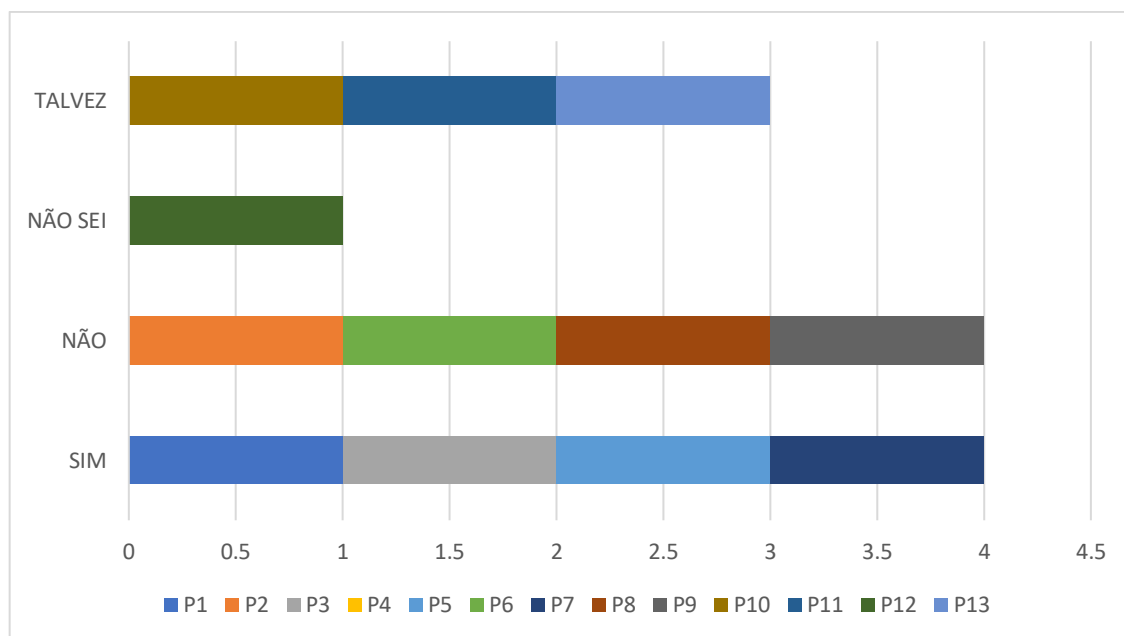


Fonte: Elaboração própria, 2023.

Desta forma, é essencial que o planejamento aborde conteúdos sobre a grande diversidade de culturas existentes nas escolas devido ao país de origem dos estudantes, assim, também como **abordar a diversidade cultural na formação de professores e nas orientações e normativos curriculares e educativos**. Pois, essa ausência impacta diretamente no processo de ensino-aprendizagem pautado nessas diferenças e, automaticamente impedi o processo de ensino-aprendizagem voltada na perspectiva do multiculturalismo.

Quando questionamos aos professores se as diretrizes curriculares, abordam de alguma forma a questão do multiculturalismo no processo educativo, quatro professores responderam que sim e quatro responderam que não, um professor respondeu que não sabe e quatro que talvez, como mostra o gráfico 14. Podemos notar que entre os professores existem diferentes percepções sobre as diretrizes curriculares e o multiculturalismo.

Gráfico 14: Diretrizes curriculares e o multiculturalismo.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Quando analisamos sobre a pluralidade cultural e os documentos normativos educacionais cabo-verdianos (quadro 6), constatamos que as diretrizes e os normativos davam algumas pistas sobre a questão. Porém, consideramos insuficiente perante a diversidade cultural existente no país devido aos estudantes de outros países²², agregado a isso, o fato desses documentos serem baseados em modelos europeus e hegemônicos, fazendo com que os estudantes não se reconheçam diferentes diante de um cenário diverso, não se reconhecem cabo-verdianos no seu próprio país e muito menos pertencentes ao continente africano porque acabam sem ter referências para esse reconhecimento. Em parte, isso é reflexo da formação de professores que não tem indicações de como e/ou porquê trabalhar com a questão do multiculturalismo²³.

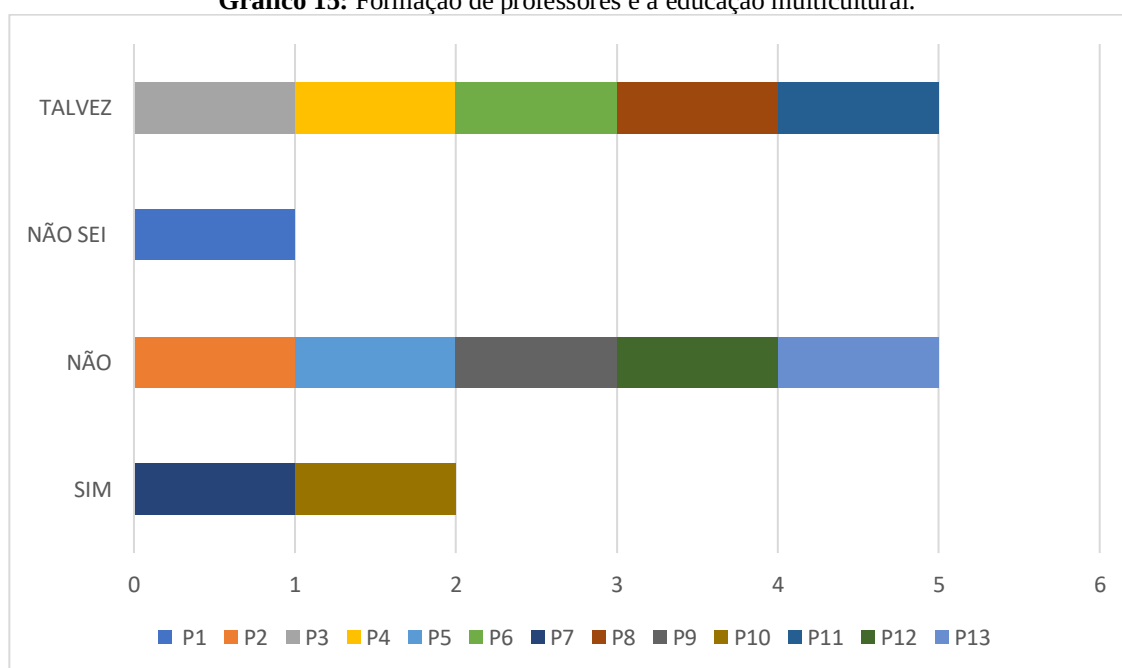
Os professores reconhecem que existe um déficit em relação a formação oferecida pelo Ministério de Educação de Cabo Verde (MECV) ou pela escola para a promoção de uma educação multicultural, sendo que somente dois professores responderam que sim, cinco que não, um respondeu que não sabe e outros cinco professores responderam que talvez o MECV e a escola ofertam formação que promova a educação multicultural nas salas de aulas (gráfico 15). Embora no gráfico (5), contarmos que a maioria dos professores do ensino básico e

²² Descobertas da orientação com a professora doutora Mary Valda Sousa Sales, do encontro ocorrido no dia 27 de janeiro de 2023 e adaptado para enriquecer o argumento.

²³ Também, retirado do encontro de orientação ocorrido no dia 27 de janeiro de 2023.

secundário possui formação, tendo um aumento de 90% e 79,6% em 2010 para 98,7% e 91,5% em 2017, representando um aumento de 8,7% dos professores formados do ensino básico e 11,9% para o ensino secundário. Apesar do aumento na percentagem de professores formados, verificamos que a formação pedagógica destes está longe de se basear num paradigma do conceito de ensino-aprendizagem com novas definições teóricas e pedagógicas que de fato correspondam as demandas impostas pela globalização e, consequente, aumento de circulação de pessoas de um lugar para outro fazendo com que as escolas cabo-verdianas recebam uma grande diversidade de estudantes advindas de diferentes partes do mundo.

Gráfico 15: Formação de professores e a educação multicultural.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Nesse sentido, **torna-se obrigatório que a formação pedagógica dos professores passe por uma transformação curricular de modo que as fundamentações teóricas e pedagógicas possam incluir a pluralidade cultural existente nas escolas e na sociedade cabo-verdiana como um todo.** O professor enquanto agente ativo de transformação social tem que acompanhar e compreender as mudanças sociais de modo a estar preparado didática e pedagogicamente para lidar com o processo de ensino-aprendizagem em um mundo cada vez mais contemporâneo.

Assim, **formar professores para a diversidade no século XXI é um desafio e uma prioridade, que demanda uma profunda mudança de paradigma para que o currículo se adeque as necessidades de uma sociedade multicultural e, automaticamente, de escolas**

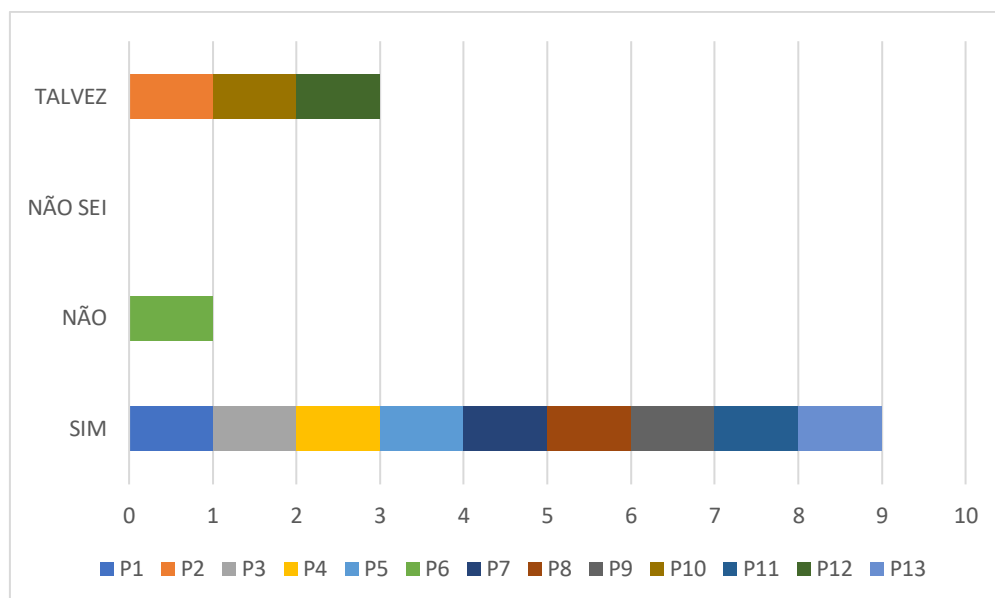
multiculturais. Para proporcionar um melhor aproveitamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem em contextos multiculturais é necessário que haja **formação específica para trabalhar as questões do multiculturalismo.**

Recordemos que a LBSE de 2018 defini formação inicial como um passo fundamental para o ingresso na vida ativa da docência e a **formação contínua deve permitir o aprofundamento e atualização de conhecimentos e competências profissionais de modo a acompanharem as mudanças sociais.** Nessa perspectiva, a formação de professores não se encerra com a formação inicial, mas, se estende à formação contínua que deve ser incentivada e promovida pelo MECV e pelas escolas formando professores capacitados a responderem aos desafios da atualidade que exige uma educação multicultural.

Deste modo, a **formação dos professores deve ser tida como uma das prioridades para o Ministério de Educação de Cabo Verde desde sua formação inicial e continuar na formação contínua, proporcionando cursos e formações, de modo que os professores se atualizem e aperfeiçoem suas práticas didáticas e pedagógicas que correspondam com a sociedade multicultural como a sociedade cabo-verdiana e, consequentemente, as escolas.**

Embora não recebem formação específica, nem diretrizes curriculares direcionadas a promoção da questão do multiculturalismo, nove professores responderam que estavam preparados didática e pedagogicamente para trabalhar as questões multiculturais e da diversidade na sala de aula enquanto que um professor respondeu que não e três que talvez, como aponta o gráfico 16. Isso, demonstra que o professor deve ter pensamento crítico perante a sociedade e, também, autonomia para atualizar e aperfeiçoar sua prática de acordo com as demandas impostas pela sociedade, como Paulo Freire afirmava “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (2007, p. 39). Ou seja, é necessário que o professor tenha pensamento crítico e vontade de aprimorar sua prática, se mantendo sempre atualizado, lendo e relendo, ver e rever, escrever e reescrever, quantas vezes forem necessárias para o constante aperfeiçoamento de sua prática enquanto um dos agentes transformadores da sociedade.

Gráfico 16: Práticas didáticas e pedagógicas para trabalhar as questões multiculturais na sala de aula.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Nessa perspectiva, **é imprescindível que as políticas curriculares e educativas sejam atualizadas e/ou reformadas para que tenham como foco a pluralidade de culturas de modo que os normativos, diretrizes curriculares e educativas e a matriz de formação pedagógica dos professores possam atender de melhor forma as diversidades da comunidade educativa, visto que o professor é o principal mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem em contextos multiculturais como é o caso das escolas cabo-verdianas.**

O gráfico (11) confirma que a presença de estudantes estrangeiros nas salas de aulas é de 85% (oitenta e cinco por cento) essa percentagem confirma que existe uma pluralidade cultural nas escolas e que os professores a reconhecem. Porém, percebemos uma ausência de diretrizes curriculares e educacionais que retratam e/ou abordam a grande pluralidade de culturas presentes nas escolas cabo-verdianas, essa ausência é percebida desde a concepção dessas diretrizes que não definem uma matriz de formação pedagógica aos professores específicos para trabalhar com essa questão.

Em síntese, a melhoria da educação em Cabo Verde é possível com a existência de uma nova abordagem do currículo a partir da perspectiva multicultural e emancipatório de modo a atender as demandas impostas, em parte pela globalização e pela perspectiva eurocêntrica de pensar a educação por meios de modelos europeus e o que demanda as nações unidas. Esta omissão do governo cabo-verdiano em relação a sua autonomia para o funcionamento das diretrizes curriculares e do processo educativo faz com o país aceite uma proposta curricular e educativa que não tenha sua identidade desde a formação dos professores, interferindo no

planejamento e nos conteúdos e refletindo na prática didática e pedagógica dos professores o que impacta, diretamente, na formação dos estudantes de modo que estes aprendam a aceitar, respeitar e trocar experiências culturais com os demais colegas.

Porém, as políticas curriculares cabo-verdianas não dão nenhuma pista ou possibilidade de como sair dessas imposições advindas desses processos. Assim, consideramos necessário que as práticas curriculares das escolas deviam considerar, independente das políticas impostas, o local onde estas políticas vão funcionar, para que dentro de um cenário tão diverso, favorecido até certo ponto pela globalização, que contribuiu para que Cabo Verde se tornasse um país multicultural recebendo pessoas de várias partes do mundo.

Pontuamos que essa pluralidade cultural deve ser usada em benefício próprio de modo a fortalecer a identidade do país e, do continente africano, trabalhando as particularidades das suas tradições culturais, dos hábitos e dos valores e, ainda, da influência das outras culturas para as diversas áreas da sociedade cabo-verdiana e, a partir disso desenvolver tendo em consideração as especificidades de cada um.

6 DESCOBERTAS, CONSIDERAÇÕES E OUTROS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO MULTICULTURAL

Demorei para me identificar com a temática desta pesquisa, imagino que pelo cansaço, pela sobrecarga do ser mulher-preta, pelo medo de falhar numa sociedade onde me é exigido sempre a perfeição em todas as áreas da vida, ou como, cantam os Racionais MC's: por eu ser preta tenho que ser duas vezes melhor, mas, como ser duas vezes melhor, se estou pelo menos cem anos atrasado... numa sociedade em que a mulher precisa se afirmar, confirmar e impor sua presença, sua beleza, sua grandeza e sua inteligência. Minhas ancestrais foram silenciadas e chicoteadas, mas lutaram para que eu e minhas descendentes possamos ter voz, ter a liberdade de ser quem quisermos ser. Apesar da demora parei, respirei e ouvi minhas ancestrais sussurrando no meu ouvido e, assim, consegui achar minha voz enquanto pesquisadora negra perante a temática do currículo e do multiculturalismo em um mundo patriarcal, hetero e branco modificado cada vez mais pelo processo da globalização.

Minha vivência enquanto africana que viveu a maior parte da vida em território africano, especificamente, meu país de origem – Cabo Verde, me permitiu ter uma noção da realidade social e educativa cabo-verdiana essencial para a minha aproximação com a temática da pesquisa e o entendimento para uma sociedade multicultural. O fato de viver a seis anos na diáspora, me fez perceber o quanto fui e sou atravessada por uma grande diversidade de culturas, hábitos e costumes, desde meu país de origem e agora no Brasil. Acredito que aprimorei minha percepção para as diferenças culturais ao longo dessas andanças de modo que, atualmente, eu consigo aceitar, conviver e respeitar as diferenças culturais que me cercam.

Posso afirmar que esse olhar crítico e de respeito as diferenças não aderi nas salas de aulas durante os anos que estudei nas escolas cabo-verdianas, mas, sim adquirido ao longo dos anos em Cabo Verde e, também, nos diferentes lugares do Brasil, em particular as ilhas da Bahia de Todos os Santos, lugares que me marcaram, me acalentaram e ampararam minhas lágrimas de saudades do meu país, principalmente, da minha família.

Nesse cenário, refletir sobre as políticas curriculares implementadas em Cabo Verde, entre 2010 a 2020, voltadas para a perspectiva multicultural nas práticas curriculares e educativa, especificamente do ensino secundário, é importante para a construção de uma perspectiva curricular e educacional a partir do multiculturalismo. Sendo assim, definimos como pressuposto, de que forma as políticas curriculares de Cabo Verde implementadas de 2010-2020 proporcionam o desenvolvimento de uma perspectiva multicultural nas práticas

curriculares e educativas das escolas secundárias? Para auxiliar a responder a esse questionamento, definimos como objetivo geral da pesquisa, analisar as políticas curriculares implementadas em Cabo Verde de 2010-2020 e como estas orientam, normatizam o desenvolvimento de práticas multiculturais no processo educativo das escolas secundárias.

Compreendemos com o auxílio da análise teórica, que os estudos sobre o multiculturalismo se baseiam nas teorias críticas e pós-críticas que evidenciaram o currículo como um mecanismo de reprodução das relações de poder e de transmissão de ideologias, mas, também, como um meio de ação política e de transformação social, incentivando o pensamento crítico para as desigualdades sociais impostas a partir da ideia da neutralidade atribuída aos processos de produção do currículo. No caso, específico de Cabo Verde as demandas curriculares e educativas são impostas por organismos internacionais, comissão europeia e as nações unidas, que tomam como modelo o contexto global e não o que demanda o contexto local para o desenvolvimento das políticas curriculares e educativas cabo-verdianas.

Nessa lógica e pela localização de Cabo Verde – um país africano localizado na encruzilhada entre o continente europeu e americano – o governo cabo-verdiano reconhece essa localização geográfica estratégica para o desenvolvimento do país, apostando em várias áreas, sociais, educacionais e na promoção do turismo como meio de crescimento econômico do arquipélago. Devido a sua localização se torna numa rota que proporciona o aumento de entradas e pessoas no território, por conta disso, o país recebe um número significativo de imigrantes, que agregam a sociedade cabo-verdiana seus valores, costumes e hábitos fazendo com que haja uma grande diversidade cultural na sociedade e, consequentemente, nas escolas. Da mesma forma existem inúmeros cabo-verdianos espalhados pelo mundo afora. Assim, pontuamos a necessidade de as diretrizes curriculares e educacionais estarem em consonância com estas diversidades culturais, incentivando e promovendo a formação de professores para trabalhar em espaços multiculturais de modo que os estudantes possam aprender a viver e a respeitar as diferenças culturais.

Nessa perspectiva, concluímos que a diversidade cultural tem vindo a crescer no território cabo-verdiano impulsionado por fatores, como a globalização, fazendo com que o país receba pessoas de diferentes partes do mundo com suas especificidades culturais. Tornando a sociedade cabo-verdiana numa sociedade multicultural, por isso a escola deve garantir uma educação de responsabilidade e de igual oportunidade para todos os indivíduos,

independentemente de sua origem social, econômica, religiosa e cultural, como pontuado pela constituição da República de Cabo Verde.

No que tange aos nossos objetivos específicos e como forma de atingirmos ou não a eles definimos como metodologia a abordagem qualitativa que subsidiaram a construção teórica e conceitual da pesquisa, tendo como método o estudo de caso descritivo e como dispositivos de produção e coleta de dados o questionário online e análise dos documentos legais e pedagógicos disponibilizados pelo Ministério de Educação de Cabo Verde e pelas escolas pesquisadas.

Assim, para responder ao nosso primeiro objetivo específico, fizemos o mapeamento das políticas curriculares implementadas entre 2010 a 2020 específicas para o ensino secundário, recorrendo aos documentos institucionais, as leis e normativas curriculares e aos relatórios institucionais do Ministério da Educação de Cabo Verde. Depois definimos os itens a serem analisados tendo como foco as políticas curriculares e a perspectiva multicultural no currículo e, por último fizemos o mapeamento das políticas curriculares implementadas de 2010 à 2020 no país, específicas para o ensino secundário.

Através dos documentos analisados (LBSE de 2010, o programa do governo da IX legislatura de 2016-2020 e o plano estratégico de educação 2017-2020), identificamos **algumas pistas que nos apontam para uma educação multicultural:**

- **Reconhecer e aceitar que a sociedade cabo-verdiana é uma sociedade multicultural;**
- **Permitir que os professores e estudantes tenham voz ativa na elaboração e construção das políticas curriculares e educativas e dos conteúdos, uma vez que são os principais atores do processo de ensino-aprendizagem;**
- **A liberdade para a construção de políticas curriculares e educativas a partir do que demanda a realidade local cabo-verdiana;**
- **Autonomia para as escolas adequarem as políticas currículos, os diretrizes educacionais e os conteúdos de acordo com as exigências da sociedade e, principalmente, da comunidade escolar;**
- **A oportunidade de incluir conteúdos que abordem questões da pluralidade cultural presente nas escolas de modo a promover o respeito as diferenças dentro dos espaços educativos e na sociedade como um todo.**

No que tange ao nosso segundo objetivo específico, identificamos de que forma/como são abordadas nos currículos das escolas secundárias de Cabo Verde as perspectivas multiculturais ou a ausência dela nos currículos. Para isso analisamos os documentos e as leis normativos para o ensino secundário elaborados entre 2010-2020 e com o auxílio dos questionários definimos os itens a serem analisados.

Nesse sentido, percebemos que os planos curriculares contemplam de alguma forma a questão do multiculturalismo, mas, não existem diretrizes específicas para que as escolas possam trabalhar a partir da perspectiva multicultural, assim, afirmamos que existe uma lacuna no que concerne a abordagem multicultural no currículo das escolas. Portanto, entendemos que perante o cenário contemporâneo em que vivemos é fundamental que o currículo inclua explicitamente novas diretrizes curriculares que abordem sobre a pluralidade cultural existente na sociedade e nas escolas cabo-verdianas.

No que se refere ao nosso terceiro e último objetivo tentamos entender como as políticas curriculares implementadas de 2010-2020 em Cabo Verde favorecem ou não a vivência de um currículo multicultural nas escolas secundárias, com vistas a constituição de uma identidade curricular do país.

Pontuamos que uma das questões que tem dificultado a aceitação de uma sociedade multicultural, é a descontinuidade territorial, por ser um arquipélago formado por dez ilhas e com diferenças culturais e linguísticas, como citamos o Crioulo falado entre as nove ilhas habitadas tem particularidades próprias de cada ilha. Por outro lado, tem as inúmeras gerações de imigrantes que escolheram Cabo Verde para morarem. Enquanto cabo-verdiana sei que existe uma grande dificuldade em alguns conterrâneos de aceitar e respeitar essas diferenças culturais existente no mesmo território geográfico, então é essencial que a escola proporcione o convívio dessas diferenças, a aceitação e o respeito com base em políticas curriculares e educativas emancipatórias que auxiliem no processo de construção de uma sociedade e de um currículo multicultural.

Apesar das limitações enfrentadas e das muitas dificuldades ao longo do caminho para a realização da pesquisa. Pois, o tema do multiculturalismo, ainda, é pouco explorado em Cabo Verde, o que diminui acesso à materiais já produzidos sobre a temática; segundo porque não disponhamos de recursos financeiros para ir ao nosso campo/lócus da pesquisa de modo a ter um contato direto com nossos sujeitos e partilhar das suas experiências a partir do cotidiano das

salas de aula e das escolas, visto que o mestrado é fora do território cabo-verdiano. A escolha pela pesquisa bibliográfica com auxílio do questionário *online*, tivemos dificuldades no retorno das respostas dos professores e diretores, uma vez que nem todos dispõem de internet em casa no país, em alguns casos tendo acesso à internet apenas nas escolas.

No plano da construção de saberes, afirmo que a pesquisa aprimorou meu olhar para crítico para as diferenças culturais e compreender que a sociedade cabo-verdiana é multicultural e isso interfere em todas as áreas e a educação não fica alheia a esse fenômeno. Por isso, destacamos algumas sugestões de modo a contribuir para a construção de um currículo multicultural, tais como:

- **Incluir na formação inicial dos professores, matrizes curriculares e conteúdos que possibilitam trabalhar a questão do multiculturalismo na sala de aula;**
- **Promover a formação contínua dos professores, tanto do Ministério de Educação como por parte das escolas para que estes saibam como trabalhar a partir do multiculturalismo;**
- **Incentivar o respeito as diferenças culturais presentes nas escolas cabo-verdianas e na sociedade como um todo devido a presença de estudantes de diferentes lugares do mundo;**
- **Aceitar a influência das outras culturas para as diversas áreas da sociedade cabo-verdiana e, a partir disso desenvolver políticas curriculares e educativas tendo em consideração as especificidades de cada um;**
- **Fazer da diversidade cultural um aliado para fortalecer a identidade do país e, do continente africano, trabalhando as particularidades das suas tradições culturais, dos hábitos e dos valores.**

Em síntese, ressalto a minha felicidade e a minha gratidão por idealizar e realizar esta pesquisa. Acredito as descobertas e lacunas, as pistas e sugestões que fizemos irão contribuir para a melhoria da educação em Cabo Verde, através do reconhecimento de uma sociedade multicultural, afetado por diversos fatores, principalmente no âmbito global o que dificulta a construção de políticas curriculares e educativas assentes no local e que correspondam de fato as demandas da sociedade.

REFERÊNCIAS

- AIRES, L. **Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2015.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANUÁRIO ESTATÍSTICO. Cabo Verde, 2017.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria C.S.L.; ROSSATO, Maristela. **O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento**. V. 33, p. 1-7, Brasília: Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2018.
- BALL, Stephen. **Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy**. Comparative Education, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130. 1998a.
- BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.
- CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45- 56, 2008.
- CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. Minas Gerais: Revista Brasileira de Educação, 2002.
- CARVALHO, Dairine Lara Tavares de. **Currículo e construção de identidade negra-africano: uma compreensão a partir dos livros didáticos do 5º ano do ensino básico de Cabo Verde**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2021.
- CORREIA, José Mário Mendes. **De como a educação contribui para o processo de Desenvolvimento socio-económico de Cabo Verde**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Curso de Políticas e Gestão do Ensino, Universidade de Aveiro, Portugal, 2005.
- DA REPÚBLICA DE CABO VERDE. **Boletim Oficial**, n° 17. Decreto-Legislativo, n° 2/2010, de 7 de maio de 2010. Praia, 2010.
- DA REPÚBLICA DE CABO VERDE. **Boletim Oficial**. Decreto-Legislativo, n° 103/III/90, de 29 de dezembro de 1990. Praia, 1990.
- DELGADO, Paulo Sérgio Graça; MELO, Marilândes Mól Ribeiro. **Reforma educacional em Cabo Verde e a internacionalização das políticas educacionais**. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: ATLAS S.A., 2008.
- GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.
- GONÇALVES, Lenira Mendes Monteiro. **Representação política das mulheres no governo executivo de Cabo Verde: barreiras e avanços entre 2006-2016**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2020.
- HALL, Stuart. **Da diáspora – identidades e mediações**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. **A construção de um questionário**. Lisboa: Dinâmia. 1998.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Perfil da pobreza em Cabo Verde.** Evolução da pobreza monetária absoluta: 2001/02, 2007 e 2015. Praia: INE, 2018.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LIMA, Niédja Maria Ferreira. **Globalização e educação:** implicações no debate sobre a política de inclusão. 2007.
- LOPES, Alice Casimiro. **Política de Currículo:** Recontextualização e Hibridismo. Currículo sem fronteiras, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.
- LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares:** continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, 2003.
- LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **O conflito entre tendências metodológicas.** Temas em debate. São Paulo: PUC, UNICAMP, n.66, p. 70-74, 1988.
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.
- MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n.94, p.47-69, jan/abr, 2006.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** 1. Ed. [2013]. São Paulo: N-1, 2018b.
- MONTEIRO, Emanuel Alberto Cardoso. **Currículo do curso de Ciências da Educação no contexto das políticas curriculares da Universidade de Cabo Verde:** uma compreensão a partir da abordagem multirreferencial. 2016. Tese (Doutorado) – Doutorado de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- MOREIRA, A. F. B. **A recente produção de pesquisa científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000):** avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 18, p. 61-85, set./dez. 2001.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília, 2007.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo:** teoria e práxis. Portugal: Editora Porto, 2001.
- PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares:** referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional:** uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonização, poder, globalização e democracia.** Rio Grande do Sul: Novos Rumos, ano 17, nº 37, 2002.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000, p. 14-41.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada.** In: GARCIA, Regina Leite; BARBOSA, Flavio Moreira. Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafio. São Paulo: Cortez, 2003.

- SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Editora Penso, 2013, p.16-35.
- SALES, Mary V. S., NONATO, Emanuel do R. S. **Educação a distância e currículo: hipertexto como perspectiva de flexibilidade e design pedagógico**. São Paulo: Revista e-curriculum, V.17, n.2, p. 616-645, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2014.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: EDUC/FAPESP; Rio de Janeiro: PALLAS, 2005.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. 6ªed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica. In: Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.**
- TAVARES, Fernando Jorge Pina. **Educação antirracismo e descolonização do currículo escolar: desafios emancipatórios para a África e a diáspora pós-colonial. In: SILVA, Geraldine costa e; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Experiências em ensino, pesquisa e extensão na Unilab: caminhos e perspectivas. V. 3, p.89-101, Fortaleza: Imprece, 2018.**
- VARELA, Bartolomeu Lopes. **Concepções, práxis e tendências de desenvolvimento curricular no ensino superior público em Cabo Verde**. Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde. 2011. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2011.
- VARELA, Bartolomeu Lopes. **Manual da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Sistema Educativo**. 2008.
- VIEIRA, Arlindo Mendes. **Reformas Curriculares em Cabo Verde**. Praia, 2012.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e porque é importante. In: Cadernos de Pesquisa. V. 44, nº. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014.**

REFERÊNCIAS DE SITE DE JORNAIS

- DIRECTOR de Operações do Banco Mundial visita Cabo Verde de 03 a 04 de Julho de 2022, **The World Bank**, 1 de jul. de 2022. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2022/07/01/afw-world-bank-managing-director-of-operations-to-visit-cabo-verde-from-july-3-to-4-2022#:~:text=O%20Banco%20Mundial%2C%20um%20dos,sector%20empresarial%20e%20acesso%20ao>> Acesso em: 22 de nov. de 2022.
- SOUSA, Glória. Cabo Verde: alunos aprendem com manuais cheios de erros, **Made for minds**, Praia, 03 de out. de 2017. Disponível em: < <https://www.dw.com/pt-002/cabo-verde-alunos-aprendem-com-manuais-cheios-de-erros/40792649#:~:text=Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20contabiliza%20mais,manuais%20de%20circula%C3%A7%C3%A3o%20nas%20escolas.&text=Os>

[%20erros%20come%C3%A7am%20logo%20na%20capa%20dos%20manuais](#) >. Acesso em: 28 de nov. de 2022.

REFERÊNCIA DE SITES DE REVISTAS ELETRÔNICAS

DA REPÚBLICA DE CABO VERDE. Ministério de Educação. Impacto da Implementação da Nova Matriz Curricular. [Praia]: Ministério de Educação, 19 de nov. de 2020. Disponível em: < <https://minedu.gov.cv/documentoscomunicados/6> >. Acesso em: 17 de jan. de 2023.

ICIEG. Acerca de ICIEG - Instituto Cabo-verdiano para a Igualdade e Equidade de Género. 20 de dez. de 2013. Disponível em < https://www.facebook.com/iciegcw/about_details > acesso em 11 de abril de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O Colonialismo e o século XXI. Disponível em: < <https://cee.fiocruz.br/?q=boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi> >. Acesso em: 24 de jan. de 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC - CAMPUS I
COLEGIADO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES

HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.
I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (__) ____/(__) ____/

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: as políticas curriculares de cabo verde de 2010-2020 e a perspectiva multicultural no ensino secundário: desafios e possibilidades

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Dairine Lara Tavares de Carvalho
Cargo/Função: Pesquisadora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: as políticas curriculares de cabo verde de 2010-2020 e a perspectiva multicultural no ensino secundário: desafios e possibilidades da mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob orientação ou do Profª Drª Mary Valda Souza Sales que tem como objetivo geral: **analisar de que modo**

as políticas curriculares implementadas em Cabo Verde de 2010-2020 orientam, normatizam o desenvolvimento de práticas multiculturais no processo educativo das escolas secundárias, e como objetivos específicos: mapear as políticas curriculares implementadas de 2010-2020 nas escolas secundárias de Cabo Verde; identificar de que forma/como são abordadas nos currículos das escolas secundárias de Cabo Verde as perspectivas multiculturais; entender como as políticas curriculares implementadas de 2010-2020 em Cabo Verde favorecem ou não a vivência de um currículo multicultural nas escolas secundárias, com vistas a constituição de uma identidade curricular do país.

A realização desta pesquisa é relevante pelo fato de contribuir para compreender como são abordadas nos currículos das escolas secundárias de Cabo Verde as perspectivas multiculturais e, ainda entender como os(as) professores(as) e os(as) diretores(as) lidam com a questão da multiculturalidade nas escolas cabo-verdianas. Para a instituição proponente e para a comunidade científica em geral, a pesquisa trará uma contribuição para entender que o Currículo enquanto elemento catalizador do processo educativo é importante que se aproprie e promova discussões em torno do multiculturalismo, do aumento das desigualdades sociais, da discriminação, do racismo, entre outros como temas inerentes ao processo educativo. Pensando numa educação que atenda às necessidades do mundo contemporâneo em constante evolução, onde as discussões sobre a multiculturalidade se tornam marcas predominantes da sociedade.

A pesquisa não irá ocasionar nenhum tipo de risco psicológico, financeiro ou de qualquer outra natureza para os participantes. Os possíveis riscos relacionados na ocasião da realização das entrevistas, como constrangimento, exposição, ou qualquer outro tipo de situação indesejada, serão evitados e/ou minimizados com o acolhimento, a escuta sensível por parte da pesquisadora e o redimensionamento na condução dos procedimentos.

Caso aceite o(a) Senhor(a) será entrevistado(a) e esta entrevista será gravada em áudio/vídeo, com os devidos cuidados para a garantia do anonimato, pela mestrandia Dairine Lara Tavares de Carvalho.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o(a) Senhor(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) Senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) Senhor(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o(a) Senhor(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) Senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato das pesquisadoras, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:

Endereço: Universidade do Estado da Bahia -UNEB, Rua Silveira Martins, nº 2555, prédio da Pós-Graduação – PPGEduc, Salvador / Ba.

Telefone: (71) 99244-0079

E-mail: dairinecarvalho@yahoo.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

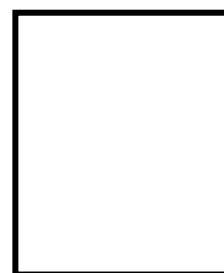
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

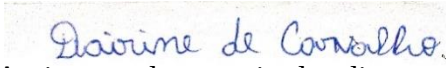
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa: s políticas curriculares de cabo verde de 2010-2020 e a perspectiva multicultural no ensino secundário: desafios e possibilidades, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador, 02 de maio de 2022.

Assinatura do participante da pesquisa




Assinatura do pesquisador discente
(orientanda)


Assinatura do professor responsável
(orientadora)

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO *ONLINE* – PROFESSORES

1. Identificação do/a entrevistado/a

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade:

Nacionalidade:

Anos de serviço:

Área de formação:

Grau acadêmico:

Disciplina/s que leciona:

2. Identificação e caracterização dos contextos da aprendizagem

- Nas suas salas de aula tem tido estudantes de outras nacionalidades além da cabo-verdiana? () Sim () Não
- Em caso afirmativo, responda as questões a seguir:
 - Qual ou quais o(s) país(es) de origem?
 - Que dificuldade este(s) estudante(s) tem para acompanhar as aulas e/ou realizar as atividades devido às diferenças culturais?
 - Já presenciou algum conflito entre estudantes por falta de conhecimento em relação ao estudante que não é cabo-verdiano? () Sim () Não

3. Identificação da metodologia de ensino-aprendizagem

- Acha que os conteúdos que leciona abordam e/ou promovem a integração e valorização da diversidade (étnica, cultural, linguística, entre outros)? () Sim () Não
- O planejamento escolar leva em conta a questão do multiculturalismo e da diversidade presente nas salas de aula? () Sim () Não
- Acha que os planos curriculares contemplam de alguma forma a questão do multiculturalismo? () Sim () Não

4. Política curricular cabo-verdiana e o multiculturalismo

- O sistema educacional de Cabo Verde apresenta uma proposta para implementação/desenvolvimento de um modelo multicultural de educação nas escolas? () Sim () Não () Não sei
- As diretrizes curriculares, abordam de alguma forma a questão do multiculturalismo no processo educativo? () Sim () Não () Não sei
- O Ministério de Educação ou a Escola ofertam uma formação para o(a) professor(a) direcionada a promoção de uma educação multicultural? () Sim () Não () Não sei
- Considera-se preparado(a) didática e pedagogicamente para trabalhar as questões multiculturais e da diversidade na sala de aula? () Sim () Não () Não sei

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO *ONLINE* – DIRETORES

1. **Caraterização da escola:**

- Qual a data de criação da escola?
- Em termos de infraestruturas, quantas salas de aulas possui?
- Possui espaços destinados a atividades extraescolares? () Sim () Não

2. **Organização da comunidade educativa:**

- Em relação a comunidade discente, quantos(as) alunos(as) frequentam a escola neste ano letivo?
- Qual a distribuição destes(as) alunos(as) por níveis de ensino?
- E quanto a comunidade docente, a escola conta com quantos(as) professores(as)?
 - Destes(as) professores(as) todos(as) são cabo-verdianos(as)? () Sim () Não
- Quantos funcionários(as) não docentes tem a escola?
 - Destes(as) funcionários(as) todos(as) são cabo-verdianos(as)? () Sim () Não

3. **Caraterização da comunidade discente:**

- Existem na escola alunos(as) de outras nacionalidades que não a cabo-verdiana?

() Sim () Não

- Em caso afirmativo, responda as questões a seguir:
 - Desde quando começaram a receber alunos(as) estrangeiros(as)?
 - Existe uma recepção para receber estes(as) alunos(as) estrangeiros(as)?
 - Quais as nacionalidades destes(as) alunos(as)?
 - Como a escola lida com a presença destes(as) alunos(as)?
 - Que atividades são realizadas pela escola para promover a inclusão destes(as) alunos(as)?
 - Existe um planeamento para atender as demandas destes(as) alunos(as)?

4. **Política curricular cabo-verdiana e o multiculturalismo**

- Os planos curriculares contemplam de alguma forma a questão do multiculturalismo? () Sim () Não
- O Ministério de Educação dá diretrizes a escola para trabalhar a questão do multiculturalismo? () Sim () Não
- A escola desenvolve um currículo que responda as demandas colocadas pelos(as) alunos(as)? () Sim () Não
- Acha que os(as) professores(as) estão preparados(as) didática e pedagogicamente para lidar com o fenómeno do multiculturalismo? Sim () Não () Não sei ()
- A escola tem projetos que ajudem a reconhecer e valorizar a diversidade cultural entre os(as) alunos(as)? Sim () Não ()
 - Se sim, quais os projetos.