



**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO**  
**MESTRADO EM ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO**

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CABO  
VERDE DESDE 1990**

**JOSÉ MARIA VASCONCELOS FERNANDES**

**DISSERTAÇÃO SUBMETIDA COMO PRÉ-REQUISITO PARA A CONFERÊNCIA DO GRAU DE  
MESTRE EM ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO.**

**ORIENTADORA:**  
**DOUTORA ANA CATARINA KAIZELER**  
**ISCTE – INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA**

**JUNHO, 2019**

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**



**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO  
MESTRADO EM ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO**

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CABO  
VERDE DESDE 1990**

**JOSÉ MARIA VASCONCELOS FERNANDES**

**DISSERTAÇÃO SUBMETIDA COMO PRÉ-REQUISITO PARA A CONFERÊNCIA DO GRAU DE  
MESTRE EM ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO.**

**ORIENTADORA:  
DOUTORA ANA CATARINA KAIZELER  
ISCTE – INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA**

**JUNHO, 2019**



### **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que estiveram envolvidas direta ou indiretamente na elaboração do meu projeto de estudo de mestrado, que não seria possível sem elas.

Um especial obrigado à professora Ana Kaizeler por ter-me orientado e por ter-se disponibilizado, sempre que lhe solicitei a orientação.

Agradeço à minha família, principalmente à minha esposa, por sua incansável disponibilidade e apoio moral.

Aos meus filhos por ter-me inspirado neles para estudar.

Aos meus irmãos, um especial obrigado por tudo o que me disponibilizaram.

Um agradecimento especial ao meu compadre Chad Leith, por ter-me estimulado a procurar novos horizontes e acreditar na minha pessoa.

Ao meu tio e compadre Lourenço por tudo o que fez por mim.

Aos professores do ISCTE por terem acompanhado e apoiado a minha trajetória ao longo do mestrado, em tudo o que estive ao seu alcance.

## **RESUMO**

A ajuda internacional para o desenvolvimento tem estado sob crise económica e política desde a sua instituição como modelo de cooperação internacional entre países desenvolvidos e países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Entre os seus objetivos destaca-se o princípio da ajuda como uma estratégia para aumentar as poupanças domésticas dos países em desenvolvimento. Apesar da intensão, volvidas seis décadas, os resultados não são de todo satisfatórios. Assiste-se a uma vulnerabilidade das economias dos países em desenvolvimento, um crescente empobrecimento de pessoas, a degradação ambiental e uma deterioração do estado de direito, fatores que enfraquecem o bem-estar individual e coletivo.

Esta dissertação de mestrado apresenta um estudo de caso sobre Cabo Verde, onde a ajuda exerce papel de revelo num dos sectores de desenvolvimento: a educação. Realizamos uma pesquisa documental. Consultamos documentos de diferentes instituições sobre a implementação da ajuda, inclusivamente sobre a aplicação das remessas monetárias. Contextualizamos a educação cabo-verdiana e analisamos a sua evolução desde 1990, considerando que os investimentos nas infraestruturas escolares e na qualificação dos recursos humanos provêm maioritariamente do exterior. Concluimos que Cabo Verde é uma exceção entre os países recebedores da ajuda internacional e que a utilização adequada desta tem contribuído para diminuir o analfabetismo e para atingir a meta dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio concernente à educação universal e obrigatória.

Palavras-chave: Ajuda internacional; Desenvolvimento; Educação; Iliteracia.



**ABSTRACT**

The international aid for development has been under economic and political crisis since its establishment as a model of international cooperation among developed, underdeveloped and developing countries. Out of its objectives, the aid principle is highlighted as a strategy to increase the domestic savings of developing countries. However, after six decades, the results are not at all satisfactory. There is a marked vulnerability in the developing countries' economy, an increasing impoverishment of people, an environmental degradation, and a deterioration of the state of law, all of which contribute to weaken individual and collective well-being.

This Master's dissertation presents a case study on Cape Verde, where aid has played a great role in one of the development sectors: education. We ran a documental research. We consulted documents of different institutions on the implementation of the aid, including on the matter of the monetary application. We contextualized the education of Cape Verde and analyze its evolution since 1990, considering that the spending money in the school infrastructure and in the qualification of human resources are mainly from abroad. We concluded that Cape Verde is an exception amongst the countries that receive the international aid and that the adequate use of aid has contributed to reduce illiteracy and to achieve the Millennium Development Goals as regards compulsory universal education.

Keywords: International aid; Development; Education; Illiteracy.





ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DO TEMA</b>	<b>2</b>
<b>OBJETIVO DA TESE</b>	<b>3</b>
<b>OBJETO DE INVESTIGAÇÃO</b>	<b>3</b>
<b>METODOLOGIA</b>	<b>4</b>
<b>ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I. A AJUDA INTERNACIONAL E DESENVOLVIMENTO</b>	<b>7</b>
<b>1.1. CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO</b>	<b>7</b>
<b>1.2. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E TEÓRICO DA AJUDA INTERNACIONAL         PARA O DESENVOLVIMENTO</b>	<b>11</b>
<b>1.3. RAZÕES QUE ESTÃO NA BASE DO INSUCESSO DA AJUDA         INTERNACIONAL</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E CONCEPTUAL DA EDUCAÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>2.1. DEFINIÇÃO DOS CONCEITOS</b>	<b>17</b>
<b>2.2. ANÁLISE DAS TEORIAS DE EDUCAÇÃO E CRESCIMENTO ECONÓMICO         NO PERÍODO NEOCLÁSSICO</b>	<b>20</b>
<b>2.3. CONTRIBUTO DAS ABORDAGENS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS         PARA O NOVO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO</b>	<b>22</b>
<b>2.3.1. ABORDAGEM TEÓRICA DE PAULO FREIRE</b>	<b>22</b>
<b>2.3.2. ABORDAGEM DE AMARTYA SEN</b>	<b>23</b>
<b>2.4. INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS         EDUCATIVAS UNIVERSAIS NOS PED</b>	<b>25</b>
<b>2.4.1. POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA             ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO             ECONÓMICO (OCDE)</b>	<b>25</b>
<b>2.4.2. O BANCO MUNDIAL</b>	<b>27</b>
<b>2.4.3. POLÍTICA EDUCATIVA DA UNESCO</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO III. O CONTEXTO DE CABO VERDE</b>	<b>35</b>
<b>3.1 ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO</b>	<b>35</b>
<b>3.2. HISTÓRIA POLÍTICA DO PAÍS</b>	<b>37</b>
<b>3.3. CONDICIONALISMO SOCIAL, ECONÓMICO E CULTURAL</b>	<b>38</b>
<b>3.4. A EDUCAÇÃO ANTES E DEPOIS DA INDEPENDÊNCIA</b>	<b>39</b>
<b>3.4.1. NO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISE DA AJUDA INTERNACIONAL PARA O     DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM CABO VERDE</b>	<b>49</b>
<b>4.1. A AJUDA INTERNACIONAL NO SECTOR DA EDUCAÇÃO</b>	<b>49</b>
<b>4.2. PARCEIROS MULTILATERAIS</b>	<b>55</b>
<b>4.3. PARCERIA ESPECIAL</b>	<b>56</b>
<b>4.4. PARCEIROS BILATERAIS</b>	<b>58</b>
<b>4.5. ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS E INSTITUIÇÕES         INTERNACIONAIS</b>	<b>60</b>
<b>4.6. PLANOS ESTRATÉGICOS NACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE         CABO VERDE: 1990-2016</b>	<b>62</b>
<b>4.6.1. O IV PLANO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO: 1997-2000</b>	<b>64</b>
<b>4.6.2. O V PLANO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO: 2002-2005</b>	<b>64</b>
<b>4.7. FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A PROJEÇÃO DE CABO VERDE         NA ESFERA INTERNACIONAL</b>	<b>67</b>

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

<b>CONCLUSÃO</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>75</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>83</b>
<b>ANEXO A. PRINCIPAIS PARCEIROS DE CABO VERDE: 2001-2015.</b>	<b>85</b>
<b>ANEXO B. RELATÓRIO DE PROGRESSO DE EXECUÇÃO DOS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO.</b>	<b>89</b>
<b>ANEXO C. TENDÊNCIA DA TAXA LÍQUIDA DA ESCOLARIZAÇÃO NO EBI SEGUNDO CONSELHOS.</b>	<b>90</b>
<b>ANEXO D. TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO POR GÊNERO E RÁCIOS MENINAS/RAPAZES NO ENSINO.</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO E. EVOLUÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEL DE ENSINO.</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO F. EVOLUÇÃO DOS EFETIVOS NO ENSINO BÁSICO.</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO G. OSCILAÇÕES DAS TAXAS BRUTA E LÍQUIDA.</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO H. EVOLUÇÃO DOS PROFESSORES NO ENSINO BÁSICO.</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO I. EVOLUÇÃO DO ORÇAMENTO DO ESTADO COM A EDUCAÇÃO.</b>	<b>97</b>
<b>ANEXO J. DESPESAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO: 2000-2014.</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO K. EVOLUÇÃO DAS DESPESAS DE INVESTIMENTOS DA EDUCAÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO A PREÇOS CONSTANTES (MILHÕES DE ECV): 2000-2009.</b>	<b>100</b>

### ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 3.1.</b> Situação demográfica.	<b>35</b>
<b>Quadro 3.2.</b> A organização do sistema educativo, à luz da reforma de 1977.	<b>41</b>
<b>Quadro 3.3.</b> Sistema educativo com a reforma de 1990.	<b>44</b>
<b>Quadro 4.1.</b> Evolução das despesas no sector educativo (1996-1999).	<b>52</b>
<b>Quadro 4.2.</b> Custos por níveis de ensino (1999).	<b>52</b>
<b>Quadro 4.3.</b> Evolução das despesas de investimento financiadas com os recursos externo 2000-2009.	<b>53</b>
<b>Quadro 4.4.</b> Taxa de cobertura educativa.	<b>66</b>

### ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 3.1.</b> Evolução da dimensão da educação no IDH de Cabo Verde.	<b>35</b>
<b>Tabela 3.2.</b> Matrículas por sexo.	<b>42</b>
<b>Tabela 4.1.</b> Evolução do Orçamento do Estado e da Educação Aprovado, por tipo, segundo o ano civil (Milhões de ECV).	<b>53</b>

### ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 3.1.</b> Percentagem de alunos com 6-11 anos, por conselho.	<b>48</b>
<b>Gráfico 4.1.</b> Evolução da APD Líquida total (2000-2009).	<b>50</b>
<b>Gráfico 4.2.</b> APD Líquida em % do Rendimento Nacional Bruto (RNB).	<b>50</b>
<b>Gráfico 4.3.</b> APD Total (2005-2009).	<b>51</b>
<b>Gráfico 4.4.</b> Peso do orçamento aprovado da educação em relação ao Estado.	<b>54</b>
<b>Gráfico 4.5.</b> Principais doadores bilaterais (média 2005-2009, em MUSD).	<b>58</b>

### ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.1.</b> <i>Development goals of foreign aids.</i>	<b>13</b>
<b>Figura 3.1.</b> Organograma do Sistema Educativo.	<b>47</b>



GLOSSÁRIO DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AADICD</b>	Associação de Apoio ao Desenvolvimento Integral da Criança Deficiente
<b>ACD</b>	Associação Cabo-verdiana de Deficientes
<b>ACP</b>	África Caraíbas e Pacífico
<b>ACRIDES</b>	Associação de Crianças Desfavorecidas
<b>ADEVIC</b>	Associação dos Deficientes Visuais de Cabo Verde
<b>AO</b>	Apoio ao Orçamento
<b>APD</b>	Ajuda Pública ao Desenvolvimento
<b>BAfD</b>	Banco Africano para o Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BO</b>	Boletim Oficial
<b>CAD</b>	Comissão de Ajuda ao Desenvolvimento
<b>CEDEAO</b>	Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental
<b>CVCV</b>	Cruz Vermelha de Cabo Verde
<b>EBE</b>	Ensino Básico Elementar
<b>ECV</b>	Escudo cabo-verdiano
<b>FED</b>	Fundo Europeu de Desenvolvimento
<b>FEDER</b>	Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>GAO</b>	Grupo de Apoio Orçamental
<b>GAT</b>	Grupo de Apoio à Transição
<b>GOP</b>	Grandes Opções do Plano
<b>GPD</b>	Grupo de Parceiros do Desenvolvimento
<b>HDRO</b>	United Nations Human Development Report Office
<b>IDA</b>	Investimento Direto da Ajuda
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>INECV</b>	Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde
<b>IPAD</b>	Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
<b>ISECMAR</b>	Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar
<b>LBSE</b>	Lei de Base do Sistema Educativo
<b>MORABI</b>	Associação de Apoio à Autopromoção da Mulher no Desenvolvimento
<b>MPD</b>	Movimento para a Democracia
<b>MUSD</b>	Million US Dollars
<b>OCDE</b>	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos
<b>OMC</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONG</b>	Organização Não-Governamental
<b>ONGD</b>	Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAICV</b>	Partido Africano de Independência de Cabo Verde
<b>PAIGC</b>	Partido Africano de Independência da Guiné e Cabo Verde
<b>PALOP</b>	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
<b>PAM</b>	Programa Alimentar Mundial
<b>PD</b>	Países Desenvolvidos
<b>PED</b>	Países em Desenvolvimento
<b>PEE</b>	Plano Estratégico de Educação
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PIC</b>	Programas Indicativos de Cooperação
<b>PIR</b>	Programas Indicativos Regionais

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

<b>PMD</b>	Países menos desenvolvidos
<b>PND</b>	Planos Nacionais para o Desenvolvimento
<b>PNEPT</b>	Plano Nacional de Educação para Todos
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PRM</b>	País de Rendimento Médio
<b>PSI</b>	Policy Support Instrument
<b>RNB</b>	Rendimento Nacional Bruto
<b>UE</b>	União Europeia
<b>UNDP</b>	United Nations Development Programme
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês: <i>United Nations Children's Fund</i> )
<b>USAID</b>	United States Agency for International Development

## INTRODUÇÃO

A ajuda internacional tem estado sob intensa pressão político-económica à escala global. Muito se tem discorrido sobre a sua efetividade e objetividade. Foram levantadas questões pertinentes à sua continuidade, porque, ao contrário do que era expetável com a sua introdução nas relações de cooperação entre os países, têm-se constatado aspetos negativos que obstruíram o desenvolvimento e comprometeram a relação da cooperação entre os países do Norte e os do Sul. Por conseguinte, sobre se a ajuda deu resultado positivo ou negativo, se os resultados insatisfatórios se justificaram devido aos problemas na África, ou se a ajuda tem de ser aumentada, questões como essas são indicadas nas várias produções académicas sobre o tema.

A importância da ajuda no desenvolvimento não pode ser analisada globalmente. É necessária uma reflexão cautelosa acerca das causalidades lineares e ocultas que estimulam a sua eficácia nas diferentes regiões, países ou continentes. Este trabalho realiza um estudo de caso sobre Cabo Verde, que tem sido considerado uma exceção quanto à utilização da ajuda no sector educativo.

Nas análises de outros casos, deparamos que, ao contrário de Cabo Verde, a ajuda internacional tem pouca influência no processo de desenvolvimento no contexto africano. Vários fatores subjazem a esse insucesso. De entre eles destacam-se fatores internos, tais como: má governação, corrupção, desvio das ajudas para fins que não são os destinados, fraca capacitação dos quadros e pouco investimento no capital humano, fragilidade institucional e poder judicial autónomo e garantidor da funcionalidade do Estado. Outrossim, também não podemos desassociar fatores exógenos do processo, como a afirmação dos Estados Unidos da América como potência mundial e a propagação de ideias socialistas da antiga União Soviética a traduzir um imperialismo mundial entre os dois blocos, sendo a ajuda um veículo da política geoestratégica desses países. Em consequência, inexistia condicionalidade quanto ao acesso da ajuda, além do compromisso político, e isso fez com que alguns países a utilizassem para outros fins, relegando grande parte da população à pobreza e ao sofrimento, com a agudização de conflitos e guerras civis e com a luta constante para perpetuar no poder.

Cabo Verde, contrariamente a outros países, adotou muito cedo um plano estratégico de desenvolvimento e incluiu a ajuda externa no seu programa orçamental, sendo a mesma um dos pilares mais importantes do desenvolvimento nacional. Apesar das dificuldades económicas, das adversidades climatéricas e da escassez de recursos naturais, os governantes souberam canalizar o subsídio de modo a proporcionar o crescimento económico e alcançar o

desenvolvimento a médio prazo. Neste sentido, analisamos as estratégias do governo de Cabo Verde para o desenvolvimento no contexto africano, em especial na área da educação, e a importância da ajuda internacional para o país.

### **JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DO TEMA**

A escolha deste tema tem a ver exclusivamente com três fatores. O primeiro é o facto de que o consenso aponta para que as ajudas internacionais não tenham tido o efeito desejável nos países do Sul, razão que levou os países doadores a reformular as suas estratégias quanto à forma e ao meio de concessão de recursos. Sob a pressão do processo de globalização, os governos dos países doadores reestruturaram e ajustaram as suas economias, focalizando-se no crescimento económico com uma forte ênfase nas forças do mercado em vez da intervenção do Estado, o que provocou a drástica diminuição do fluxo das contribuições externas.

As vozes levantadas sobre a efetividade da ajuda e o seu impacto nos países recetores têm contribuído para o declínio da cooperação. Académicos como Krueger (1989), Boone (1994) e Jempa (1997) fizeram críticas à ajuda e identificaram várias causas do fracasso. Estes fatores obrigaram os doadores a tornarem-se menos recetivos em manter um alto fluxo da ajuda e a voltarem as suas atenções para políticas que estimulam o crescimento. Como refere Riddell (1995: 3), “this has led to questioning the automatic link between addressing needs and helping recipients and providing aids”.

O segundo fator diz respeito à presunção da efetividade da ajuda externa na África Subsariana. Ao contrário, é perceptível que a ajuda não contribuiu para desenvolver a região, tornando-se um dos maiores fatores do insucesso das parcerias e do aumento do fosso entre países africanos e *países em desenvolvimento* (doravante PED). Jempa (1997) argumenta que o apoio externo elimina as poupanças privadas, estimula o consumo público e não apresenta impacto positivo significativo nas políticas e no crescimento macroeconómico local africano. A abordagem generalista não especifica os países nem analisa as particularidades de cada contexto.

O terceiro fator refere a política atual sobre o novo modelo de relações bilaterais entre o Norte e o Sul. Essa política desvaloriza a cooperação dos países do ocidente e estimula o comércio, o que representa uma descontinuidade do desenvolvimento dos países do Sul.

Logo, propomo-nos a analisar aspetos que levaram ao sucesso e a efetividade da ajuda externa na evolução do ensino básico. Fazemo-lo através de abordagens teóricas



consubstanciadas num estudo de caso sobre um país da África Subsariana, Cabo Verde, onde a ajuda desempenha papel fundamental para o seu desenvolvimento a todos os níveis.

### **OBJETIVO DA TESE**

Com este trabalho, pretendemos responder perguntas relacionadas com a efetividade da ajuda externa no sector educativo e, conseqüentemente, com o crescimento económico nos países recipientes, realizando para esse efeito um estudo de caso sobre Cabo Verde através da análise dos dados disponíveis acerca dos investimentos implementados com os recursos externos. Tentamos perceber como a evolução do ensino básico em Cabo Verde é, em certa medida, reflexo da cooperação externa e, assim, objetivamos responder a nossa pergunta de partida: qual é o impacto da ajuda externa na evolução do ensino básico no país?

### **OBJETO DE INVESTIGAÇÃO**

Propomo-nos responder a questão de partida, de forma a poder demonstrar o impacto da ajuda externa em Cabo Verde, no desenvolvimento do sector educativo, na redução da pobreza, na melhoria do sistema educativo de saúde materna e infantil.

Consideramos as particularidades do nosso campo de investigação. Cabo Verde dispõe de poucos recursos naturais e está exposto às mais variadas ameaças climáticas, ou seja, escassez da chuva, erosão do solo agrícola, possível subida do nível da água do mar. A dispersão geográfica constitui uma preocupação relativa a estratégias de expansão económica, porque

a pequena dimensão impede que a estratégia de desenvolvimento se possa basear no mercado interno, a distância em relação aos mercados internacionais torna mais difícil o aproveitamento das possibilidades de abertura à economia internacional; ou seja, enquanto a pequena dimensão empurra as economias insulares para uma maior integração no comércio internacional, a distância tende a limitar os benefícios desta integração (Estevão citado por Ferreira, 1977: 11).

Transportes e comunicações são também elementos determinantes. O isolamento e a dispersão geográfica obrigam os governantes cabo-verdianos a despender avultadas somas pecuniárias com infraestrutura, reduzindo benefícios com o comércio internacional.

Ao longo desta tese, abordamos as perspetivas oficiais para o desenvolvimento do país desde a sua independência até ao momento atual, contribuindo para uma visão global do papel da ajuda internacional no desenvolvimento médio sustentável, ancorado nas políticas de cooperação internacional e no aperfeiçoamento dos seus recursos humanos.

## **METODOLOGIA**

Para a concretização deste projeto, procedemos a algumas práticas metodológicas e adotamos algumas técnicas de pesquisas quantitativas e qualitativas. O método quantitativo serviu-nos para analisar os dados estatísticos sobre impacto da contribuição externa para o sector da educação. Observamos os indicadores sociais do Produto Interno Bruto (PIB) na área da saúde, da educação, da igualdade de género. Quanto ao método qualitativo, privilegiamos as análises históricas e os estudos sobre as componentes político-sociais não-mensuráveis, a saber, direitos humanos, emancipação das mulheres, liberdade de expressão, democracia etc.

A etapa da análise de literatura implicou consultas a vários documentos e estudos (teses, dissertações, *papers*, artigos etc.). De início, levantamos as referências bibliográficas com o propósito de conhecer as diferentes perspetivas quanto aos objetivos e às condições para a concessão da ajuda externa e ainda quanto à sua eficácia. Para o efeito, registamos o historial da cooperação internacional, tendo em conta a sua transformação ao longo do tempo e ante os desafios da globalização.

De início, utilizamos alguns critérios para selecionar o que ler em meio ao vasto acerto da biblioteca do ISCTE e de outros acervos. Consideramos a ajuda internacional em Cabo Verde, nos vários sectores da sociedade. Assim, buscamos os relatórios do Estado e outros documentos oficiais, que indicavam que a ajuda internacional é utilizada de forma positiva.

A partir dali, selecionamos documentos que discorriam especificamente sobre a educação em Cabo Verde, a buscar informações sobre a proveniência dos recursos para o sector da educação, em particular, mas também para outros sectores de intervenção estatal. Os documentos encontrados no Ministério da Educação continham dados que nos direcionaram para encontrar respostas para a nossa questão de partida.

No decorrer desta dissertação, consideramos os parceiros internacionais de Cabo Verde no processo de desenvolvimento e avaliamos os resultados das parcerias firmadas. Por último, examinamos os dados disponíveis na *Série Cronológica da Educação* (Ministério da Educação e Desporto, 2015a), na *Análise Sectorial da Educação* (Ministério da Educação e

Desporto, 2015b) e nos Planos Nacionais para o Desenvolvimento (PND) elaborados pelo governo e disponíveis na plataforma do Ministério da Educação, utilizando método quantitativo e qualitativo. Basicamente, os procedimentos metodológicos compreendem a análise de referências bibliográficas e a avaliação dos dados da cooperação internacional em Cabo Verde.

Em suma, metodologicamente, esta dissertação de mestrado apresenta um estudo de caso sobre Cabo Verde, onde a ajuda exerce papel de revelo num dos sectores de desenvolvimento: a educação. Realizamos uma pesquisa documental. Consultamos documentos de diferentes instituições sobre a implementação da ajuda, inclusivamente sobre a aplicação das remessas monetárias. Contextualizamos a educação cabo-verdiana e analisamos a sua evolução desde 1990.

### **ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO**

Este trabalho está dividido em seis grandes secções, que incluem a introdução, os capítulos de I a IV e a conclusão, além das referências bibliográficas e anexos. Na introdução, justificamos o motivo que nos fizeram elaborar este trabalho e escolher esta temática na intenção de apresentar mais um contributo para a discussão do tema. Depois, registamos o objeto e os objetivos da nossa dissertação. Para além disso, discorremos sobre as nossas opções metodológicas.

No Capítulo I, abordamos o conceito de desenvolvimento, enquadrámos teoricamente a ajuda internacional oferecida a países pobres e em desenvolvimento e apontamos alguns fatores do seu insucesso.

No Capítulo II, contextualizamos o conceito e a história da educação de Cabo Verde, apresentando as suas definições e a evolução das teorias que a representam, com especial influência de Freire, Sen e Vygotsky.

No Capítulo III, contextualizamos Cabo Verde, o nosso campo e elemento constituinte do objeto de estudo. Apresentamos a sua dimensão geográfica, histórica, económica, social e cultural. Por fim, discorremos sobre a educação no período colonial e pós-colonial.

No Capítulo IV, analisamos a ajuda internacional direcionada ao sector da educação, os parceiros bilaterais e multilaterais, as organizações não-governamentais, os fatores da projeção de Cabo Verde no contexto internacional e os planos estratégicos elaborados pelo governo para impulsionar o desenvolvimento sustentável do país.

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

Ao fim do estudo e da dissertação, concluímos que Cabo Verde é uma exceção entre os países recetores da ajuda internacional e que a aplicação adequada das remessas monetárias enviadas ao país tem contribuído para refrear o analfabetismo e para atingir a meta dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, concernente à educação universal e obrigatória.

## CAPÍTULO I

### A AJUDA INTERNACIONAL E DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo, abordamos o conceito de *desenvolvimento*, enquadrados teoricamente a ajuda internacional oferecida a países pobres e em desenvolvimento e apontamos alguns fatores do seu insucesso.

#### 1.1. CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO

As questões levantadas à volta do conceito advêm dos primórdios da institucionalização do desenvolvimento, em concreto após a II Guerra Mundial, caracterizado por ambiente socioeconómico desfavorável na Europa e pela emergência da autonomia económica dos PED. No entanto, o conceito manteve a sua herança histórica das teorias económicas dos séculos XVIII e XIX. Neste sentido, Gomez, Freitas e Callejas (2007) assinalam o contributo central que, por um lado, autores clássicos da corrente neoliberal e social exerceram na formulação do conceito de desenvolvimento como crescimento económico, a saber, Adam Smith (1723-1790), Jean-Baptiste Say (1767-1832), Thomas Robert Malthus (1766-1834) e David Ricardo (1772-1823). Por outro lado, na corrente socialista, debruçados sobre classes laborais e outras formas de organização social e de mercado, destacaram-se Charles Fourier (1772-1837), Owen (1771-1858) e Karl Marx (1818-1883).

Na mesma linha do pensamento, Amaro (2003) acrescenta que o conceito alude aos ideais europeus subjacentes tanto às revoluções que fomentaram a Revolução Industrial como àquelas que fundamentaram a Revolução Francesa, o que viabilizou e justificou o conceito ético e culturalmente. Com efeito, após a II Guerra Mundial, a institucionalização do conceito assentou na linearidade histórica e acrescentou um elemento novo, a industrialização das nações subdesenvolvidas. Na análise crítica, essa industrialização funciona como o motor do crescimento económico e representa a doutrina clássica da teoria de Adam Smith, que “foi a tentativa de reunir elementos representativos das práticas e das relações económicas” (Gomes, 2001: 15). A prosperidade das nações implica necessariamente os esforços individuais para a satisfação da sua condição vivencial independentemente de qualquer fator social para numa fase posterior permitir o progresso contínuo das sociedades.

Segundo Gomes (2001), as perspetivas economicistas do desenvolvimento, criticadas por alguns autores, são ainda fundamentos das atuais construções teóricas do pensamento

económico. Os ideais capitalistas e a acumulação de riqueza mantiveram-se no conceito pós-guerra. Milando (2005) regista a emergência do conceito nos anos de 1950, no âmbito das ações de emancipação social e económica das sociedades industriais, momento em que as sociedades do Terceiro Mundo conquistaram a sua legitimidade como matéria académica. Embora institucionalizado, o conceito carece de homogeneidade quanto à sua definição, o que o torna complexo com significados diferentes, dependendo das perspetivas ideológicas e culturais dos vários autores envolvidos neste debate. Para Milando (2005), é impossível definir desenvolvimento de modo preciso, racional e livre de arbitrariedades, uma vez que não existe um conceito único ou uma definição operacional com contornos claros e sem referências ideológicas.

A crítica de Black (1991) ao conceito visa, sobretudo, dois elementos operacionais do processo: os promotores doadores e os promotores recetores. O desenvolvimento é um padrão paradoxalmente suportado por quem promove os interesses dos ricos e poderosos e por quem serve aos não-afluentes e não-poderosos. A divergência das interpretações começa com o diagnóstico do problema central e a elaboração das teorias que o suportam pela comunidade académica. Com efeito, são cinco paradigmas atribuídos ao conceito e, em cada um, foram definidos programas internacionais de desenvolvimento. Barros (2011) refere-se aos distintos entendimentos do conceito: a teoria de modernização, o modelo macroeconómico de Keynes, a teoria da dependência com as suas variantes, o neomarxismo, o contributo de Wallerstein, a teoria neoliberal, a reformulação da lei de mercado de Smith, o desenvolvimento popular e o modelo de economia política.

A cooperação para o desenvolvimento após a II Guerra Mundial assenta nas teorias da modernização. Segundo essas teorias, os PED podem atingir o patamar de países industrializados, se seguirem as pegadas do *catch up theory*. Fortes (2006) aponta estudiosos como Chenery, Kuznets e Adelman, que estão na base dessa abordagem. Por volta dos anos de 1970, esses autores argumentaram que todos os países passavam por padrões de desenvolvimento idênticos e que a formação de capital era a forma mais adequada para atingir o progresso. Nesse sentido, na década de 1950, teóricos como Nurkse e Lewis, como citados por Fortes (2006), também deixaram a sua marca na elaboração do conceito: Nurkse tomou a formação do capital como a via rápida para o progresso, e, por sua vez, Lewis defendeu o dualismo económico e demonstrou a relação entre a poupança, o investimento e o desenvolvimento.

Com a sua teoria de *take off*, Rostow (1960) também contribuiu para a política de cooperação com base na ajuda internacional e na acumulação de capital para impulsionar o

desenvolvimento; do contrário, os países economicamente debilitados não têm a possibilidade de impulsionar as suas economias devido à escassez de capital para o investimento. Assim, o subsídio concedido atende a duas demandas dos países, o investimento e o capital. Esse paradigma proliferou programas internacionais de desenvolvimento sem precedentes na história económica (Barros, 2001). No entanto, após os chamados *anos dourados*, o mal-estar começou nos PED e nos países desenvolvidos (doravante PD) em virtude da degradação social e da sobreexploração do meio ambiente causado pelo crescimento industrial e pela explosão demográfica, que, segundo Black (1991), constitui o problema central dos países do Terceiro Mundo.

O conceito de *desenvolvimento de capital humano* para o crescimento económico começou a ser teorizada com o contributo especial de Schultz (1968). O autor alerta para a necessidade da formação de capital humano e para o impacto que a educação e a saúde teriam como fatores produtivos. A partir da conceptualização de Schultz, foram apensados mais elementos ao conceito. Seers (1975) pondera acerca do desenvolvimento humano atrelado ao aumento da produção *per capita* e, portanto, associa o conceito às questões da pobreza, do desemprego e da distribuição das riquezas de modo equitativo.

Nesse âmbito, foram levantadas novas questões sobre o conceito de desenvolvimento, e a política de cooperação internacional ficou marcada com a teoria dos independentistas. Os seus defensores, como Raul Prébisch e os seus seguidores,

queriam provar que a via para o progresso não era necessariamente a das etapas lineares nem da imitação, a alternativa era o desenvolvimento autocentrado, baseado num certo grau de protecionismo comercial, no papel interventor do Estado e na indústria de substituição das importações em vez da indústria para exportação como preconiza a doutrina da especialização dos seguidores de Adam Smith (Fortes, 2006: 87).

Amaro (2003) emprega o termo *desenvolvimento desumano* e identifica os contrastes entre os “trinta gloriosos” e os anos dourados. O autor regista a persistência de formas de mal-estar e carência absoluta em muitos países do Terceiro Mundo, em áreas estruturantes para o desenvolvimento. Refere-se a problemas para os quais já existem soluções, como taxas de analfabetismo elevadas, fomes e subnutrição graves, doenças cuja cura já se dispõe, como malária, diarreias, tuberculose, cólera etc., mas que continuam a matar e a constituir surtos epidémicos, baixas esperanças de vida à nascença etc. Outra constatação de Amaro é que ao desenvolvimento está associada uma profunda degradação da natureza, através da delapidação

dos recursos naturais, da sobrecarga de resíduos e poluentes e da perda de biodiversidade, reduzindo-se drasticamente a riqueza natural no planeta. Além disso, Amaro também concerne quanto à concentração dos progressos nas mãos de um terço da população mundial em detrimento de dois terços que sofrem a marginalização.

Após esse período, não só nos PED mas também nos PD, surgiram novas abordagens e novas questões em torno do conceito de desenvolvimento. À altura, a crise do petróleo e os males sociais arrastavam-se desde os finais da década de 1960 na Europa. O impacto ambiental do crescimento económico e a necessidade de um desenvolvimento transversal já vinham sendo alertados por muitos estudiosos da temática (Amaro, 2003). Myrdal argumenta que o desenvolvimento se deveria traduzir sobretudo em novos homens, mais do que em melhores níveis de vida material. Nurkse alerta para o ciclo vicioso da pobreza nos PED. Perroux distingue o progresso da progressividade da sociedade e progressos associados às diferentes componentes da vida em sociedade (Fortes, 2006).

Sob os efeitos da teoria moderna, percebem-se outros pressupostos do conceito de desenvolvimento. A teoria neoliberal destitui o poder do Estado no controlo da economia interna e internacional. A lógica do *welfare state* cede à lógica do mercado. Surgem, então, as organizações financeiras internacionais que se tornam agentes promotores do progresso, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e as Organizações das Nações Unidas (ONU). A nova abordagem está intimamente ligada ao contexto político global, o fim da Guerra Fria, a queda do socialismo, a crise das dívidas dos PED e o seu tímido progresso.

A política da cooperação entre os Estados almeja encontrar soluções para recuperar o crescimento. Em consequência, o ajustamento estrutural dos PED e a contribuição para o desenvolvimento estabelecem-se nos critérios que antes não eram vistos como prioritários. O condicionalismo dá-se em função das reformas económicas, políticas e sociais dos PED. As diretrizes do consenso de Washington elaboradas pelas agências do Bretton Wood visam recuperar os países em crise e reformular o conceito da ajuda pública para o desenvolvimento.

Novos conceitos surgiram em consequência do grau de satisfação dos objetivos das diferentes teorias postas em prática nas várias áreas geográficas do planeta. No entender de alguns autores, isso desvaloriza o termo. Barros (1974) sustenta que, ao longo da história, a sua aceção sofreu diferentes contextualizações semânticas. Esteva (1997) explica que muita gente se confunde ao aplicar o termo. Sachs (1970) afirma que o conceito se converteu numa palavra resvaladiça de conteúdo nulo. Gomes (2001) defende que a expansão semântica do conceito criou uma profunda confusão, convertendo-o numa ideia vaga. Nuscheller (1990)



afirma que o conceito é tão heterogéneo como diferentes são os mundos que estão em processo de desenvolvimento.

São várias as críticas ao conceito de desenvolvimento. Limitamo-nos a apresentar algumas, a fim de evitar uma exaustão. Entre os conceitos alternativos, na visão de Amaro (2003), são representativos os seguintes: desenvolvimento sustentável; desenvolvimento local; desenvolvimento participativo; desenvolvimento humano; desenvolvimento social; desenvolvimento integrado. São conceitos complementares e derivados dos fracassos observados na implementação das teorias de desenvolvimento nos PED (Milando, 2005).

## **1.2. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E TEÓRICO DA AJUDA INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO**

A cooperação internacional para o desenvolvimento foi iniciada depois da II Guerra Mundial, com o Plano Marshall, na Europa. Posteriormente, foi alargada aos países subdesenvolvidos com o famoso discurso do presidente Truman. Devido a vários motivos, tem mudado de forma desde o seu início em 1960. O primeiro fator de mudança foi o fim da Guerra Fria. Degnbol-Martinussen e Engberg-Pederson (2003) sustentam que, com esse facto, a parceria entre os países ricos e pobres adquiriu novo significado para ambos os segmentos.

As relações de cooperação entre Estados vêm acompanhando as flutuações das políticas para o desenvolvimento. Nas últimas décadas, têm-se publicado vários estudos sobre a matéria e realizado debates e críticas sobre as iniciativas envolvendo a ajuda, assim como se têm apresentado vários argumentos a favor e contra a maneira como a ajuda é efetuada. De igual modo, interrogam e criticam a utilidade e as estratégias para o aperfeiçoamento da assistência. O contexto atual não é favorável a essa forma de cooperação internacional, devido às pressões políticas e económicas internacionais. Como resultado, reduzem-se os subsídios ao longo das últimas décadas, apesar de a pobreza e outros males sociais aumentarem à escala global. As ajudas dos países doadores ancoram-se nas políticas públicas de desenvolvimento estabelecidas entre os países. O motivo e a forma que estão na base da sua execução dependem das prioridades dos sectores de desenvolvimento e as abordagens teóricas do mesmo (Degnbol-Martinussen & Engberg-Pedersen, 2003).

Os estudos empíricos sobre a conceção das ajudas e o crescimento económico têm sido dificultados pela falta de um modelo teórico que explique como a ajuda pode influenciar o crescimento e pode explicar a relação entre ajuda e crescimento (Easterly, 2003). Segundo Easterly (2003), durante vários anos, o modelo utilizado para justificar a concessão das ajudas

foi o *two gap model* desenvolvido por Chenery e Strout em 1966. Conforme esse modelo, o primeiro *gap* corresponde ao investimento necessário para obter certo crescimento e poupança doméstica disponível, enquanto o segundo *gap* focaliza nas exigências das importações para certo nível de produção e das divisas acumuladas.

A teoria de Chenery and Strout (1966) tem os contributos de outros economistas do desenvolvimento, como Lewis (1954) e Rostow (1960). Rostow influenciou o pensamento teórico sobre o desenvolvimento ao afirmar que a ajuda financeira aumenta o investimento e, assim, impulsiona o crescimento sustentável. O seu modelo baseia-se no pressuposto de que o crescimento económico direto depende do investimento de uma parte do PIB e a proporção desse investimento é a soma da poupança doméstica e da ajuda internacional. A segunda suposição é a de que a ajuda internacional preenche o *financing gap*, assentando-se no princípio do investimento, e não no do consumo.

Na literatura, há muitos estudos à volta da efetividade das cooperações internacionais (Ver Alesina & Dollar, 1998; Burnside & Dollar, 1997). Burnside e Dollar analisam a relação entre escolhas das políticas macroeconómicas, a ajuda e o crescimento. Constatam que os subsídios são benéficos aos países que adotam uma política adequada e estável: “Nós descobrimos que as ajudas têm um impacto positivo no crescimento económico dos países em desenvolvimento que dispõem de boa política fiscal monetária e de comércio, mas têm pouco efeito na presença de uma má política” (Burnside & Dollar, 1997: 3).

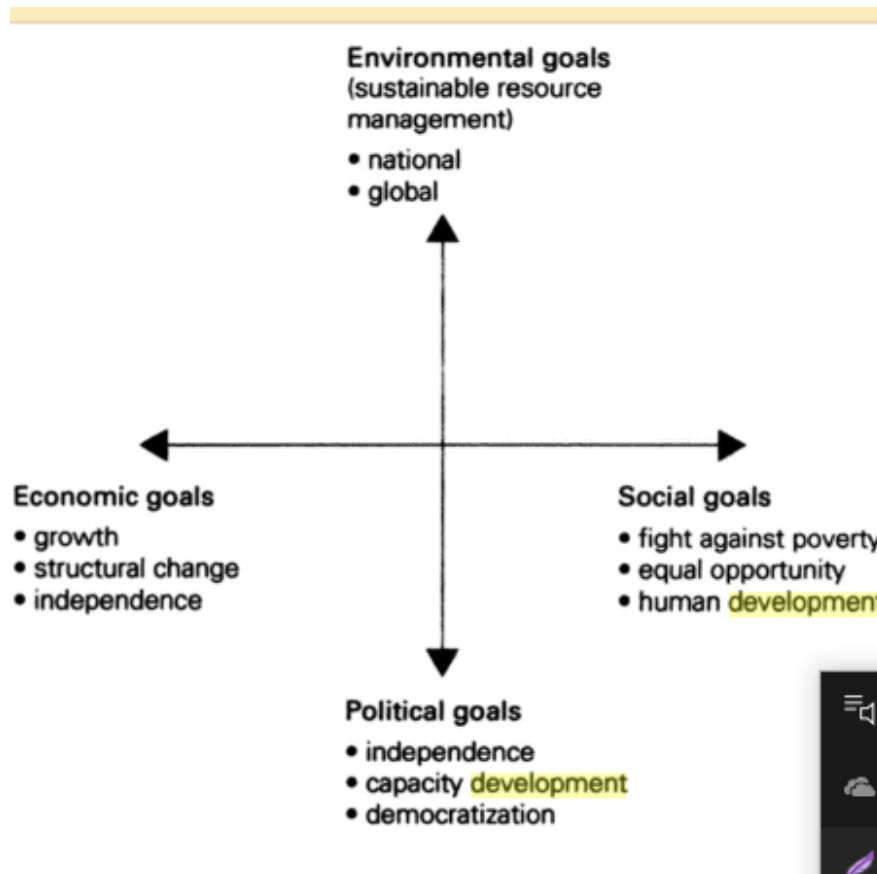
Numa leitura diferente, Jempa (1997) e Boone (1994, 1996) partem da segunda suposição entre o investimento e o consumo. Os autores concluem que as ajudas estimulam o consumo público e não geram impacto positivo significativo nas políticas e no crescimento macroeconómico. Jempa (1997: 3) identifica falhas metodológicas das pesquisas anteriores: “A key issue is ‘the chicken and the egg’ problem. If one observes a correlation between aid, and poverty, and bad policies, does this mean aid is misdirected, or aid is used to relieve the sufferings of populations of countries economics problems?”

Williamson (2008) parte de outro pressuposto quanto ao falhanço das ajudas externas. Entende que a efetividade da ajuda não está relacionada com a prática das boas políticas ou da governança, mas, sim, com incentivos e conhecimentos tanto da parte do doador quanto da dos países recipientes: “the failure of foreign aid relying on the role of both incentives and information. The success of aid depends on incentives faced by all parties in donor and recipient countries. In addition, both donors and recipients must obtain the necessary information to actually target and achieve desired goals” (Williamson, 2008: 1).

No entanto, Riddell (1987) divide em três categorias os argumentos a favor e contra a ajuda. Primeiro, os que rejeitam a obrigação moral como condição para a ajuda. Segundo, os que rejeitam parcialmente. Terceiro, os que consideram que a cooperação não funciona nem funcionará e, por isso, uma possível obrigação moral é irrelevante. Degnbol-Martinussen e Engberg-Pedersen (2003) rejeitam a ideia de obrigação moral como condicionalidade da ajuda. Bauer (1981) refuta esse princípio e considera imoral fazer alocação dos impostos dos cidadãos para os PED, por considerar os países ricos não são responsáveis pela pobreza dos mais pobres. Riddell (2007) defende que a volta da ajuda tem sido complexa e os seus vários problemas fundamentais são sistêmicos por natureza.

Na Figura 1.1 constam as metas de desenvolvimento das ajudas estrangeiras, conforme Degnbol-Martinussen e Engberg-Pedersen (2003) sintetizam.

Figura 1.1. *Development goals of foreign aids.*



Fonte: Degnbol-Martinussen e Engberg-Pedersen (2003).

A assistência tem sido efetuada com base nos pressupostos provenientes dos estudos sobre a sua eficácia e os sectores que dela dependem, considerando as estratégias políticas definidas quer no plano internacional quer no nacional.

### 1.3. RAZÕES QUE ESTÃO NA BASE DO INSUCESSO DA AJUDA INTERNACIONAL

As causas do insucesso da ajuda internacional estão relacionadas com os programas internacionais elaborados para impulsionar o desenvolvimento económico defendido por alguns críticos. Muitas vezes, os programas associam-se ao condicionalismo e aos interesses que estão além da promoção do desenvolvimento dos PED. Há objetivos não especificados que comprometem as metas estabelecidas e a efetividade.

Diante desse cenário, muitos críticos perspetivam e denunciam um novo modelo de colonialismo ou de imperialismo mundial. Youngman (2000) argumenta que a atuação da comunidade internacional representa uma situação subtil de invasão cultural e social, que, deixando de ser implementada pela força militar, passa a ser imposta pela ajuda internacional. Barros (2011) refere que a ação do ocidente está assente em conceções teóricas para o desenvolvimento, com a finalidade de transferir lógicas sociais e culturais estranhas às lógicas locais. Por isso, a serventia da assistência é pouco visível no progresso dos países recetores.

Milando (2005) afirma que as definições são baseadas em valores ocidentais, como a ideia de que o ser humano pode manipular racionalmente recursos materiais e não-materiais e conduzir a sociedade na direção mais correta. Tudo está legitimado na conotação ocidental do progresso com a sua utopia, valores humanitários e crença nas promessas da ciência. Essas crenças subjazem aos fracassos observados na implementação de projeto de desenvolvimento.

Outros objetivos podem estar associados ao conceito de desenvolvimento dos países do Sul, quando são estabelecidos os objetivos em que são evocadas questões de segurança nacional, promoção de desenvolvimento e melhorias de condições de vida. Afonso (2005) defende que o discurso oficial da cooperação pode colocar a tónica no altruísmo e a prática pode evidenciar considerações de segurança nacional, interesses comerciais ou políticos.

Easterly (2003) analisa a ineficiência da ajuda e aponta falhas cometidas não só pelos doadores como também pelos países beneficiários. Casos de corrupção excessiva, problemas institucionais, capacitação técnica e fatores culturais são alguns exemplos identificados nos PED. Em relação aos países doadores, três aspetos merecem análises: a fragmentação da ajuda para sectores distintos e a existência de vários doadores. Muitos países recetores diminuem a possibilidade de especialização e aumentam o custo, como explica Easterly:

Both government bureaucracies and private corporations in high-income countries tend to specialize. In contrast, aid agencies split their assistance between too many donors, too many

countries, and too many sectors for each donor, where “too many” reflect the view that having multiple donors and multiple projects forfeits the gains of specialization and leads to higher-than-necessary overhead costs for both donors and recipients (Easterly, 2003: 11).

O condicionalismo obstrui a eficiência, na medida em que os interesses escondidos prevalecem em relação aos princípios declarados no processo. Easterly (2003: 11) aponta três canais que não são favoráveis a uma efetiva utilização do subsídio: “Ineffective Aid Channels Three types of aid are widely considered to be intrinsically not very effective: tied aid, food aid, and technical assistance”. Por último, no tocante à escolha dos países e à seletividade, a ajuda é muitas vezes direcionada para países ditatoriais, embora a retórica dos doadores se volte para a promoção da democracia: “Aid is less effective at reducing poverty when it goes either to corrupt dictators or to relatively well-off countries. However, poorer countries are also more likely to be corrupt or autocratic” (Easterly, 2003: 13).

Carlsson, Somolekae e van de Walle (1997) analisam que o objetivo e a efetividade são vastos, porém as ajudas internacionais escasseiam a pesquisa sobre o que teria acontecido sem elas. Por isso, partem do princípio de que as cooperações na África não são proíficas. A sua investigação centra-se em analisar os fatores responsáveis pelo insucesso das ajudas. Carlsson et al. identificam três questões importantes para a efetividade dos auxílios externos: “Determinant of aid effectiveness there are three issues which have not received sufficient attention. 1<sup>st</sup> The management capacity of the recipient, 2<sup>nd</sup> The aid relationship and 3<sup>rd</sup> The sustainability of aid” (Carlsson et al., 1997: 9).

Com efeito, avolumam-se estudos sobre as ajudas externas. Alguns são contrários; outros, favoráveis às cooperações. A questão do desenvolvimento e a forma de impulsioná-lo são transversais a todos os sectores e, como referido anteriormente, existem políticas para a sua implementação através das parcerias entre os Estados, nos múltiplos campos sociais, como é o caso do sector educativo. A educação enquadra-se no parâmetro do desenvolvimento através da massificação de alfabetismo e a expansão da formação profissional. Barros (2011) interliga os conceitos de *educação* e de *desenvolvimento*, afirmando que os dois conceitos possuem uma dimensão que remete ao coletivo social. Neste sentido, este trabalho aciona estes conceitos para analisar a ajuda internacional no contexto cabo-verdiano.



## CAPÍTULO II

### ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E CONCEPTUAL DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, contextualizamos o conceito e a história da educação, apresentando as suas definições e a evolução das teorias que a representam.

#### 2.1. DEFINIÇÃO DOS CONCEITOS

De acordo com Barros (2011), conceitos são “construções, representações parcelares de algo que se pensou e, porque se pensou, passou a existir no mundo das ideias”. Por isso, para entender a sua pertinência, é necessário contextualizá-los “no tempo e no espaço, uma vez que a sua compreensão está na capacidade de os diferenciarmos das situações que lhes estão associados” (Barros, 2011: 21). Logo, a compreensão do conceito de educação implica o conhecimento das suas principais características e de outros conceitos a ele associados, como aprendizagem, ensino, formação e desenvolvimento, assim como as relações entre si (Tight, 2002). Contudo, não constitui o nosso objetivo fazer uma análise exaustiva dos conceitos. A nossa intenção limita-se a fazer uma abordagem histórica da educação e a sua evolução.

A educação tem sido objeto de reflexão desde os primórdios da humanidade. A relação com o ensino propriamente dito surgiu com a institucionalização da escola pública, altura em que passou a ser monopólio do Estado, contrapondo-se à ordem social anterior (Barros, 2011). Basicamente era vista como um processo de ensinamento das experiências dos mais velhos para as gerações precedentes. Assim, Durkheim (1984) define-a como

uma ação exercida pelas gerações adultas sobre os que ainda são jovens para a vida social. Ela tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente (Durkheim, 1984: 17).

Na época moderna, caracterizada por grandes mudanças como a Revolução Industrial do século XVIII e a revolução política do século XIX até ao século XX, o conceito tornou-se mais complexo. De uma transmissão de conhecimentos de geração a geração transformou-se numa realidade dinâmica e integrante do todo social, situando o pensamento e o discurso em outro patamar (Correia, 2008). Esse entendimento diz respeito ao controlo estatal da educação e da transmissão do saber. Por consequência, predominou uma representação da educação que

remete a esforços sistemáticos, a ações deliberadas, a decisões e estratégias racionalmente planeadas no contexto das organizações sociais formais (Lima, 2003).

Nesse período, verificaram-se iniciativas de muitas nações para a generalização da educação, no sentido de o Estado ter um melhor controlo sobre os seus representantes e sobre as instituições, principalmente sobre a igreja e outras organizações que antes se encarregavam da formação dos cidadãos. A educação como ensino público tornou-se hegemónica e assistiu à introdução do ensino primário obrigatório principalmente nos países mais industrializados, contrapondo-se ao princípio tradicional da educação que servia às crianças mais privilegiadas, formando as elites governantes. A obrigatoriedade do ensino encetou-se na Europa, estendeu-se a outros continentes e promoveu a reconfiguração da educação consoante as circunstâncias espaciotemporais, eliminando e introduzindo elementos e conceitos novos (Cummings, 2003).

Desde a sua institucionalização, muitas questões emergiram quanto ao seu impacto social. No século XVIII, Rousseau (1762) alertara sobre a importância social da educação e a necessidade de libertá-la das barreiras tradicionais e das autoridades. No entanto, devido ao contexto social, não foi atribuída a devida importância para o desenvolvimento. Uma década depois, Smith (1776/1981) alertou para a relevância do capital humano para a riqueza das nações e distinguiu a qualificação da mão-de-obra para a execução do trabalho. Mais tarde, Marx (1865/1985) chamou a atenção para a necessidade de educar os trabalhadores no sentido de melhorar a produtividade e apelou para a urgência de uma ação social mais equilibrada: “É necessário um investimento em educação para se alterar as relações sociais” (Marx, 1865/1985: 289). No entanto, o contexto da época estava mais centralizado na produção e na acumulação da riqueza do que na qualificação e na justiça social dos trabalhadores.

A afirmação da educação como fator de desenvolvimento surgiu depois da II Guerra Mundial, particularmente após a crise mundial da educação, quando movimentos cívicos e sociais na Europa reclamaram uma reforma educacional que respondesse às demandas coetâneas. Os efeitos da industrialização — esta entendida como a única forma de atingir o desenvolvimento — alimentaram o crescimento da desigualdade e da pobreza não só nos países industrializados, mas também nos PED. Portanto, a educação e o desenvolvimento surgiram da convergência entre as abordagens teóricas e as agendas de intervenção protagonizadas pela Organização Não-Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD), centradas no combate às desigualdades sociais estruturais, que envolvem posições de poder e de classe social à escala planetária.

Neste contexto, a educação firmou-se com a complementaridade da educação formal e não-formal, sobressaindo a metodologia participativa. Deixou-se de entender o



desenvolvimento como pura caminhada material dos mais pobres à riqueza e aos modos de vida dos mais ricos, para ser assumido como a adoção de exigências comuns de equilíbrio e coesão social (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento [IPAD], 2010-2015).

A convergência entre a educação e o desenvolvimento levou à identificação dos fatores que obstruem o crescimento económico e a adoção de novas políticas educativas para a eliminação dos mesmos. Fragoso (2009, 2011) afirma que o entendimento da educação associa a massificação da alfabetização e a necessidade de formação profissional como aspetos incontornáveis para o desenvolvimento económico a nível mundial. Neste sentido, a identificação dos fatores que estimulam a pobreza proporcionou uma perceção amplamente partilhada do conceito de desenvolvimento e fez com que aparecessem sistemas internacionais de ajuda na década de 1960 e programas internacionais de desenvolvimento planificado destinados a regiões do mundo anteriormente colonizados (Barros, 2011).

As críticas nas últimas quatro décadas a respeito do modelo de desenvolvimento dominante e a necessidade de distanciá-lo e encontrar modelos alternativos do desenvolvimento, em que a educação é, sem dúvida, um dos vetores da promoção do desenvolvimento, levaram a uma perceção diferente do desenvolvimento e do subdesenvolvimento- “são dois rostos de uma mesma relação de poder” (IPAD, 2010-2015: 14) e, ao mesmo tempo, obrigou a perceção das dimensões históricas das relações políticas entre o Norte e o Sul marcadas por diferentes contextos, a saber, colonização, neocolonização, globalização. A globalização e as suas consequências alteraram o sistema de bem-estar social nos países do Norte e do Sul (IPAD, 2010-2015).

O processo da educação para o desenvolvimento passou por várias fases para poder-se afirmar. Neste trabalho, abordamos apenas duas fases, consideradas as duas abordagens cujos conceitos mais marcantes são o de educação e o de desenvolvimento. A primeira fase corresponde à fase neoclássica nas décadas de 1950 e 1960. A teoria do desenvolvimento centralizou a educação como sendo a aquisição das competências cognitivas para o aumento da produção e do crescimento económico, o que, no entender de alguns investigadores, condicionou o processo educativo. O documento do IPAD justifica que a natureza pontual atribuída aos problemas do subdesenvolvimento e a lógica assistencial ou corretiva da ajuda dos países mais ricos obstaram uma reorientação de fundo do conjunto das políticas educativas ou das dinâmicas de educação não-formal nestes países.

A segunda fase ocorreu no início da década de 1970, com o contributo de Paulo Freire, que é analisado mais à frente, na sua reflexão sobre a educação como fator de transformação social, guiada por um princípio de participação e pela teoria da independência através das

denúncias feitas às assimetrias estruturais entre o centro e a periferia. Nessa fase, segundo o documento, começou-se a compreender a importância dos indivíduos e das redes sociais na implementação e na monitorização das estratégias alternativas às do Estado.

Depois da Guerra Fria, sucedeu outra oportunidade para analisar as estratégias da educação para o desenvolvimento da sociedade civil e dos indivíduos. O objetivo principal contemplou o bem-estar de todos, a justiça das comunidades e as liberdades individuais. Surgiu, assim, o conceito de *desenvolvimento humano* definido em 1990 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no seguimento das teses de Sen (1998), passando de uma lógica de resposta às necessidades para uma lógica assente na expansão das liberdades e das capacidades. Em consequência, juntaram-se esforços cada vez maiores de agentes sociais, políticos e religiosos, para a adoção da educação global contra os mecanismos que estimulavam as assimetrias e a pobreza.

## **2.2. ANÁLISE DAS TEORIAS DE EDUCAÇÃO E CRESCIMENTO ECONÓMICO NO PERÍODO NEOCLÁSSICO**

O conceito de educação é complexo e tem sido objeto de muita reflexão e análise ao longo da história da humanidade. A sua complexidade remete às alterações e à inclusão de novos princípios, tendo em mente as circunstâncias espaciotemporais. Alguns investigadores analisam o impacto da educação no crescimento económico, concluindo que recebe uma influência positiva nos rendimentos dos trabalhadores e no aumento da produtividade e no crescimento económico. Na relação entre *inputs* e *outputs*, constataram que estes excediam aqueles e procuravam respostas para esta problemática.

Solow (1957) apresenta o primeiro estudo sobre a matéria e analisa a função de dois fatores, capital e trabalho, e sustenta que a diferença entre os *inputs* e os *outputs* é atribuível ao progresso tecnológico incorporado nos bens de capital físico usados no processo produtivo, sendo, assim, um elemento exógeno. Nesta ótica, o crescimento depende de um fator externo, e não do capital humano nas empresas, para o aumento da produtividade.

O contributo maior é de Schultz (1961). Schultz acrescenta um novo elemento ao conceito, o conhecimento integrante da função da produção, ou seja, a qualificação da mão-de-obra e a incorporação do conhecimento na organização do trabalho, a teoria do capital humano como valor económico da educação. O autor defendeu também a não homogeneidade do trabalho em função da escolaridade e da formação do indivíduo.

Como o conhecimento pode influenciar os *outputs*? Os investimentos em pessoas aumentaram o seu leque de escolhas e o seu nível de bem-estar e este investimento justifica-se pelo facto de que o crescimento da produção excede o fator produtivo. “Os trabalhadores tornam-se capitalistas, não em consequência das empresas, mas, sim, em virtude de aquisição de conhecimentos e capacidades que possuem valor económico”, como afirma Schultz (1961: 3). Becker (1964) reforça a ideia da demanda de maior investimento no capital humano como forma de aumento da produtividade e, conseqüentemente, do rendimento. O contributo desses autores está na origem da política de cooperação entre os países, a fim de melhorar o capital humano como meio de promover o processo de desenvolvimento (Correia, 2008).

Por seu lado, Mincer (1974) alerta sobre a importância do investimento individual e da experiência profissional sobre a variação salarial. Segundo o autor, existem custos diretos e oportunidades do investimento em capital humano. A dispersão dos rendimentos entre diferentes ocupações deve relacionar-se positivamente ao volume de investimento em capital humano. Por último, Denison (1974), citado por Saul (2004), demonstra como a força do trabalho mais qualificado se torna mais capaz de aprender e de utilizar as técnicas de produção mais eficientes e inovadoras, resultando num acréscimo do rendimento nacional.

Na primeira fase, pode-se dizer que a educação era um fator preponderante para o crescimento. Contudo, direccionou-se apenas para as qualificações dos trabalhadores para o aumento da produção e não tinha uma valência coletiva. Como anteriormente mencionado, as preocupações com o conceito de desenvolvimento baseado no crescimento económico dificultaram a incorporação e a análise dos outros elementos importantes da educação de um indivíduo. Educação para a sociedade, cidadania, meio ambiente, saúde, para uma sociedade mais coesa entre outras variáveis não foram tidas em consideração, a fim de proporcionar uma política universal da educação para todos, alicerçada na formação e na capacitação coletiva dos indivíduos, de modo a ter uma maior inserção social.

Posteriormente, devido à intensidade da pobreza e às assimetrias entre ricos e pobres, novas investigações surgiram em torno da educação. Era imperioso encontrar soluções que pudessem responder a estas questões universais. Foi na década de 1970, principalmente com o contributo de Paulo Freire, que as abordagens neoclássicas foram sujeitas a uma nova reconceptualização. Freire (1987) altera as abordagens dos neoclássicos, apelidando-as de *mechanistic mentality*, o que Marx (1865/1985) chamou de *grossly materialistic*, por considerar a educação apenas como uma capacitação técnica e cognitiva para o aumento da produção. A teoria pedagógica revolucionária de Freire influencia a educação e os movimentos sociais em todo o mundo. A sua reflexão sobre a educação demonstra o papel da

educação não-formal para a capacitação dos indivíduos e a transformação social, através da metodologia da participação social. A abordagem pedagógica consiste em educar para redescobrir o mundo através da ação ao nível da percepção crítica da realidade, contrapondo em certa medida a educação formal, esta considerada uma educação bancária.

### **2.3. CONTRIBUTO DAS ABORDAGENS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS PARA O NOVO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO**

Neste subcapítulo, apresentamos as abordagens educativas contemporâneas para fazer face ao novo conceito de desenvolvimento, revisitando as abordagens educativas defendidas por Freire e por Sen, respetivamente.

#### **2.3.1. ABORDAGEM TEÓRICA DE PAULO FREIRE**

Na perspetiva de Freire (1987), a literacia é vista como uma ação cultural para a liberdade, para a educação e para a consciencialização. Segundo Freire, qualquer prática educativa implica o conceito do homem e do mundo, e o processo de aprendizagem assenta na linguagem pensada, que possibilita o ato do conhecimento através da sua práxis, a qual ele transforma a realidade e, conseqüentemente, a orientação no mundo é humanizá-lo, transformando-o. Freire afirma que, ao contrário do animal, a missão do homem no mundo demonstra valor histórico e sentido de um projeto, enquanto que, para o animal, a sua missão é a adaptação, sem sentido histórico, de valor ou de opção.

O educador deve criar condições para que o processo de aprendizagem assente não na transmissão de conteúdos alienados do contexto social, em que os educandos são recipientes de conhecimentos verticais, de uma “cultura de silêncio” diretamente relacionada com a estrutura de subdesenvolvimento. O educador deve estimular a aquisição sistemática das experiências humanas como assimilação criativa, e não como informações armazenadas. Com efeito, a abordagem de Freire (1987) valoriza muito o papel do indivíduo e do educador como facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita, que são a chave da comunicação.

A educação torna-se uma atividade coletiva, um diálogo entre os participantes, em vez de uma palestra do tipo “de cima para baixo”, de uma pessoa para o benefício da outra. Rugut e Osman (2013: 23) observam que, “Ao afirmar isso, Freire não pretende criar condições para que o conhecimento, os sentimentos e a compreensão do aprendiz devessem passar incontestados ou que o professor recuasse como um mero facilitador”.

A sua reflexão persuadiu instituições públicas e privadas a considerarem os aspetos da educação não-formal nas questões do desenvolvimento e do bem-estar coletivo. A ausência da educação não-formal está estritamente ligada aos fatores de desigualdade social: pobreza, desigualdade de género e violação dos direitos humanos. Através da educação, os benefícios sociais, quer a nível individual quer a nível coletivo, são positivos, uma vez que a educação permite um maior envolvimento da sociedade civil na mobilização e monitorização da opinião pública, para a tomada de decisões importantes para a vida coletiva. A teoria de Freire está na origem da adoção e da introdução da educação de adultos nas políticas públicas dos Estados, assim como nos organismos internacionais que analisamos oportunamente nesta dissertação.

### **2.3.2. ABORDAGEM DE AMARTYA SEN**

Posteriormente, novos elementos foram integrados ao conceito de educação e às questões do desenvolvimento. No contexto atual, a educação deixou de ser vista apenas como fator de desenvolvimento económico para ser perspetivada numa dimensão mais vasta e complexa, em que a satisfação individual das necessidades básicas tem de ser ressaltada para que haja um desenvolvimento integral e sustentado. Esses princípios têm em especial o contributo de Sen, com a teoria da *capability approach*. O desenvolvimento passa a ser visto como um processo da expansão da liberdade de que os indivíduos se beneficiam. Liberdades humanas opõem-se à ideia do desenvolvimento associado ao crescimento do PIB ou ao aumento dos rendimentos individuais (Sen, 1999).

Na ótica de Sen (1999), a liberdade depende de outros fatores determinantes: arranjos sociais e económicos, acesso à educação e à saúde, direitos políticos e civis como a liberdade de participação nas discussões públicas. Neste sentido, o desenvolvimento implica obrigatoriamente a eliminação das fontes que obstam a liberdade, a saber, a pobreza, a tirania, a ausência de oportunidade económica e outras privações sociais. As liberdades e os direitos são mecanismos eficazes para contribuir para o progresso económico: “Com oportunidades sociais adequadas, os indivíduos podem efetivamente delinear seu próprio destino e ajudar uns aos outros” (Sen, 1999: 11). Entre vários aspetos mencionados, a oportunidade social é entendida como o acesso à educação, porque esta é a pedra basilar da *capability* e oferece aos jovens e à sociedade ferramentas para a plena satisfação da sua liberdade. Sen (1999: 108) acrescenta: “A educação aumenta as oportunidades disponíveis a um jovem para escolher uma vida que ele ou ela tenha razões para valorizar. Requer condições educacionais (ensino,

aprendizagem, currículo e avaliação)”. Sen reforça: “A educação é como uma formação de identidade ao longo da vida” (Sen, 1999: 108).

Por conseguinte, a partir das análises realizadas, é notório que a educação afeta o desenvolvimento, a expansão das capacidades individuais e uma melhor inserção das pessoas na comunidade. Assim, a abordagem das capacidades tal como defendida por Sen oferece elementos educacionais essenciais para: (a) expandir a liberdade humana centralizada no que as pessoas são capazes de fazer; (b) a diversidade humana; (c) individualismo ético; (d) um processo democrático para tomar decisões (Walker, 2005).

Esse paradigma promove uma combinação entre o ser (*being*) e o fazer (*doing*) e, ao mesmo tempo, veio alterar o modelo de relacionamento entre os PD e os PED. Esta mudança deriva de um ajuste das interpretações dos novos modelos teóricos da educação para o desenvolvimento sob a influência das teorias da independência, no tocante ao relacionamento dos países do Norte e do Sul. Se a responsabilidade do desenvolvimento era atribuída ao centro, o centro estava incumbido de colmatar as deficiências do mercado do Sul através das ajudas para realizarem o *take off* e, conseqüentemente, o crescimento económico, com a abordagem de *capability*. De facto, a responsabilidade é tripartida: entre o Norte, o Sul e os indivíduos.

Os países do Sul têm o dever de criar condições favoráveis ao acesso à educação para todos, através das reformas do sistema de ensino que não sejam visadas para as elites, mas, sim, para todos. Perante a adoção dos mecanismos que eliminam os elementos perpetuadores das desigualdades, da pobreza e de desigualdade de oportunidades, os indivíduos têm de escolher as ofertas disponíveis na sociedade para capacitar e adquirir conhecimentos, de modo que possam decidir sobre o seu futuro. Os países do Norte devem facilitar e apoiar os países do Sul através da capacitação técnica e formação contínua dos seus recursos humanos, apoiar na redefinição dos currículos e na construção das infraestruturas, de modo que o processo de aprendizagem seja de qualidade e o desenvolvimento seja estruturante.

Outros estudiosos já tinham levantado questões sobre o impacto da educação no processo de desenvolvimento mental e no alargamento do horizonte de escolhas. Exerceram papel relevante na formulação de *capability approach* e a necessidade educativa para o progresso dos povos. Vygotsky (1978) sustenta que, conquanto a aprendizagem não denote desenvolvimento, um ensino adequadamente organizado ocasiona o desenvolvimento mental e outros processos de desenvolvimento. Por conseguinte, as políticas de educação alinhadas às teorias desses autores geram impacto social, porquanto favorecem o progresso, a igualdade de género, a redução da pobreza e o respeito aos direitos humanos.

## **2.4. INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS UNIVERSAIS NOS PED**

Neste subcapítulo, analisamos as políticas educativas dos organismos internacionais e as suas influências na assimilação das políticas educativas pelos Estados-membros e pelos PED. Escolhemos três organismos internacionais, nomeadamente OCDE, UNESCO e BM. A seleção justifica-se pelos seguintes motivos: primeiro, porque os princípios e os objetivos elaborados sobre as políticas educativas por estes organismos estão delineados com as políticas dos seus Estados-membros, que coincidentemente são os maiores parceiros de Cabo Verde no sector educativo; segundo, porque, nas últimas décadas, o envolvimento das organizações internacionais em questões educacionais transnacionais tem influenciado a adoção de políticas educacionais e promovido o desenvolvimento dos países-membros e outros através da coordenação, formação de opinião e instrumento (Martens et al., 2004). Outrossim, é relevante o facto de as políticas educacionais implementadas por esses organismos abrangerem dez temas em comum, conforme Martens et al. (2004) apontam: capital humano; objetivos educacionais; resultados educativos; opções orçamentais; custos da educação; sistema educativo; contexto global e local; gestão; professores; investimentos.

### **2.4.1. POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OCDE)**

Desde a sua criação, a OCDE tem adotado abordagens educacionais na sua política, acompanhado os contextos e a evolução dos acontecimentos marcantes em cada época e enveredado esforços para que os países-membros adotem as suas estratégias educacionais, de acordo com os compromissos assumidos entre as partes, direcionando-as para o desenvolvimento global sustentado. A OCDE tem influenciado as políticas públicas educativas dos seus Estados-membros e a internacionalização de políticas numa perspetiva de regulação, de transferência, de difusão e de convergência (Lemos, 2014).

Ao contrário do BM e da UNESCO, a OCDE não dispõe de mecanismos normativos para a introdução de políticas educativas globais. Ball (2008) salienta que a OCDE não pode legalmente tomar decisões juridicamente vinculativas ou emitir recomendações sobre políticas de educação obrigatórias, assim como não dispõe de uma agenda única. De facto, ela representa a sua estratégia educacional em termos gerais. Com efeito, este organismo tem

demonstrado o seu papel em relação à educação, através da publicação de documentos, da divulgação de relatórios de pesquisa e da oferta de diretrizes aos países-membros, como também aos outros.

Destarte, perguntamo-nos qual é o interesse da OCDE nas questões educacionais. Desde a sua criação, a OCDE tem-se interessado pela área da educação, tendo sido motivada pela introdução do Plano Marshall na Europa após a II Guerra Mundial, em virtude da carência de mão-de-obra qualificada para a recuperação da economia europeia e devido a sucessivos eventos datados após à II Guerra Mundial, que direta ou indiretamente afetaram o crescimento da economia e o bem-estar social a nível individual e coletivo (Lemos, 2014).

O organismo tem publicado milhares de documentos sobre a importância da educação e tem elaborado relatórios, produzido indicadores e feito recomendações para uma política educativa estruturante e sustentável. A política implementada tem proporcionado impacto social nos PED. Para a OCDE, a relevância da educação supera os benefícios económicos e individuais. Os efeitos ultrapassam a esfera económica, porque os conhecimentos e as competências adquiridas através da educação permitem a manutenção da coesão social e do bem-estar individual, na medida em que esta tem um papel crucial, o de poder despertar e aperfeiçoar a inteligência crítica e permitir que os indivíduos superem o medo, a introversão e o etnocentrismo (OCDE, 1998: 117).

No relatório *Comprendre l'impact social de l'éducation* da OCDE (2007), é elaborada uma avaliação das consequências sociais do investimento em educação que são essenciais para o desenvolvimento e crescimento de um país. Segundo o relatório, a educação promove o desenvolvimento da saúde física e mental do indivíduo, contribuindo para a manutenção pessoal. Leva a um maior envolvimento cívico e social, à proporção que favorece a cidadania e as atividades políticas. Ainda potencializa o impacto intergeracional, permitindo que os conhecimentos adquiridos pelos pais sejam transmitidos às gerações futuras. Todos esses fatores estimulam a atividade económica do conhecimento, mas também a coesão social e a cidadania ativa.

No mesmo documento, são também analisados o papel da educação quanto à formação do capital humano e social e os benefícios económicos e não-económicos a nível individual e coletivo. Alguns aspetos individuais apontados associam-se a melhorias salariais, maiores rendimentos, questões ligadas ao património e à produtividade, que são considerados fatores económicos individuais. Quanto aos fatores não-económicos individuais, esses dizem respeito à satisfação pessoal e à saúde. De acordo com o *Dutch study*, citado no relatório em análise, a educação adicional melhora o estado de saúde dos homens em 0,6% e das mulheres em 0,3%,



e um outro estudo levado a cabo no Reino Unido ressalva que elevar o nível de escolaridade de mulheres adultas reduziria o risco de depressão aos 42 anos de 26% para 22%, economizando cerca de 200 milhões de libras por ano aos serviços públicos.

Na verdade, quanto maior for o nível educacional, maior será a realização desses fatores. A respeito do coletivo, o documento da OCDE (2007) considera que a educação pode afetar as receitas fiscais e um maior investimento na saúde. Na política social, esses são fatores económicos. Os fatores não-económicos são a coesão social, a confiança na governança e o bom funcionamento da democracia. Esses fatores são fundamentais para que as sociedades vivam num estado de bem-estar económico, político e social. O estudo realizado pela OCDE (2007) demonstra a veracidade da tese de que a educação é uma força positiva para o desenvolvimento económico e para o progresso social, visto que desenvolve o capital humano, entendido como conhecimentos, competências e características individuais que proporcionam o bem-estar pessoal, social, económico e o capital social relacionado com as redes, normas e os valores e convicções que facilitam a cooperação entre e intragrupos, fortalecendo a coesão social (Maués, 2011)

Com efeito, para atingir esses objetivos, requer-se uma aposta na educação para todos os indivíduos, assim como em variáveis importantes para uma educação de qualidade, com vista a apostar nas infraestruturas educacionais, formar professores e reformar os currículos. O documento produzido pela OCDE (2007: 3) incorpora essas recomendações, justificando que “os efeitos da educação dependem da natureza e qualidade da oferta de ensino tanto quanto do número de horas ou anos gastos em contextos de educação escolar (nível e tipo de educação) e conteúdo educacional (currículo e pedagogia); e ethos de ambientes educacionais” (OCDE, 2007: 3). Essas recomendações da OCDE, que analisamos no próximo capítulo, estão alinhadas ao plano estratégico para o desenvolvimento, particularmente no sector da educação em Cabo Verde.

#### **2.4.2. O BANCO MUNDIAL**

O BM estabeleceu a educação como prioridade a partir da década de 1970 com a introdução da política neoliberal, capitalista e com a globalização. A mudança das suas diretrizes foi iniciada com o então presidente, McNamara, e os demais agentes (1968-1981), que abandonaram o princípio do financiamento ao desenvolvimento através do crescimento económico com a finalidade de lutar contra a insurgência dos países pobres e dar mais atenção às questões da pobreza e segurança, colocando-os no centro das preocupações (Leher, 1999).

Nesta dinâmica, em alguns documentos produzidos pelo BM, a questão da pobreza e da segurança teve sempre presente nos discursos dos seus dirigentes, sustentando a pobreza como a causa de todos os males sociais. Nos termos do seu presidente, “as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas”. Nessa perspectiva, a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios (Leher, 1999).

Assim, se no período antecedente à época neoliberal as escolas primárias e secundárias não se ajustavam às políticas de financiamento do BM, ao ponto de serem consideradas um contrassenso, os ensinamentos técnico-profissionais eram tidos como mais adequados às carências dos PED. O mesmo não aconteceu com a chegada do período neoliberal da década de 1980, quando o BM orientou a sua política educativa para o ensino elementar.

A globalização agudizou a pobreza e a assimetria entre os países e os povos. Criou a necessidade de instituir relações e cooperação entre os Estados-membros da organização, para desenharem políticas adequadas para responder aos fatores que alimentavam as desigualdades sociais e inibiam o desenvolvimento, principalmente nos PED. Neste sentido, a Conferência de Jomtien (1990) na Tailândia constituiu um passo decisivo para o compromisso do BM no estabelecimento da educação para todos. Na conferência, a instituição defendeu o papel fundamental da educação na agenda de desenvolvimento: “A educação é uma parte crucial de uma Estrutura de Desenvolvimento Integral que reconhece que o desenvolvimento sustentável requer muitos elementos sociais e estruturais, além de um forte desempenho económico” (BM, 1999: vii).

O documento realça vários princípios que justificam a preocupação com a educação global e o objetivo de incorporá-la nas políticas educacionais do BM:

Programas globais especiais na educação básica visam avançar mais rapidamente para as metas internacionais de educação como meio para economias mais produtivas, sociedades mais coesas, participação mais efetiva em assuntos coletivos e, finalmente, populações mais saudáveis e felizes (World Bank, 1995: 6).

As iniciativas do BM garantem o tratamento da questão social pelo viés hegemónico e legítima estratégias sociais por meio da educação, com foco na educação básica (Oliveira, 2016). Estão também implícitas as orientações educacionais que convêm ao capital estrangeiro, o que é evidente quando a educação é considerada pelo BM o maior instrumento para o desenvolvimento socioeconómico. Ela é central na estratégia do organismo para ajudar os países a reduzir a pobreza, promover o crescimento sustentável, investir no povo, valorizar

o uso produtivo do trabalho e proporcionar serviços sociais básicos para a população pobre (World Bank, 1995).

A educação para o BM está ancorada no mesmo princípio da OCDE e da UNESCO. Embora alguns críticos acusem a abordagem de ser meramente economicista pelo facto de pôr apenas a educação básica no centro das preocupações, como sendo a única forma de aumentar a produtividade dos trabalhadores e, assim, atingir os objetivos do programa de ajustamento estrutural dos países do Sul. Na visão de Leher (1998), o BM dedica cada vez mais atenção à construção de instituições adequadas ao mercado; em consequência, as reformas educacionais propostas geram conteúdos fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e debates em geral pautados por empresários e estratégias políticos.

Na mesma linha do pensamento, Oliveira (2000) afirma que a reforma das políticas educacionais deixou de concentrar-se na busca por um ensino capaz de atender aos objetivos do progresso técnico-industrial das décadas de 1950, 1960 e 1970 e passou a priorizar uma educação básica adequada aos padrões de empregabilidade, acompanhando o processo de reestruturação capitalista. No documento *Education Sector Strategy*, o BM preocupa-se com as questões da educação associadas ao desenvolvimento económico e a aspetos sociais relevantes, conforme aponta o seu objetivo a longo prazo, que “é nada menos que garantir que todos completem uma educação básica de qualidade adequada e adquiram habilidades básicas” (World Bank, 1999: 6). Isso remete para os objetivos da OCDE para a educação básica, segundo os quais a alfabetização, a matemática, o raciocínio, as habilidades sociais e o trabalho em equipa favorecem aos indivíduos mais oportunidades de aprender habilidades avançadas ao longo da vida, numa variedade de configurações de educação pós-básica.

A educação básica é entendida não como o fim, mas como a base para a aprendizagem e o desenvolvimento permanente, como se percebe no seguinte trecho:

A principal, entre as muitas razões pelas quais a educação é importante, é que ela contribui para melhorar a vida das pessoas e reduzir a pobreza. Ela faz isso por meio de vários caminhos, incluindo: (1) ajudar as pessoas a se tornarem mais produtivas e ganharem mais (porque a educação é um investimento, fortalecendo suas capacidades e habilidades — seu capital humano); (2) melhorar a saúde e nutrição; (3) melhorar a qualidade de vida diretamente (por exemplo, o prazer do pensamento inteligente e o senso de poder que está associado à educação); e (4) promover o desenvolvimento social através do fortalecimento da coesão social e da concessão de melhores oportunidades para as pessoas (e, portanto, maior equidade por meio de oportunidades). Além disso, muitos dos estados do mundo, através de convenções e

compromissos internacionais, reconheceram a educação como um direito humano (World Bank, 1999: 5).

Por último, o documento revela o empenho do BM para atingir metas e implementar projetos especiais elaborados para o efeito e sempre delineados nos princípios educacionais, entendidos como os fatores do desenvolvimento.

### **2.4.3. POLÍTICA EDUCATIVA DA UNESCO**

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), como os outros organismos internacionais, tem assumido como a sua principal prioridade a educação e como um objetivo principal consolidar uma educação global para todos. A sua missão consiste em congrega esforços de todos os seus Estados-membros a fim de executar políticas educativas assertivas à sua realidade, torná-las acessíveis a todos e criar condições favoráveis à ocorrência do processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, as suas atividades têm-se desenvolvido na área do apoio técnico, do apoio ao desenvolvimento de projetos inovadores, do apoio à construção e ao desenvolvimento de redes (Correia, 2010).

Podemo-nos perguntar por que motivo a educação constitui um dos pilares principais da UNESCO. Sendo um direito fundamental do ser humano, a educação é vista como um elemento fulcral de todas as dinâmicas sociais, da redução da pobreza e da desigualdade. Cabe ao organismo promover a sua qualidade e estimular a troca de experiências e o diálogo político. Segundo a UNESCO, através da educação é possível formar indivíduos e constituir um mundo solidário e ético.

Esses princípios inspiram todas as ações da UNESCO e estão inseridos nos cinco domínios fundamentais para desenvolver a sua missão: (a) identificar os problemas emergentes e procurar estratégias para fazer-lhes face, enquanto cria um espaço estimulante ao diálogo sobre soluções inovadoras; (b) desenvolver e definir novos padrões nas áreas-chave da educação; (c) expandir a capacidade dos governos, especialistas, comunidades e sociedade civil através de serviços de aconselhamento, *workshops*, conferências internacionais e partilha de dados; (d) juntar e partilhar informações sobre a educação em todo o mundo, especialmente no que diz respeito às boas práticas e às inovações; (e) estimular a cooperação internacional e assegurar que os programas multiculturais e bilaterais reflitam os objetivos da UNESCO e as suas prioridades definidas para a educação.

As mudanças ocorridas no sistema educativo de Cabo Verde repercutem a política educacional dos organismos internacionais, principalmente a UNESCO. Por isso, deve-se conhecer as metas e os propósitos das instituições em estudo. Assim, é crucial analisar alguns documentos de referência sobre a temática em questão, publicados a partir da década de 1990 e cuja influência se estende até aos dias atuais. Para termos uma percepção da realidade da educação cabo-verdiana e da sua dinâmica, é imprescindível compreender as orientações educativas concebidas pela UNESCO. Zorzan (2004) defende que, ao longo daquela década, a instituição coordenou e promoveu reuniões regionais e globais de natureza avaliativa, para desencadear ações para a consolidação das políticas educacionais.

A política educacional da UNESCO é demonstrada em três importantes momentos. O primeiro corresponde à Conferência Mundial de Educação para Todos, quando todos os Estados-membros se comprometeram a assumir as recomendações e a adotar políticas efetivas para a realização dos objetivos preconizados. Na Conferência Mundial de Jomtien (1990), a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos foi concebida como plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada indivíduo. Amparados na Declaração dos Direitos Humanos, os 155 países participantes da conferência estabeleceram princípios em face das demandas da educação básica no mundo. Além de apontar os princípios da universalização do acesso e da igualdade de direitos, o documento também destaca a qualidade da educação. As suas principais ênfases são:

- ◆ A educação é a instituição social destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas (crianças, jovens e adultos), necessidades que compreendem os instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura, escrita, matemática, solução de problemas) e os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários à vida.
- ◆ A educação básica não é um fim em si, mas a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes.
- ◆ Para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, é preciso expandir o enfoque da educação básica no rumo de concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer alianças e manter um padrão mínimo de qualidade.
- ◆ Para isso é indispensável uma política contextualizada de apoio à educação, com base no compromisso, na vontade política e na mobilização correspondente de recursos (UNESCO Brasil, 2001: 25).

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

Com efeito, a Conferência de Jomtien marcou o primeiro passo nas tomadas de decisão e compromissos dos seus membros para a educação global e o papel-chave que a UNESCO teve para a sua efetivação. Dez anos depois, a UNESCO produziu outro documento importante: a Declaração de Dakar (2000). Em Dakar, foram realizadas uma avaliação e o reforço dos compromissos assumidos coletivamente pelos Estados na Conferência de Jomtien. Das recomendações destacam-se:

- ◆ A necessidade de expandir e melhorar a educação infantil especialmente para as crianças mais vulneráveis e socialmente desprivilegiadas. Para isso recomendaram-se parcerias entre governos, organizações não-governamentais (ONGs), comunidades e famílias e a atenção à educação dos pais e de outras pessoas que cuidam das crianças;
- ◆ Assegurar que até 2015 todas as crianças, em particular as meninas e as crianças que vivem em circunstâncias difíceis e de minorias étnicas, completem educação primária gratuita, de boa qualidade;
- ◆ Melhorar em 50% os níveis de alfabetização de adultos até 2015;
- ◆ Melhorar todos os aspetos da qualidade da educação e assegurar a excelência, de tal modo que todos alcancem resultados mensuráveis de aprendizagem, sobretudo em alfabetização, aritmética elementar e habilidades essenciais para a vida. Para isso, entre as ações necessárias, a Declaração propõe:
  - ◆ Aumentar significativamente o investimento na educação básica;
  - ◆ Promover as políticas de educação para todos no contexto setorial, claramente ligadas à eliminação da pobreza e às estratégias de desenvolvimento;
  - ◆ Envolver a sociedade civil na formulação, implementação e acompanhamento das estratégias de desenvolvimento educacional;
  - ◆ Implementar urgentemente programas educacionais e ações para combater a pandemia HIV/AIDS;
  - ◆ Criar ambientes educacionais seguros, saudáveis e dotados de recursos inclusivos e equitativamente distribuídos, que conduzam à excelência na aprendizagem, com níveis claramente definidos de desempenho para todos;
  - ◆ Elevar o *status*, o moral e o profissionalismo dos professores;
  - ◆ Mobilizar as novas tecnologias de informação e comunicação para ajudar a alcançar os objetivos (UNESCO, 2000: 26).

Por último, o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1998) foi outro documento determinante nas ações da UNESCO, impulsionou a educação para o centro das preocupações internacionais e chamou a devida atenção para a *interdependência planetária*.

Conforme a ideia, a globalização e as suas exigências poderiam levar a assimetrias, em que a minoria detentora do conhecimento seria privilegiada ao usufruir dos benefícios da globalização, em detrimento da maioria da população desprovida da mesma oportunidade e vítima dos acontecimentos. Outrossim, o documento destacou o papel reservado à escola nesse contexto.

Delors (1998) estabelece quatros pilares da educação a serem assegurados pela escola no processo de ensino-aprendizagem. Na sua visão, cabe à escola preocupar-se com a ética e com a formação moral, bem como com a triagem da massa de informações, para melhor organizá-las e interpretá-las. Abaixo citamos cada um dos quatro pilares, nas palavras do próprio autor:

- ◆ Aprender a conhecer: levar o aluno a dominar os instrumentos para o conhecimento, em vez de adquirir um repertório de saberes codificados.
- ◆ Aprender a fazer: preparar o aluno para colocar em prática os conhecimentos e adaptar a educação ao trabalho futuro.
- ◆ Aprender a viver juntos: construir um contexto igualitário para os alunos perseguirem projetos comuns, em vez de apenas propiciar a comunicação entre membros de grupos diferentes.
- ◆ Aprender a ser: desenvolver integralmente a pessoa do aluno: inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade e espiritualidade (Delors, 1998: 26-27).

Todas essas orientações estão profundamente vinculadas aos direitos humanos, ao pluralismo, à democracia e à paz e são perpassadas pela tolerância como missão permanente e modo de agir da escola, como se infere da *Declaração dos Princípios sobre a Tolerância* (UNESCO, 1995). Através da sua política educativa, os organismos internacionais almejam alcançar os objetivos supracitados e partilham o mesmo princípio da educação global para o desenvolvimento sustentável vinculado aos benefícios individuais e coletivos que daí advêm.





### CAPÍTULO III

#### O CONTEXTO DE CABO VERDE

Neste capítulo, contextualizamos Cabo Verde, objeto do nosso estudo. Apresentamos a sua dimensão geográfica, histórica, económica, social e cultural. Por fim, discorremos sobre a educação no período colonial e pós-colonial.

#### 3.1. ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO

Cabo Verde é um país africano, insular, localizado no Oceano Atlântico a cerca de 500 Km a oeste do Senegal. De origem vulcânica, o arquipélago tem uma população residente, que, segundo dados do Censo de 2010 realizado pelo Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (INECV), é de 491.875 habitantes, dos quais mais da metade vive na ilha de Santiago, tendo a cidade da Praia cerca de 27% do total. Atualmente, de um total de 187 países, o país ocupa a 125.<sup>a</sup> posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do PNUD. Em termos de valor do IDH, subiu de 0,534, em 2010, para 0,654, em 2017.

A educação registou uma evolução positiva, aumentando de 0.513, em 2010, para 0.555, em 2017. A Tabela 3.1 demonstra a evolução da educação conforme o relatório do desenvolvimento humano da ONU. Em termos gerais, o país tem positivamente evoluído segundo os critérios do HDH (Ver Quadro 3.1).

**Tabela 3.1.** *Evolução da dimensão da educação no IDH de Cabo Verde.*

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
0.513	0.522	0.524	0.538	0.543	0.549	0.555	0.555

Fonte: cálculos do HDRO com base nos anos de escolaridade esperados e anos médios de escolaridade do Instituto de Estatística da UNESCO (2018) e outras fontes. Acesso em 15 de junho de 2018.

**Quadro 3.1.** *Situação demográfica.*

Designação	2015	2016	2017
População total			546.388
PIB per Capita(USD)	5632	5829	5983
% de população urbana	64.3	64.8	65,3
Esperança média de vida			73
Taxa da Literacia adulta		86.8	86,8
% da população que vive abaixo da linha nacional de pobreza	39.7	38.5	37.2

Fonte: UNDP, Human Development Reports 2018

No entanto, o país dispõe de poucos recursos minerais, estando ainda condicionado a fatores climáticos adversos, relacionados com a estiagem e com a aridez do solo, dispondo de apenas 10% de terreno arável, tornando-o num país insular muito vulnerável, com frequentes ameaças de catástrofes naturais. O país ainda possui um vulcão ativo na ilha do Fogo, que, nas últimas décadas, tem entrado em constantes erupções, destruindo toda a zona habitacional e agrícola ao seu redor.

Cabo Verde está também sob ameaça de uma possível subida de água do mar devido às alterações climáticas que podem vir a comprometer toda a zona costeira do arquipélago de dez ilhas. É de salientar também que a sua disposição geográfica representa um desafio e um gasto muito elevado para o país em termos de custos de transporte, de energias e de infraestruturas para impulsionar a economia nacional.

Com uma população a aproximar-se dos 500.000 habitantes, Cabo Verde insere-se no quadro dos pequenos Estados insulares. Escassez de recursos naturais, insularidade, descontinuidade territorial e seca prolongada, estes e outros fatores condicionam a economia e o desenvolvimento do país. Esses factos levam-no a uma forte dependência dos recursos externos. O país importa a maioria dos bens que consome. Casos específicos são os produtos alimentares (90%) e os produtos energéticos (97%) (Ribeiro, 2013).

No entanto, apesar dessas dificuldades, Cabo Verde tem-se revelado como um modelo de desenvolvimento a seguir no continente africano e tem, inclusive, recebido elogios dos seus parceiros internacionais e de instituições financeiras multilaterais quanto à sua política de desenvolvimento adotada desde a sua independência. Nesta sequência, *A Avaliação Conjunta do Programa Indicativo de Cooperação Portugal-Cabo Verde* (IPAD, 2012b) refere que Cabo Verde registou progressos que colocaram o país numa nova fase. Em 2008, foi graduado na lista dos PED da ONU: de país menos desenvolvido (PMA) passou a país de rendimento médio (PRM). Esta mudança de estatuto suscitou o reequacionamento e a diversificação das suas relações de parceria no quadro da cooperação económica.

Em finais de 2007, estabeleceu uma parceria especial com a União Europeia (UE) e, em 2008, tornou-se membro da OMC (IPAD, 2008). Muitos fatores estão associados a este evento, nomeadamente a elaboração e execução de um plano estratégico de desenvolvimento. As ajudas têm sido controladas a nível central e integradas no plano de desenvolvimento e processo orçamental. O êxito alcançado na aplicação dos recursos assenta na capacitação técnica dos recursos humanos e na cooperação diplomática com os parceiros-chave do país.

Cabo Verde apostou fortemente na utilização da ajuda internacional para a construção das infraestruturas físicas e para a capacitação dos seus recursos humanos. Foram edificadas

escolas, unidades de saúde básicas, vias de acesso rodoviário, portos, aeroportos, pontes, entre outros. Rodrigues (2016) salienta que, desde muito cedo, o país implementou um conjunto de estratégias políticas para contrariar as limitações. A falta de alternativa económica impeliu-o a apostar na formação de capital humano como meio de promoção do desenvolvimento. Desde a sua independência, em 1975, essa tem sido sempre uma das prioridades políticas. Não é por acaso o êxito do país na realização de quase todos os objetivos do milénio. Por consequência, alguns dos parceiros terminaram as suas missões após a graduação de Cabo Verde como PRM em 2008; a título de exemplo, a cooperação holandesa, o Programa Alimentar Mundial (PAM), a *United States Agency for International Development (USAID)*, entre outros.

### **3.2. HISTÓRIA POLÍTICA DO PAÍS**

Cabo Verde tornou-se independente em 1975 e foi governado durante quinze anos por um partido único, o Partido Africano de Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), mais tarde Partido Africano de Independência de Cabo Verde (PAICV), o partido que esteve envolvido na luta pela sua libertação política, económica e religiosa. Em 1990 e 1991, com as mudanças a nível internacional e a introdução do neoliberalismo associado ao condicionalismo para as concessões de ajuda internacional, o país viu-se obrigado a dar abertura política e a efetuar as primeiras eleições livres. O Movimento para a Democracia (MPD) venceu as primeiras eleições. Nesse período de governança do MPD, o país conduziu a maioria das suas reformas e elaborou planos estratégicos para o desenvolvimento e as reformas estruturantes, como a privatização das instituições e de empresas públicas que antes estavam sob a tutela do Estado. A nível político, institucionalizaram o poder municipal, as organizações não-governamentais e vários movimentos da sociedade civil, contribuindo para a participação e o controlo das ações sociais.

O sucesso de Cabo Verde deve-se muito à sua democracia e à governança local. O pluripartidarismo e as alternâncias políticas contribuíram para consolidar a sua democracia pluralista, a estabilidade política e a coesão institucional, o que transformou o país em um modelo a seguir em África. Os elementos mencionados acima são essenciais para a condicionalidade e a eficácia da ajuda externa. Por conseguinte, Cabo Verde mostrou-se uma exceção no que se refere à utilização e à justificação da ajuda externa, em torno de cujo objetivo muitas polémicas têm surgido.

### 3.3. CONDICIONALISMO SOCIAL, ECONÓMICO E CULTURAL

Alguns condicionalismos económicos supracitados obstam o crescimento económico e a adoção de políticas económicas e sociais mais adequadas ao desenvolvimento sustentável de Cabo Verde. Associada às condições climatéricas adversas, a escassez dos recursos naturais sujeita o país à vulnerabilidade económica, social e cultural e à consequente dependência de fatores exógenos para impulsionar a economia. Depois da independência, “a economia de Cabo Verde caracterizava-se por uma grande vulnerabilidade porque dependia, fundamentalmente, da ajuda externa e das remessas dos emigrantes, vetores que oscilam ao sabor das conjunturas internacionais” (Fortes, 2006: 238). Essa conjuntura arrasta-se desde meados da década de 1970 até hoje, apesar de atualmente apresentar algum declínio.

Entretanto, para enfrentar esses condicionalismos, os sucessivos governos têm sido desafiados a canalizar esforços no sentido de estabelecer políticas económicas sólidas, a fim de proporcionar o aumento de rendimento *per capita* e reduzir o nível da pobreza. De acordo com o relatório sobre a avaliação conjunta do programa indicativo de desenvolvimento (IPAD, 2005/2008), a implementação de políticas macroeconómicas sólidas favorece um ambiente estável para o investimento e a expansão económica. O relatório acrescenta que o rendimento *per capita* multiplicou por dez e a pobreza absoluta diminuiu ao longo dos últimos anos. Por conseguinte, a gestão de políticas macroeconómicas “prudentes” contribuiu para que o país obtivesse uma avaliação positiva no cumprimento do programa acordado com o FMI, no quadro do *Policy Support Instrument* (PSI), em 2010. O documento ressalva ainda que a oitava avaliação do FMI atestou o implemento de todas as metas quantitativas e progressos importantes quanto aos objetivos estruturais definidos (IPAD, 2005/2008).

O contexto económico desfavorável não impediu que o país encontrasse outras estratégias de impulsionar o desenvolvimento. A aposta feita no turismo tem sido um dos fatores de maior dinâmica no crescimento económico. O maior relacionamento com a diáspora — esse preconizado pelo relatório do BM (2008), que identifica as remessas como responsáveis por 8,5% do PIB — e as cooperações multilaterais e bilaterais estabelecidas — em que a ajuda para o desenvolvimento (APD) representa um dos principais eixos de desenvolvimento económico sustentado — contribuíram para a consecução do desenvolvimento sustentável.

As frequentes mudanças no cenário internacional e uma dívida pública elevada (126% do PIB) têm contribuído para o abrandamento destes três eixos apontados no crescimento da economia nacional. Não obstante, o país continua a lutar e a introduzir reformas para uma

política social mais justa. Lima (1992) afirma que a boa governação e a gestão eficaz da Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) asseguram um bom nível de investimento no sector social, mais de 20% das despesas públicas anuais, e demonstram o esforço do país para consolidar a sua democracia. Essas iniciativas repercutem nos resultados obtidos. Segundo os dados do *Human Development Report* (HDR, 2018), Cabo Verde ocupa o 125º lugar entre os países do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do PNUD. Tem uma esperança de vida de 73 anos, com a redução da mortalidade infantil e materna a um nível satisfatório. As metas atingidas decorrem de vários fatores, e a aposta feita na educação constitui elemento preponderante para o desenvolvimento do país.

A vulnerabilidade de Cabo Verde é transversal a todos os sectores sociais, e a cultura não estaria isenta do condicionalismo, devido às consequências da globalização, tais como: a oscilação frequente do ambiente externo; a eliminação das fronteiras; a exposição à tecnologia de informação e aos media. Somados aos efeitos de um território reduzido e fragmentado, esses fatores condicionam a afirmação da cultura para uma cidadania e uma unidade nacional coesa. Neste sentido, a diversidade cultural defendida por alguns autores como fator de desenvolvimento tende a encolher à luz da cultura hegemónica do mundo global devido às influências das culturas ocidentais nos PED. Segundo Fróis (2004), nas instâncias económicas, a globalização significa o retraimento da soberania dos Estados, enquanto que, nas instâncias culturais, o processo encontra a necessária resistência à perda das identidades e à anulação de culturas. No nosso entender, no caso dos países pequenos, a resistência e a perda de identidade são incipientes devido às suas vulnerabilidades e fragmentações condicionantes.

### **3.4. A EDUCAÇÃO ANTES E DEPOIS DA INDEPENDÊNCIA**

Para melhor entendermos a evolução da educação na contemporaneidade, precisamos de contextualizar a educação no período colonial e pós-colonial. Por conseguinte, na época colonial, a educação funcionava como um instrumento de controlo da metrópole sobre as colónias. As políticas educativas da época direccionavam-se no sentido de propagar valores culturais, religiosos e políticos. A igreja exercia um papel preponderante para a transmissão dos valores da metrópole.

Guimarães (2006: 10) acentua que, “devido às contradições que caracterizaram as sociedades, colonizadora e colonizada, a dominação desta não poderia ser garantida apenas recorrendo ao uso da força, mas também baseando-se em outras formas de legitimação”.

Neste sentido, a religião — sobretudo, a católica — e a educação exerceram papel-chave na integração e subordinação da cultura “indígena” à cultura europeia. Moura (2009) acrescenta que a igreja e as missões religiosas objetivavam apoiar a implementação, a manutenção e o desenvolvimento do sistema colonial através da educação e da inculcação do modelo sociocultural da metrópole. A respeito da influência religiosa no processo educativo coetâneo, Ferreira e Zanene (1996: 279) comentam que “a política do ensino português assentava sobre dois eixos principais: a assimilação (para aculturar) e a cristianização. Essa política não podia favorecer uma plena promoção social da população autóctone, por ser excessivamente eurocêntrica, e geradora de muitos abusos”.

Ferreira (1977) explica que o sistema educativo da época colonial era muito seletivo e elitista. A sua missão era transmitir, inculcar, reproduzir e perpetuar um universo cultural e uma estrutura social colonial dominante. Cabia-lhe também formar trabalhadores para a exploração económica dos recursos existentes. Por outro ângulo, tinha como missão legitimar o poder e o controlo da população, deixando a maioria das pessoas excluídas do sistema educativo. Caracterizava-se também por uma exiguidade das infraestruturas educativas nos territórios coloniais. Essa conjuntura contribuiu para o aumento do analfabetismo nas colónias, sendo o meio rural onde se registava maior incidência. De acordo com Guimarães (2006), a taxa de analfabetismo era superior a 96% em todas as colónias, com exceção de Cabo Verde, que apresentava uma taxa de 78,5%.

Andrade (2010) regista que, em Cabo Verde, até 1950 havia 14 escolas, 97 postos escolares para o ensino básico — ou primário, como era designado na altura —, somente uma escola secundária, o liceu, e nenhuma escola de ensino superior. O primeiro estabelecimento educacional do país data de 1866 e era de carácter religioso. Rodrigues (2016) argumenta que o desenvolvimento do sistema educativo não era objetivo dos colonizadores, uma vez que pretendiam manter as pessoas na ignorância para poderem exercer os seus poderes. O número de escolas existentes nesse período era muito reduzido e o acesso muito restrito sendo só possível para as famílias com algum estatuto socioeconómico.

A reforma educativa aconteceu no início da década de 1960, quando foi instituída a obrigatoriedade do ensino básico, após denúncia à comunidade internacional da situação em que se encontrava o sistema educativo no país. Em 1964, a legislação decretou o ensino primário obrigatório para todas as crianças na faixa etária dos seis aos doze anos. Apesar das reformas efetuadas, muitas crianças, principalmente as meninas, continuaram sem acesso ao ensino devido à infraestrutura exígua, pois faltavam escolas e docentes suficientes. A nível de política educativa, o ingresso na escola permanecia restrito e extremamente difícil, ainda mais

à medida que se progredia de nível, os quais eram quatro, a saber, ensino pré-primário, ensino primário, ciclo preparatório e ensino secundário. Esse cenário justificava o número elevado de crianças em idade escolar afastadas da escola (Rodrigues, 2016). Portanto, face à escassez de professores habilitados, em 1969, na ilha de Santiago, foi criada a Escola de Habilitação e Formação Profissional dos Professores de Posto Escolar (EHPPE), que funcionou até 1979, sendo, depois, substituída pela Escola do Magistério Primário (Furtado, 2008).

### **3.4.1. NO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA**

A conquista da independência impeliu romper com as estruturas coloniais dominantes não somente na esfera político-económica, mas também em outros sectores importantes para o desenvolvimento de Cabo Verde. A educação era vista como uma das prioridades do governo para iniciar a nova fase da construção do país. Devido ao elevado índice de analfabetismo, foram introduzidas reformas de modo a responder às necessidades educativas existentes na época. No momento da independência, em 1975, o analfabetismo atingia mais de 50% da população cabo-verdiana. Na população maior de quinze anos, a taxa de analfabetismo era de 60% (Moura, 2009).

Dadas as circunstâncias, o governo teve de “reestruturar os currículos e os programas vindos da época colonial” (Galvão *apud* Rodrigues, 2016: 44), para facilitar o ingresso no ensino e reduzir as desigualdades. Por isso, dois anos após a independência, foi definido o novo sistema educativo, distanciando-se do modelo colonial (Ver Quadro 3.2).

**Quadro 3.2.** *A organização do sistema educativo, à luz da reforma de 1977.*

	<b>Ciclo</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano de Escolaridade</b>
<b>Ensino Secundário</b>	Curso Complementar	2º Ano	11º Ano
		1º Ano	10º ANO
	Curso Geral	3º Ano	9º Ano
		2º Ano	8º Ano
		1º Ano	7º Ano
<b>Ensino Básico</b>	Ensino Básico Complementar	2º Ano	6º Ano
		1º Ano	5º ANO
	Ensino Básico Elementar	4ª Classe	4º Ano
		3ª Classe	3º Ano
		2ª Classe	2º Ano
		1ª Classe	1º Ano

Fonte: Furtado (2008: 27).

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

De acordo com o quadro acima, nota-se que o governo organizou o sistema educativo em dois ciclos, cada um com uma divisão interna. O ensino básico elementar obrigatório ficou a englobar quatro anos de ensino. O ensino complementar, dois. O ensino secundário agrupou cinco: três para o ensino geral, dois para o ensino complementar. Cada ciclo havia objetivos específicos e condizentes com as reformas. O ensino básico elementar aspirava integrar os discentes ao meio como elementos ativos e participantes. O ensino básico complementar tinha como função reforçar o objetivo do básico elementar através do desenvolvimento sistemático de hábitos, atitudes e conhecimentos que permitissem aos alunos participar de modo dinâmico e consciente tanto na vida escolar como na comunitária (Furtado, 2008).

As reformas efetuadas foram importantes na luta contra o analfabetismo e contra as desigualdades de género quanto ao acesso ao ensino. Segundo os dados do INECV (2015), a taxa de alfabetização das pessoas maiores de quinze anos passou de 39,3%, em 1970, para 62,8%, em 1990. A taxa de alfabetização feminina evoluiu de 15%, em 1970, para 59,4%, em 1990, enquanto que a taxa de alfabetização masculina subiu de 53% para 74,8% nos mesmos respetivos anos. No ensino básico elementar, o número de matrículas passou de 49.004, no ano letivo 1974/75, para 53.265, no ano letivo 1988/89. No ensino secundário, também se registou considerável aumento de alunos matriculados nos mesmos anos letivos, de 1.430 para 5.815 respetivamente. No ensino secundário complementar, de 337 para 875 (Moura, 2009).

Houve também melhorias significativas no acesso ao ensino. As raparigas alcançaram uma representatividade na ordem dos 48% no ensino básico, comparando ao período colonial, quando os rapazes ultrapassaram as meninas na ordem de 60% (Ver Tabela 3.2).

**Tabela 3.2. Matrículas por sexo.**

	1978/79		1984/85		1988/89	
Nível	Masc.	Fem.	F	MF	F	MF
EBE	23.764	22.775	23.492	47.744	26.156	53.265
EBC	2.298	2.035	4.369	8.942	6.229	12.514
ESG	1 013	850	1.473	3.285	1.516	5.815
ESC	267	144	280	843	410	875
ETP	39	135	201	516	214	562

Fonte: Estatística de educação 1978/79; II PND citado por Moura (2009: 141).

Apesar dos avanços, ainda se denotam traços coloniais no período pós-independência, devido à escassa distribuição das infraestruturas escolares, principalmente nos meios rurais. O



isolamento das comunidades, o reduzido número de instituições de ensino e a escassez de docentes qualificados são exemplos dos constrangimentos que o país viveu na época colonial. Até 1986, havia quatro escolas de ensino secundário para todo o território nacional e nenhuma de ensino básico complementar no meio rural, o que inibia o ingresso de alunos pertencentes a agregados familiares de baixo rendimento económico.

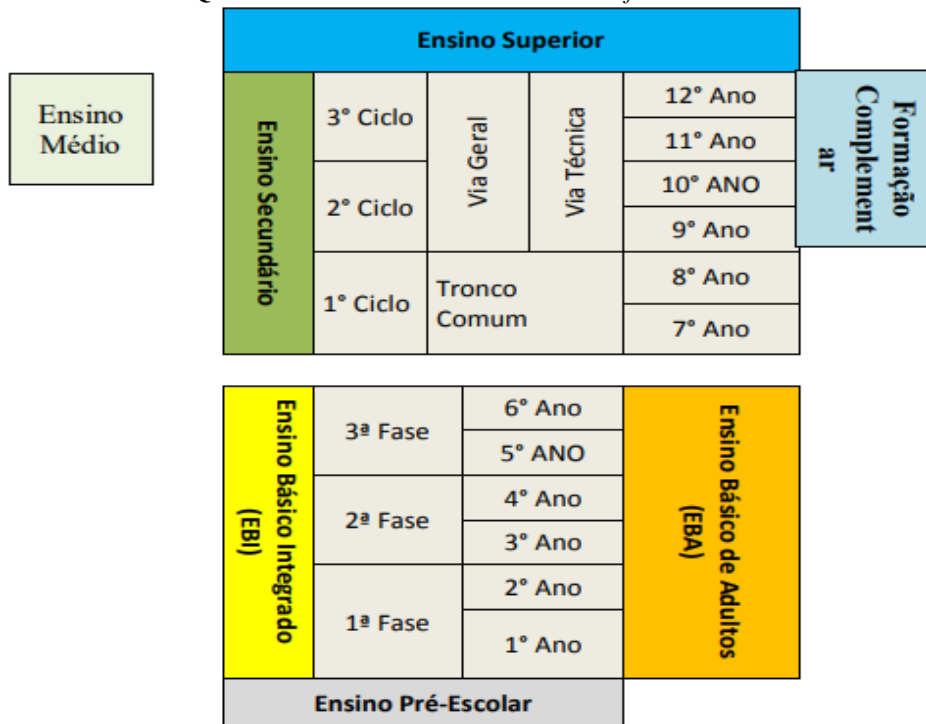
A década de 1990 foi marcada por mudanças políticas, económicas e sociais profundas à escala global, tais como: a introdução do liberalismo económico; a globalização e os seus efeitos; a afirmação do poder das agências financeiras internacionais, que obrigaram os PED a redefinir as suas políticas e a adotar o multipartidarismo para alcançar o desenvolvimento sustentável. Logo, Cabo Verde realizou a sua primeira eleição multipartidária, o que culminou com a mudança do partido no poder. O MPD venceu o pleito e colocou a educação no centro das suas prioridades para a transformação socioeconómica do país, porque, como salienta Rodrigues (2016: 47), “era preciso redefinir as políticas educativas, adequando-as às novas necessidades do país”.

Nesse sentido, o governo delineou políticas educativas para responder aos desafios identificados. Aprovou a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) pelo decreto-lei n.º 103/III/90, de 29 de dezembro, tendo iniciado a sua elaboração nos finais da década de 1980. O decreto-lei atribuiu ao Estado a incumbência de garantir a todos os cidadãos direitos e deveres e, portanto, de promover e assegurar oportunidades de ingresso nos diversos níveis de ensino. A LBSE apresentou os seguintes objetivos: (a) preparar os indivíduos para a integração à comunidade; (b) eliminar o analfabetismo; (c) salvaguardar a identidade cultural cabo-verdiana; (d) promover a entrada dos alunos no mercado de trabalho; (e) atender a todos os indivíduos independentemente de idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, religião ou convicção filosófica.

A adoção dessa política educativa visava promover a formação integral e permanente do indivíduo, numa perspetiva universalista, e formar a sua consciência ética e cívica. Com a aprovação do decreto-lei, o governo alterou o sistema anterior e introduziu uma nova reforma educativa (Ver Quadro 3.3). O novo sistema incluiu o ensino pré-escolar que antes fora suprimido. O ensino básico passou a ser de seis anos e dividido em três ciclos, assim como o ensino secundário. Houve também a inclusão do ensino básico para adultos e a introdução do ensino superior.

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

**Quadro 3.3.** Sistema educativo com a reforma de 1990.



Fonte: Furtado, (2008:28) tabela do sistema educativo com a reforma de 1990

A organização do ensino básico assentava na seguinte diretriz da LBSE: “Proporcionar a todos os cabo-verdianos os instrumentos fundamentais para integração social e contribuir para uma completa perceção de si mesmo como pessoas e cidadão” (Ministério da Educação, 1990, art.º 16.º). Intencionava garantir aos alunos a aquisição de conhecimentos, atitudes e hábitos que contribuíssem para o desenvolvimento pessoal e para a inserção na comunidade e sociedade, isto é, a função principal do ensino básico é a socialização das crianças.

Com o novo sistema implantado, puderam frequentar o ensino básico obrigatório e universal crianças com idades compreendidas entre os seis — para aqueles que frequentaram a educação infantil — e os doze anos. Quanto à estrutura, o ensino básico abrangeu um total de seis anos divididos em três fases, cada uma destas com dois anos de duração. A primeira fase passou a abranger atividades com finalidade propedêutica e de iniciação. A segunda passou a englobar formação geral. A terceira foi dedicada ao aprofundamento dos conteúdos cognitivos transmitidos, em ordem a elevar o nível de instrução adquirido.

Estão também incluídos a organização do currículo e o modo da avaliação de acordo com o art.º 20.º: “A estrutura curricular do ensino básico obedece aos seguintes princípios: (a) unidade curricular e (b) integração disciplinar”. Quanto à avaliação, no primeiro ano de cada fase, a passagem tornou-se automática. No segundo ano, os discentes passaram a submeter-se

a um exame final e “aos alunos que terminassem, com aproveitamento, a escolaridade básica era atribuído o respetivo diploma” (art.º 20º da LBSE, de 1990). As três fases do ensino básico eram asseguradas em regime de professor único. As escolas deveriam ainda desenvolver atividades predominantes no meio em que os estudantes se inseriam.

Por último, o art.º 18.º estabelece a responsabilidade dos encargos educacionais: “os encargos de frequência do ensino básico serão suportados pelo Estado e pelas famílias, sem prejuízo do disposto nos artigos 62.º, n.º 3, e 71.º deste diploma”. Alguns estudos efetuados sobre a reforma do sistema educativo apontam a importância das políticas educativas assumidas pelo governo para o desenvolvimento do país. As análises efetuadas por Silva (2004: 103) realçam a dupla perspetiva das reformas educativas: “primeira, a igualdade de oportunidades em função do território, o que constitui um princípio importante num país arquipelágico e com fortes desequilíbrios regionais; segunda, a igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao êxito escolar”.

Na mesma linha, Afonso (2002: 152) acrescenta que a década de 1990 se destacou pela “procura de democratização do acesso à educação, a sua expansão e extensão, bem como a melhoria do ensino”. Com efeito, a reforma educativa teve grande impacto na evolução do sistema educativo. Rodrigues (2016) avalia que, nessa década, a definição de novas políticas educativas e a reformulação do sistema educativo contribuíram para grandes avanços na área da educação. No período pós-independência (1975/1990), houve melhorias significativas a nível quer de infraestrutura quer de efetivo, de despesa orçamental e de igualdade de género.

Em termos numéricos, e de acordo com Moura (2009), o número de salas de aula do ensino básico ampliou de 1.153, no ano letivo de 1990/91, para 1.798, no ano de 2002/2003. O número de escolas de ensino secundário aumentou de 8 para 34 entre 1990 a 2003. No ano letivo de 1990/91, estavam matriculados no ensino primário cerca de 11.949 alunos e, no ensino secundário, 9.568 alunos. No ano de 1997/98, a quantidade de matrículas no ensino primário subiu para 15.339, apesar de diminuir para 12.909 no ano de 2002/03. No ensino secundário, o número de alunos matriculados alcançou 19.505, em 1995/96, e 51.957, em 2004/05. A taxa de alfabetização de pessoas na faixa etária a partir dos quinze anos expandiu de 62,8% para 74,8% entre 1990 e 2000 (INECV, 2015). O orçamento também evoluiu, e as despesas do sector educacional estenderam-se de 13% para 20% do orçamento geral do Estado entre 1990 a 2000 (Ministério da Educação, 2002).

Conforme os dados apresentados, nota-se o empenho do governo para impulsionar o progresso da educação nos vários níveis de ensino durante o período em análise. A política educativa de Cabo Verde esteve sempre projetada através das orientações e iniciativas dos

organismos internacionais. Uma prova disto foi o Plano Nacional de Educação para Todos (PNEPT), que surgiu após a Conferência de Dakar, promovida pela UNESCO em 2000, quando se avaliaram as diretivas da Conferência de Jomtien e exortaram todos os Estados-membros a assumirem os compromissos para uma educação inclusiva e universal. De igual modo, o PNEPT foi definido consoante as políticas educativas nacionais e visou responder às Grandes Opções do Plano (GOP), em que a educação fora considerada um fator de desenvolvimento, integração e inclusão social (Ministério da Educação, 2002; Moura, 2009).

O PNEPT foi inteiramente financiado pela UNESCO, que reconheceu que a melhoria e a expansão do acesso à educação exigem elevados investimentos que não estão ao alcance de muitos países e organizações bilaterais (UNESCO, 2004). O PNEPT estabeleceu vários objetivos por nível de ensino, mas, devido ao nosso campo de estudo, apresentamos apenas os do ensino básico. Com efeito, os objetivos “prendem-se mais com a qualidade das aprendizagens escolares, com o acesso ao ensino básico de crianças com necessidades especiais e a permanência de crianças oriundas de famílias mais desfavorecidas, no sistema escolar” (Ministério da Educação, 2002: 54). Foram os seguintes objetivos estabelecidos para o ensino básico: (a) consolidar e desenvolver a educação de base, nomeadamente através do alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos e da universalização do acesso ao primeiro ciclo; (b) impulsionar a qualidade do ensino básico, através da melhoria da eficácia interna e do reforço da formação docente, principalmente para atender a crianças com necessidades especiais; (c) reforçar a equidade e combater as disparidades regionais; e (d) reforçar as parcerias com as organizações sociais.

A incorporação do PNEPT no plano estratégico para o desenvolvimento do país trouxe melhorias substantivas no ensino básico. A implementação dessas medidas, como seria de esperar, trouxe alguns progressos na educação. De acordo com os dados de INECV (2015), a taxa de alfabetização das pessoas maiores de quinze anos passou de 74,8%, em 2000, para um total de 87,2%, em 2013, com 91% para os rapazes e 83,4% para as raparigas. No ensino básico, a taxa líquida de escolarização atingiu os 96% em 2015, tal como fora registada em 2000. É de salientar que o plano estratégico referido indicou a tendência das políticas para o ensino secundário e superior, porque os objetivos do ensino básico obrigatório e universal já tinham sido atingidos.

O sistema educativo de Cabo Verde, consagrado na LBSE de 1990, foi revisto pela LBSE de 2010. De acordo com o PND (2017-2021), as alterações efetuadas não promoveram mudanças no sistema, podendo-se “concluir não ter havido mudanças significativas nos direitos e deveres, objetivos gerais e princípios educativos” (PND, 2017: 42). O subsistema de

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

ensino escolar, — que, na LBSE de 1990, se dividia em quatro níveis, nomeadamente ensino básico, secundário, médio e superior —, aboliu o ensino médio e passou a compreender três níveis. As maiores alterações ocorreram na extensão do ensino universal obrigatório até o 8.º ano da escolaridade (Ver Figura 3.1).

**Figura 3.1. Organograma do Sistema Educativo.**  
**ORGANOGRAMA DO SISTEMA EDUCATIVO**



Fonte: PND (2017).

A nova estrutura do sistema educativo foi inaugurada no ano letivo 2013/14 com vinte e seis turmas experimentais de sete e oito anos inseridos no ensino básico. É de salientar que ainda se encontra numa fase inicial, que é caracterizada pela inexistência de estudos a nível dos resultados e do seu impacto no sistema. Todavia, o sistema prevalecente ainda é o ensino básico integrado com a configuração que lhe foi dada pela LBSE de 1990, com duração de seis anos; na prática, os 7.º e 8.º anos funcionam como o primeiro ciclo do ensino secundário (Plano Estratégico de Educação [PEE], 2017). Portanto, os dados estatísticos sobre o ensino básico de seis anos, referentes ao ano letivo 2014/16, caracterizam a situação em vigor.

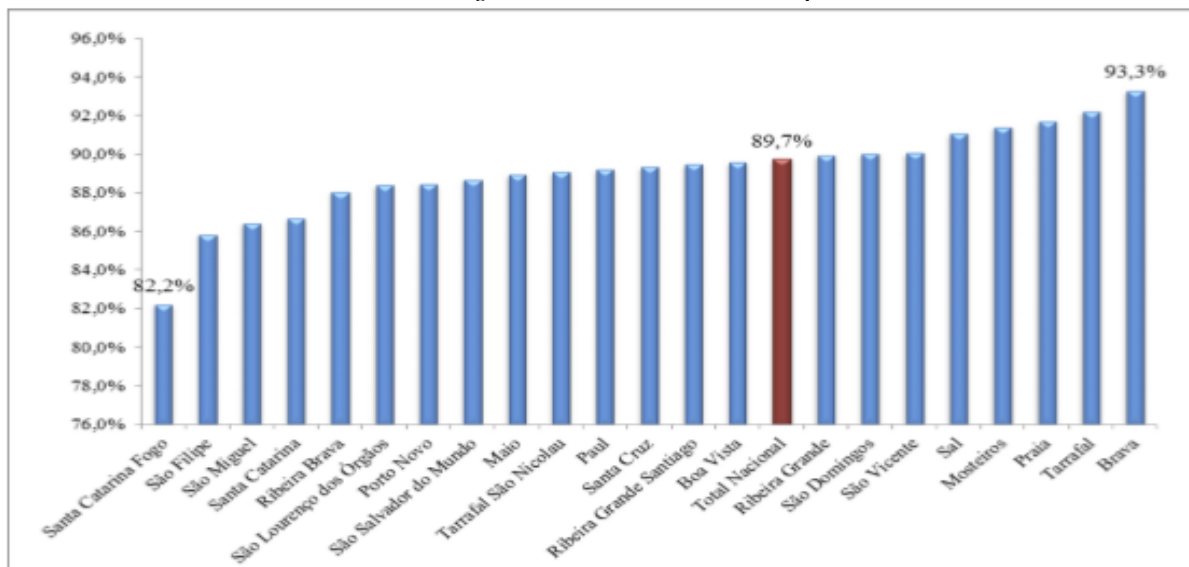
A situação atual do ensino básico passa pela diminuição dos alunos inscritos. Segundo o documento do PEE (2017), entre 2000 e 2015 houve uma redução de 26.049 alunos, que corresponde a uma taxa de variação negativa da ordem de 28,7% e a um crescimento médio

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

anual também negativo, na ordem de 2,4%. Esse decréscimo é explicado pela moderação da taxa de fecundidade e, conseqüentemente, diminuição da população em idade escolar nesse período.

Os dados fornecidos pelo anuário estatístico da educação (2014/15) assinalam uma frequência de 64.541 alunos no ensino básico em 2014, sendo 52% do sexo masculino e 48% do sexo feminino. De acordo com as projeções da população estimadas pelo INECV, verifica-se que, nesse ano, a taxa de acesso ao primeiro ano de escolaridade dos alunos com seis anos de idade rondava os 92% e que a taxa estimada de alunos com onze anos que chegava ao 6.º ano de escolaridade podia atingir os 90% (PEE, 2017: 61). Nesse sentido, projeta-se uma redução constante e regular durante o período considerado. A título de ilustração, citamos os anos de 2000, 2013 e 2015, cujos números de alunos inscritos foram respetivamente 90.600, 66.000 e 62.591. O Gráfico 3.1 apresenta a percentagem de alunos matriculados por conselho.

**Gráfico 3.1.** *Percentagem de alunos com 6-11 anos, por conselho.*



Fonte: Principais Indicadores – 2014/2015 – MED – dez. 2015.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE DA AJUDA INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM CABO VERDE

Neste capítulo, analisamos a ajuda internacional no sector da educação em Cabo Verde. Debruçamo-nos sobre alguns elementos da ajuda, nomeadamente, os parceiros bilaterais e multilaterais, as organizações não-governamentais (ONGs), os fatores da projeção do país no contexto internacional e os planos estratégicos elaborados pelo governo para impulsionar o desenvolvimento sustentável do país.

#### 4.1. A AJUDA INTERNACIONAL NO SECTOR DA EDUCAÇÃO

Cabo Verde é um país economicamente vulnerável por motivo da escassez de recursos naturais, por uma descontinuidade territorial, pela seca extrema e aridez do solo, com apenas 10% do território propício à agricultura, com densidade populacional muito baixa e exposto às ameaças das mudanças climáticas. Em vista disso, não teria outra forma de impulsionar a sua economia, se não tivesse apostado fortemente no desenvolvimento do seu capital humano, na cooperação internacional e no melhor relacionamento com a comunidade na diáspora. Com efeito, o país percebeu muito cedo a sua vulnerabilidade e, através dos seus sucessivos governos, definiu estratégias para alcançar o progresso e uma melhor integração dos cidadãos numa comunidade justa e igualitária, cujos valores humanos essenciais sejam respeitados e assumidos por todos. Neste sentido, os governos firmaram parcerias com outros países, para implementar políticas e estratégias para o desenvolvimento sustentável.

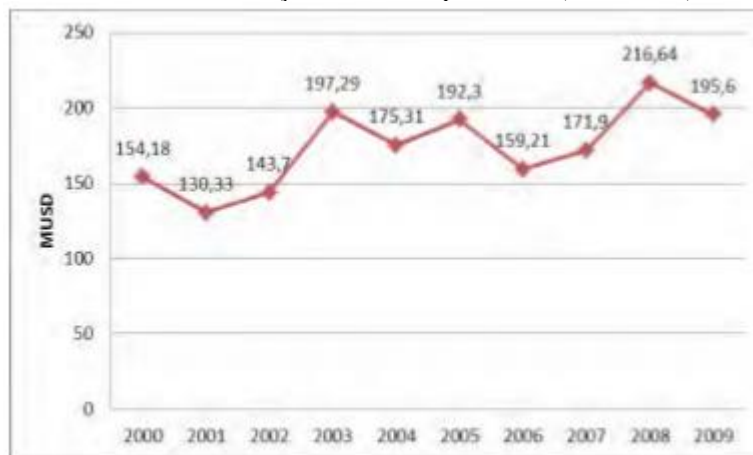
A ajuda internacional tem-se mostrado fundamental para o progresso de Cabo Verde, principalmente no desenvolvimento do capital humano. Conforme o documento *A Avaliação Conjunta do Programa Indicativo de Cooperação Portugal-Cabo Verde* (IPAD, 2012b), a ajuda tem sido estruturante através da remessa de valores monetários para diversos sectores desde 1990: “na última década, a Ajuda mais do que duplicou tendo passado de cerca de 94 MUSD, em 2000, para quase 196 MUSD, em 2009, facto que se traduziu num aumento gradual da APD *per capita*. Apesar disso, o peso da APD no RNB tem estado a diminuir de 18%, em 2000, passou para 13%, em 2009” (IPAD, 2012b: 10).

A diminuição da APD no RNB do país sucede do facto de a economia nacional ter evoluído positivamente, quando o cenário político global se revelava desfavorável à ajuda devido à crise internacional (Ver Gráficos 4.1 e 4.2). No entanto, o documento refere:

## A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CABO VERDE DESDE 1990

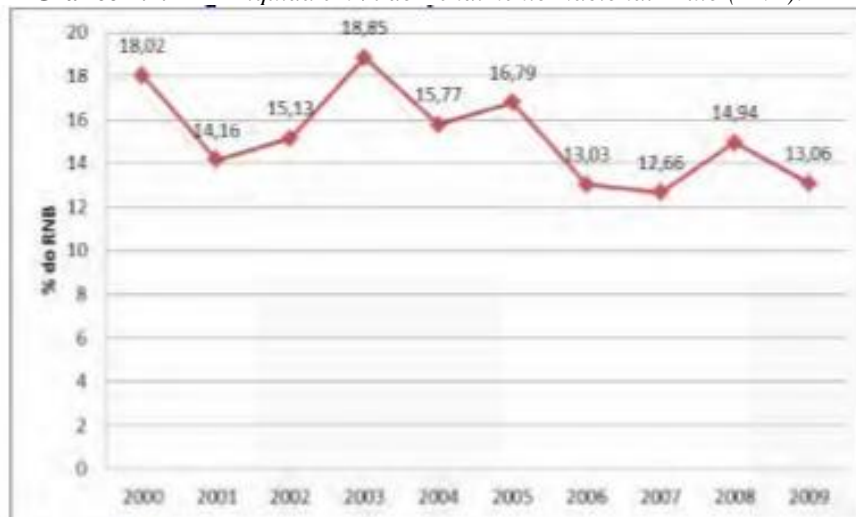
o país ainda depende muito da Ajuda e dos empréstimos em condições preferenciais para a implementação das reformas estruturais e para a realização dos investimentos necessários ao crescimento da sua economia. Segundo dados do Ministério das Finanças de Cabo Verde, a APD representa 25% das receitas do Orçamento Geral do Estado (IPAD, 2012b: 10).

**Gráfico 4.1.** *Evolução da APD Líquida total (2000-2009).*



Fonte: OECD.Stat (dados extraídos a 17 Fevereiro 2012).

**Gráfico 4.2.** *APD Líquida em % do Rendimento Nacional Bruto (RNB).*



Fonte: [www.aidflows.org](http://www.aidflows.org)

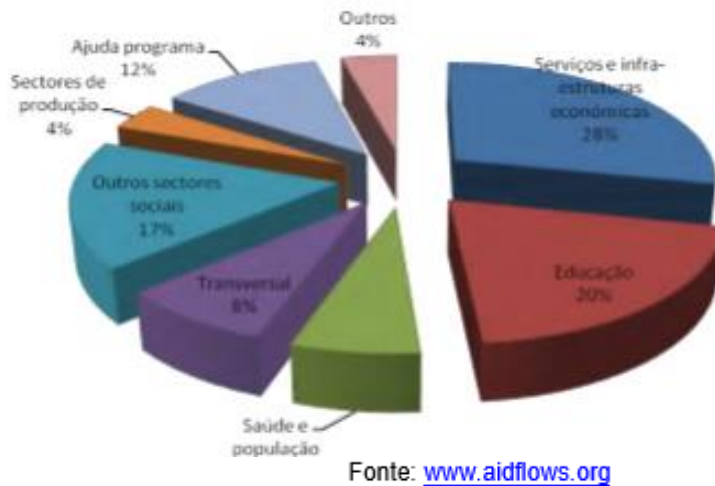
Quanto à distribuição dos recursos recebidos por sectores, a maior parte da ajuda foi canalizada para serviços e infraestruturas económicas, cerca de 28%, e para o sector da educação, 20% (Ver Gráfico 4.3). A diminuição da ajuda para este sector deve-se ao facto de o país ter atingido a educação universal e, como referido antes, ao facto de as políticas



educativas orientarem-se para o ensino secundário e superior. Esse refreamento está também associado à “evolução favorável de Cabo Verde”, como regista o IPAD (2012b: 12).

Gráfico 4.3. APD Total (2005-2009).

**APD Total (2005-2009) Distribuição Sectorial (%) (Desembolsos brutos)**



O financiamento da educação gera um custo muito elevado para Cabo Verde. Segundo os dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF<sup>1</sup>, 2015), o sector educativo arrecada cerca de 20,8% das despesas públicas do Estado, enquanto a média internacional é de 11,7%. Este investimento justifica-se pelo facto de o país não dispor de recursos naturais que permitam potencializar a sua economia. Por conseguinte, as opções para crescimento económico implicam apostar no capital humano para o desenvolvimento social e priorizar o sector educativo, como salienta o relatório da INECV (2000):

Por razões que se prendem com exíguos recursos naturais, os sucessivos governos de Cabo Verde têm apostado na qualificação dos cidadãos cabo-verdianos que garante a potencialização não só dos programas de desenvolvimento social, mas também da crescente procura social pela educação, enquanto fator de mobilidade social (INECV, 2000: 18).

A evolução do orçamento traduz o esforço de Cabo Verde para financiar de um sistema educativo marcado pela massificação do ensino básico (Ver Quadro 4.1, para uma amostragem das despesas com o sector educativo). Da década de 1990 até 2015, as oscilações orçamentárias repercutiram na implementação de políticas para a melhoria do ensino. Os

<sup>1</sup> Em inglês, a sigla corresponde a United Nations Children's Fund (UNICEF), como registado nas “Referências” desta dissertação.

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

custos correspondiam em média a 5% ou 7% do PIB do país, o que representava um valor elevado em comparação com outros países com o mesmo PIB.

**Quadro 4.1.** *Evolução das despesas no sector educativo (1996-1999).*

Especificação	Anos			
	1996	1997	1998	1999
% Orçamento de Funcionamento - Educação/ PIB	5,1	5,7	5,1	5,4
% Total Orç. Educação/ Orç. Total do Estado	18,7	19,3	17,8	18,3
% Despesas c/ pessoal - Educ./ Orç. Func. Educação	89,2	91,0	90,2	91,5

Fonte: INE 2000

Quanto às despesas por níveis de ensino, o básico representa 62,8% e é seguido pelo secundário, que se situa à volta de 31% do total das despesas (Ver Quadro 4.2).

**Quadro 4.2.** *Custos por níveis de ensino (1999).*

NÍVEIS DE ENSINO	Estrutura
Educação Pré Escolar	0,4
Ensino Básico	62,8
Educação de Adultos	1,4
Ensino Secundário	30,9
Ensino Médio	1,0
Ensino Superior	3,5

Fonte: INECV (2000).

Com base no Quadro 4.2, percebemos a prioridade dada ao ensino básico. Inferimos que os investimentos nesse nível se justificam pela estratégia de desenvolvimento sustentável do país para maximizar o bem-estar da sua população. De 2000 a 2015, registou-se grande investimento no sector e os dados apontam para um aumento de 2,683 milhões de Escudos cabo-verdianos (doravante ECV) do valor total destinado à educação entre 2001 e 2015. De outro modo, o orçamento referente ao sector passou de 6,069 milhões de ECV em 2001 para 8,752 milhões de ECV em 2015, traduzido numa taxa de variação positiva na ordem de 44,2% (Ministério da Educação e Desporto, 2015b).

O funcionamento detém maior percentagem do orçamento e taxa de variação positiva de 138,2%, contrapondo a taxa negativa de 56,1% do orçamento (Ver Tabela 4.1). Segundo o documento *Série Cronológica da Educação* (Ministério da Educação e Desporto, 2015a), o investimento deve-se à redução da construção de infraestruturas no sector educativo, porque a

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

cobertura nacional satisfazia todas as demandas durante o período em análise. Por esse motivo, foram priorizadas a manutenção e a conservação das infraestruturas existentes.

**Tabela 4.1.** *Evolução do Orçamento do Estado e da Educação Aprovado, por tipo, segundo o ano civil (Milhões de ECV).*

Anos	Orçamento (Milhões ECV)					
	Estado			Educação		
	Funcionamento	Investimento	Total	Funcionamento	Investimento	Total
2001	12.069	12.948	25.016	3.134	2.935	6.069
2002	17.587	14.197	31.784	3.666	2.467	6.134
2003	21.471	13.920	35.391	4.786	1.926	6.712
2004	18.607	13.863	32.470	4.826	1.813	6.639
2005	19.076	16.209	35.285	5.206	2.667	7.873
2006	24.430	16.290	40.719	5.373	1.557	6.930
2007	23.814	16.340	40.154	5.648	1.231	6.878
2008	27.014	17.581	44.595	6.071	1.245	7.315
2009	31.013	20.990	52.003	6.540	1.231	7.771
2010	30.898	31.016	61.913	6.822	1.655	8.477
2011	31.826	27.596	59.422	6.522	1.305	7.827
2012	32.344	24.828	57.172	6.787	1.219	8.007
2013	34.511	25.919	60.430	7.046	1.422	8.469
2014	35.520	22.339	57.859	7.291	1.416	8.706
2015	36.593	20.620	57.213	7.464	1.288	8.752
<b>Total</b>	<b>396.773</b>	<b>294.656</b>	<b>691.429</b>	<b>87.181</b>	<b>25.379</b>	<b>112.559</b>
<b>Tx. Var.</b>	<b>2,0</b>	<b>59,3%</b>	<b>128,7%</b>	<b>138,2%</b>	<b>-56,1%</b>	<b>44,2%</b>

Fonte: Ministério da Educação e Desporto

O Quadro 4.3 expõe o valor percentual de investimentos com recursos externos para o sector. Maior parte das despesas orçamentais da educação são provenientes do financiamento com recursos externos, entre 53,4% e 99,1%, e o ano de 2004 apresenta os valores mais elevados. Relativamente ao período de 2010 a 2014, não são apresentados dados quanto ao peso do investimento externo. No entanto, de acordo com a *Análise Setorial* (Ministério da Educação e Desporto, 2015b), a previsão das despesas de 2013 a 2020 compreende um percentual entre 23% e 27% do orçamento do Estado para a área da educação.

**Quadro 4.3.** *Evolução das despesas de investimento financiadas com os recursos externo 2000-2009.*

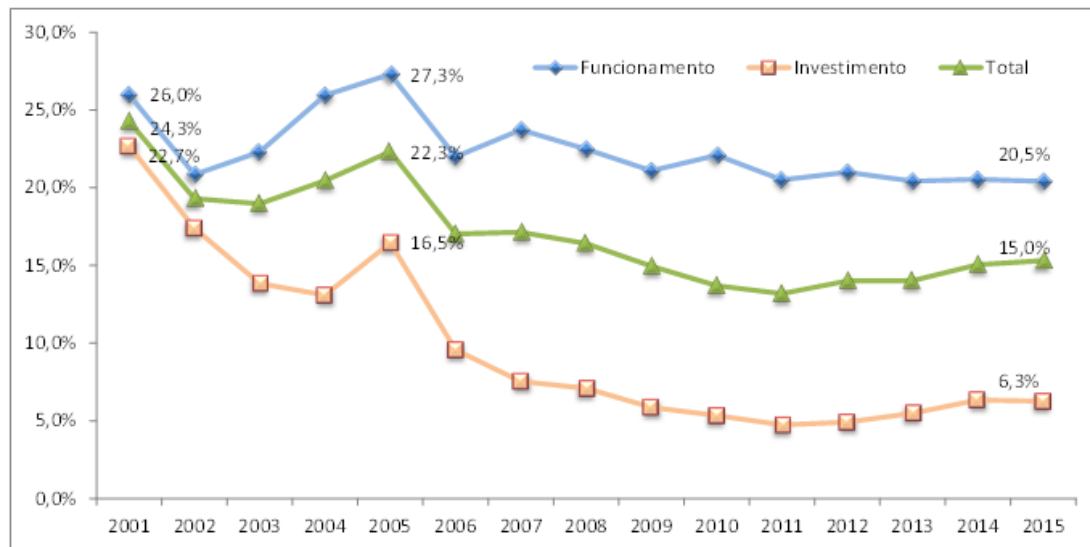
Despesas de investimentos (em Milhões de ECV)										
a preços constantes de 2009	2.388	2.594	2.243	1.229	1.441	1.904	1.330	1.563	1.563	1.589
% Despesas de investimentos financiados com recursos externos	57,3	66,0	70,0	99,0	99,1	98,8	83,4	59,8	50,3	53,4

Fonte: Ministério das Finanças citado por Ministério da Educação e Desporto (2011).

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

A despesa com o sector da educação no orçamento geral do Estado tem decrescido apesar de algumas oscilações (Ver Gráfico 4.4). Em 2001, o governo destinou ao sector 24,3%; em 2015, 15,3%. Em 2000, quanto ao peso de cada rúbrica no orçamento geral, à educação foram reservados 26,0% para funcionamento e 22,7% para investimento. Em relação a 2015, do total destinado às mesmas finalidades, o sector recebeu 20,5% e 6,3%, respetivamente (Ministério da Educação e Desporto, 2015b).

**Gráfico 4.4.** *Peso do orçamento aprovado da educação em relação ao Estado.*



Fonte: Ministério da Educação e Desporto

Concernente aos investimentos, os valores apresentados durante o período em análise, beneficiaram essencialmente o ensino básico, secundário e superior. Entre 2000 e 2009, os investimentos na educação por nível de ensino, a preços constantes, evoluíram de forma irregular. À preços constantes de 2009, as despesas financiadas com recursos internos passaram de 1.019,6 milhões de ECV em 2000 para 739,7 milhões de ECV em 2009. Depois de ter-se registado uma grande diminuição em 2004, atingindo os 12,5 milhões de ECV, as despesas financiadas com recursos externos passaram de 1.368,2 milhões de ECV em 2000 para 1.880,3 milhões de ECV em 2005, diminuindo para 849,3 milhões de ECV em 2009.

De 2000 a 2009, o financiamento do investimento beneficiou todos os níveis de ensino (Ver Anexo K). De 2000 a 2002, o ensino superior recebeu o maior investimento com recursos internos, seguido do ensino secundário que recebeu a maior parte do investimento em termos financeiros. Em termos do investimento com recursos externos, o ensino secundário obteve o maior investimento. De 2000 a 2009, o investimento total ascendeu a

6.075 milhões de ECV para o ensino secundário, 3.930 milhões de ECV para o ensino superior e 2.523 milhões de ECV para o ensino básico. Dos 6.075 milhões de ECV investidos no ensino secundário, 5.526,2 milhões de ECV provinham de recursos externos; dos 3.930 milhões de ECV investidos no ensino superior, 1.370 milhões de ECV advinham de recursos externos; e dos 2.523 milhões de ECV investidos no ensino básico, 2.457,7 milhões de ECV tinham a mesma procedência. De facto, os dados registados no Gráfico 4.4 revelam o impacto da ajuda internacional no orçamento geral do Estado. Podemos depreender que a evolução do sistema educativo de Cabo Verde é essencialmente fruto da ajuda externa.

#### **4.2. PARCEIROS MULTILATERAIS**

Cabo Verde tem estreitado parcerias multilaterais e bilaterais no âmbito da política do desenvolvimento sustentável desde a sua independência. Nos últimos anos, com a mudança de estatuto de *país menos desenvolvido* (PMD) para *país de rendimento médio* (PRM), o país viu-se impelido a buscar novos parceiros para lidar com as pressões internacionais que influenciavam a redução da ajuda (IPAD, 2008). Em termos multilaterais, relativamente ao fluxo da ajuda no período de 2005 a 2009, os principais doadores foram a UE (19,69 MUSD), o BM através da IDA (18,81 MUSD) e o Banco Africano para o Desenvolvimento (BAfD) (4,29 MUSD).

A cooperação entre a UE e Cabo Verde remonta ao período da independência do país, abrange vários sectores de intervenção para o seu desenvolvimento e assenta nos princípios estipulados entre os mesmos. Cardoso (2002) afirma que as relações de cooperação da UE com os PED remetem à época da constituição da própria comunidade europeia. O objetivo dessa relação de colaboração está associado a motivações culturais, económicas e históricas entre os países europeus e os antigos territórios coloniais. Cardoso menciona um princípio da UE no Tratado de Roma, que realça o compromisso daquela com o progresso económico, social e cultural dos povos, um processo intimamente ligado aos ideais que estiveram na base da sua formação: a promoção da paz, da solidariedade e do desenvolvimento (art.º 131.º do Tratado de Roma).

A política de cooperação da UE tem sido orientada para o desenvolvimento como um processo global e integral para a melhoria das condições de vida das populações, de modo a aumentar a sua capacidade de intervenção nas áreas social, económica e política, sempre com foco no bem-estar das populações e na sua capacidade de intervenção. Por conseguinte, a parceria entre a UE e Cabo Verde integra as várias convenções de Lomé e está delimitada nos

Programas Indicativos de Cooperação (PIC) e nos Programas Indicativos Regionais (PIR), a fim de potencializar e valorizar os recursos naturais e humanos (Cardoso, 2002).

A educação está nos eixos das intervenções da política da UE e tem-se beneficiado de apoios financeiros e técnicos. Apesar de não estarem traçados os objetivos e os resultados a atingir, o sector educativo ampara-se na ajuda da UE na área da formação profissional e na construção das escolas técnicas. Segundo o chefe da delegação da UE, José Manuel Pinto Teixeira (2012-2017), Cabo Verde obteve ainda financiamentos de projetos do PALOP, do FED, do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) e dos fundos destinados à CEDEAO e aproveitou-se de projetos da UE e dos Estados-membros neste sector.

De modo geral, a cooperação entre Cabo Verde e a UE está integrada ao Acordo de Cotonou e às parcerias especiais. No Acordo, conforme o documento elaborado pelo chefe da delegação, permite-se a cooperação para o desenvolvimento, privilegiando as políticas de combate à pobreza, financiadas sobretudo pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento (FED). Com a entrada em vigor da parceria especial em novembro de 2007, um novo instrumento de natureza evolutiva conduziu as relações entre a UE e Cabo Verde a um novo patamar. Enfatizou-se mais o diálogo político entre as duas partes com vista à defesa de interesses comuns, como a segurança, o desenvolvimento sustentável e a convergência técnica e normativa em sectores importantes para Cabo Verde. A nível de educação, o Acordo define como objetivos melhorar a educação e a formação profissional e desenvolver capacidades e competências técnicas.

O documento acrescenta que Cabo Verde, na sua condição de integrante do grupo África, Caraíbas e Pacífico (ACP), recorreu a todos esses mecanismos de cooperação para a execução de projetos e programas nos mais diversos sectores de atividade. O país beneficiou-se de financiamentos em vários sectores do desenvolvimento, com inegáveis impactos diretos e indiretos na vida das populações.

#### **4.3. PARCERIA ESPECIAL**

A parceria especial, assinada em 2007, define uma nova fase das relações de parceria. O binómio doador/recetor alterou e assentou-se na defesa dos interesses comuns em matéria de segurança e de desenvolvimento. O acordo privilegia seis pilares: boa governação; segurança e estabilidade; integração regional; convergência técnica e normativa; sociedade da informação e do conhecimento; luta contra a pobreza e desenvolvimento.

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

O sector educativo está enquadrado no pilar da sociedade da informação e do conhecimento. Dos objetivos traçados, destacam-se: apoiar a gestão da implementação e monitoria do sistema; criar condições para o alargamento da escolaridade de base a oito anos; reforçar a cooperação no domínio da educação, da formação profissional e do desporto; melhorar a qualidade e a cobertura da educação e da formação profissional através do estudo e da elaboração de um programa de edificação de um sistema integrado de educação, formação e emprego, além de definir as condições de sua implementação; proporcionar a qualidade da educação, revisar e implementar o sistema curricular e a gestão escolar com foco na produção de conhecimento e nas necessidades do mercado de trabalho.

No documento do chefe da delegação da UE, assegura-se o seguinte:

Desde a sua entrada em vigor em novembro de 2007 houve ganhos particularmente nos pilares da segurança e estabilidade, boa governação e convergência normativa. O reforço das relações entre a UE e CV nos últimos anos é prova destes ganhos com ênfase para a boa governação. Neste particular, Cabo Verde tem feito avanços significativos e é tido como um dos países modelo na sub-região africana (2012: 6).

Os princípios norteadores das políticas educativas dos parceiros multilaterais, a saber, UNESCO, BM e UE, estão incluídos na LBSE cabo-verdiana de 1990 e apresentam alguns elementos convergentes para a concretização do desenvolvimento sustentável. Constatamos que as abordagens apresentadas na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) estão na LBSE, tais como: a defesa da universalização do acesso e da permanência na escola, a garantia do padrão de qualidade da educação, a promoção da aprendizagem discente e a redução das disparidades entre os géneros.

Cardoso (2002: 1) argumenta que

a cooperação visa a tomada de medidas pelos países recetores, no sentido da valorização crescente dos seus recursos. E a ajuda da União Europeia tem sido concedida, em cerca de 90%, sobre a forma de APD. Em termos globais, a APD da União Europeia e dos seus Estados-membros tem sido bastante significativa, quando comparada com a do conjunto de membros do CAD [sigla da Comissão de Apoio ao Desenvolvimento].

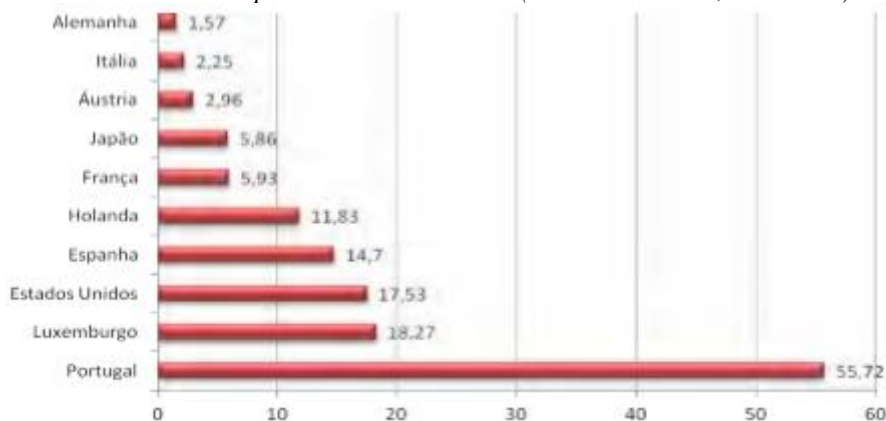
#### 4.4. PARCEIROS BILATERAIS

Cabo Verde tem desenvolvido parcerias desde a independência, com resultados positivos. No sector educativo, a prioridade foi dada à construção de infraestruturas e à capacitação dos trabalhadores efetivos, docentes, não-docentes e pessoal do apoio técnico, da saúde e da assistência social. Assim, houve a criação de cantinas escolares e a concessão de manuais escolares para crianças carenciadas, de modo a facilitar o acesso à educação a todos, independentemente da sua condição económica.

Nesse contexto, as parcerias visavam, sobretudo, responder aos desafios e às metas estabelecidas na LBSE de 1990. Vários parceiros estiveram na base da evolução do ensino em Cabo Verde (Ver Gráfico 4.5). Além dos parceiros registados no Gráfico 4.5, houve aqueles que, embora não estivessem entre os maiores doadores pecuniários, geraram impacto positivo para o capital humano do país. A título de exemplo, o Fundo Árabe colaborou para construir, reabilitar e ampliar infraestruturas num programa de apoio à educação de duração de sete anos, entre 2009 e 2015. Outrossim, vale aludir as colaborações com a China, o Brasil e Cuba (Ministério da Educação e Desporto, 2000-2015).

De acordo com os dados estatísticos do CAD/OCDE, alguns países parceiros aumentaram as ajudas nas últimas décadas, como é o caso dos Estados Unidos da América, da Espanha e do Japão. Em sentido inverso, países como a Suécia, a Holanda e a Áustria diminuíram a sua presença em Cabo Verde devido à graduação do país para PRM em 2008.

**Gráfico 4.5.** Principais doadores bilaterais (média 2005-2009, em MUSD).



Fonte: [www.aidflows.org](http://www.aidflows.org).

Durante o período em análise, Portugal foi o principal doador em termos de volume de ajuda, correspondente a 55,72%, seguido por Luxemburgo, Estados Unidos, Espanha e Holanda, respetivamente com os seguintes percentuais: 18,27%, 17,53%, 14,7% e 11,83%.



Como referido antes, a Holanda tem progressivamente reduzido a sua ajuda desde 2008, apesar de estar à frente do Japão e da França (Ver Gráfico 4.5).

Nesta dissertação, limitamo-nos a analisar um dos maiores parceiros bilaterais de Cabo Verde. Referimo-nos a Portugal. A relação entre os dois países perdura há séculos, desde a descoberta, à colonização, até à edificação da democracia cabo-verdiana. Conforme o documento *Conceito Estratégico da Cooperação 2014-2020*, Portugal tem desenvolvido a sua política de cooperação externa baseada em três pilares: integração europeia, relação transatlântica e espaço lusófono. Neste sentido, a política instituída visa, sobretudo, reforçar e complementar três vetores: a diplomacia económica, a ação cultural externa e a política de cooperação para o desenvolvimento. Por sua vez, segundo o documento, Cabo Verde enquadra-se na especificidade desta política por partilhar laços culturais e afetivos com o espaço lusófono, assim como matrizes histórico-culturais, linguísticas e jurídicas semelhantes. Assim, a colaboração entre os dois países abrange muitos sectores e tende a promover a língua portuguesa, porque, como o documento regista, “a língua portuguesa como património comum e idioma global tem um significativo potencial económico” (p. 11).

Ao longo de três décadas, a cooperação mantém-se através das parcerias bilaterais e dos PIC, a fim de ajudar Cabo Verde a desenvolver o seu capital humano. O primeiro PIC foi assinado em 1999. No entanto, em 1995, os dois países assinaram a XI reunião da comissão mista da cooperação luso-cabo-verdiana, que ficou marcada pela criação do programa-quadro regulador da cooperação no período de 1995 a 1997 (Rodrigues, 2008). As linhas orientadoras do programa concentravam-se em três pilares: (a) capacitação institucional do sector estatal a níveis central e local, na área de consultoria e assistência e apoio técnicos; (b) valorização dos recursos humanos a nível da formação de base, profissional e técnico-profissional; (c) cooperação económica e financeira e, sobretudo, apoio ao sector privado (IPAD, 2008-2011).

No programa firmado por Portugal e Cabo Verde, o apoio guiou-se mais para o ensino das engenharias e ciências do mar e com duração de cinco anos, o que sucedeu através do Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR). O primeiro PIC abrangia o período de 1999 a 2001 e tinha os seguintes eixos estratégicos: (a) valorização dos recursos humanos; (b) melhoramento das condições sociais e de saúde; (c) suporte ao desenvolvimento socioeconómico; (d) cooperação intermunicipal; (e) contribuição para organismos multilaterais e de cooperação financeira. Foram mobilizados 19,5 milhões de ECV, sendo a educação beneficiária de uma grande parcela. Portugal participou na criação do projeto de apoio ao sistema educativo de quatro anos, tendo Cabo Verde contratado vários professores portugueses, para darem os seus contributos ao país.

As linhas orientadoras dos PIC foram extensas. Cingimo-nos a alguns eixos, a fim de evitar um tratamento exaustivo do documento. Assim, o segundo PIC (2002-2004) valorizou os recursos humanos através da educação, da formação profissional, da melhoria das condições de saúde da população, do enfrentamento da desigualdade de género etc. Neste PIC, o orçamento disponibilizado foi de 50 milhões de euros. O terceiro PIC (2005-2007) disponibilizou um orçamento indicativo de 55,5 milhões de euros. Desse total, 16,5 milhões foram empregados na valorização e na capacitação técnica dos recursos humanos. O quarto PIC (2008-2011) voltou-se para a boa governação e o desenvolvimento sustentável, incluindo a educação e a luta contra a pobreza. Obteve o orçamento de 70 milhões de euros, destinando 58.6 milhões de euros para o desenvolvimento sustentável e o combate à pobreza. Por último, com orçamento inicial de 56 milhões de euros, o quinto PIC (2012-2015) reservou 94% do total ao desenvolvimento sustentável (IPAD, 2012a). Quanto à educação, é de salientar que os PIC priorizaram o ensino superior e a formação profissional, uma vez que o ensino básico não padecia de maiores cuidados e os objetivos já tinham sido alcançados.

#### **4.5. ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS E INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS**

Neste subcapítulo, analisamos o papel de algumas ONGs e instituições internacionais no processo educativo inclusivo e universal em Cabo Verde. A disseminação dos relatórios e dos documentos dos organismos internacionais repercutiu na aprovação da LBSE de 1990. As recomendações da UNESCO na Conferência de Jomtien estão delineadas nos eixos estratégicos da LBSE em vigor, que assume a educação especial como um dos pilares do desenvolvimento do país. Com efeito, a lei incumbe o Estado do sector educativo e, ao mesmo tempo, exorta-o a construir parcerias com ONGs e outros atores da sociedade civil, a fim de consolidar as diretrizes para alcançar os objetivos estipulados.

O art.º 36.º refere o seguinte:

As crianças e jovens portadores de deficiências beneficiarão de cuidados educativos adequadas, cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar gradualmente os meios educativos necessários e de apoiar iniciativas autárquicas e particulares conducentes ao mesmo fim, visando permitir a sua recuperação socioeducativa (art.º 26.º da LBSE, n.º 103 III/90).

Neste sentido, na década de 1990, assiste-se a um avolumar de ONGs em todo o território nacional, nas diversas áreas de intervenção. Em 1996, foi criada a plataforma das

ONGDs, que estabeleceram relações de colaboração com o governo central, autoridades locais e parceiros bilaterais e multilaterais. Em Cabo Verde são muitas as ONGs ligadas à educação e ao desenvolvimento. Destacam-se: a Associação Cabo-verdiana de Deficientes (ACD); a Associação dos Deficientes Visuais de Cabo Verde (ADEVIC); a Associação de Apoio ao Desenvolvimento Integral da Criança Deficiente (AADICD); a Organização das Mulheres de Cabo Verde (OMCV); a Associação de Apoio à Autopromoção da Mulher no Desenvolvimento (MORABI); a Cruz Vermelha de Cabo Verde (CVCV); a Associação de Crianças Desfavorecidas (ACRIDES). De entre os vários domínios de intervenção, essas associações ressaltam a Educação e a sensibilização da sociedade civil para os direitos da criança, dos deficientes e das mulheres.

Concernente à execução das atividades desses organismos, vale citar algumas ONGs. A ADEVIC foi reconhecida oficialmente em 1993 (Boletim Oficial [BO], 22/11/93, n.º 47/93, 2.ª série) e vem desenvolvendo ações voltadas fundamentalmente ao atendimento de pessoas cegas. Quanto às áreas de intervenção e atividades realizadas, destacam-se: (a) escolarização e reabilitação: formações profissionais dos portadores de deficiência; (b) assistência às famílias carenciadas que têm membros portadores de deficiência na área da visão: ocupação dos tempos livres, apoio às deslocações inter-Ilhas e inter-Concelhos, distribuição de alimentos; (c) atividades geradoras de rendimento: defesa dos direitos dos deficientes no emprego, desporto, música e outros. A ADEVIC tem promovido parcerias internacionais para financiar as intervenções e garantir a sustentabilidade das suas atividades (Barbosa, 2003: 108-109). De acordo com a *Guia das ONGs* (2000), as maiores fontes de financiamento são: o Governo; as embaixadas dos Estados Unidos da América, da China e da França; o sector privado; Câmara Municipal; ONGs nacionais e internacionais.

A CVCV é uma organização credenciada em Cabo Verde há décadas. Foi oficialmente reconhecida no BO de 3 de novembro de 1984. Quanto aos domínios de intervenção, atua na educação e na assistência a crianças, jovens, adultos, idosos, com especial atenção a mulheres, pacientes de HIV, pobres, órfãos, imigrantes, pessoas em situação de vulnerabilidade. Mantém parcerias com o Governo, ONGs e outras entidades nacionais e internacionais.

A ACD foi reconhecida oficialmente em 1994 (BO de 28/03/94, n.º 12/94) e tem trabalhado mais a favor dos deficientes motores. De acordo com as informações disponibilizadas no *Guia das ONGs* (2000), a sua atuação engloba as áreas da educação e da formação, proporcionando a atribuição de bolsas de estudo a alunos e o apoio à escolarização de crianças portadoras de deficiência nos jardins. Mantém parceria com o Governo, ONGs nacionais e internacionais, inclusive ONGs portuguesas, embaixadas e câmaras municipais.

As metas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio estão estreitamente ligadas às políticas do governo de Cabo Verde e às parcerias entre o país, instituições internacionais e ONGDs. A cooperação bilateral e multilateral com o BM, o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (UNDP)<sup>2</sup> e a UE traduziu-se nos resultados positivos alcançados na evolução do sistema educativo do país. É também de extrema importância o papel que as instituições internacionais, nomeadamente a UNICEF, têm vindo a desempenhar no país na luta pelo direito das crianças desfavorecidas. Neste sentido, citamos a presença da Aldeia Infantil *Save Our Soul* (SOS), radicada no país há décadas, e do Bornefonden, uma ONG dinamarquesa que terminou a sua missão após vinte e oito anos em Cabo Verde. Para a representante desta ONG, Maria Livramento Silva, “o marco no domínio da educação e saúde foi muito positivo. Todos os esforços dedicados estão alinhados aos mesmos princípios: garantir uma educação universal a todos independentemente da raça, religião, cultura, situação socioeconómica e a opção política”.

#### **4.6. PLANOS ESTRATÉGICOS NACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CABO VERDE: 1990-2016**

Neste subcapítulo, abordamos o plano de desenvolvimento de Cabo Verde quanto à estratégia para a educação. Para obter o êxito de qualquer estrutura organizacional, é indubitavelmente necessário estabelecer objetivos e elaborar um plano e diretrizes em conformidade. Este procedimento é transversal a todas as instituições e ao Estado. Por isso, os sucessivos governos de Cabo Verde salientaram a importância do plano estratégico para o desenvolvimento, tendo vindo a elaborar planos estratégicos, estabelecendo as prioridades e as metas a serem atingidas nos diferentes sectores, com uma periodicidade de quatro a cinco anos. Com efeito, foram elaborados dois planos entre 1975 e 1990.

O terceiro plano foi elaborado em 1992-1995. O período foi caracterizado por uma transformação política e económica profunda no país. Moura (2009: 168) salienta o seguinte: “trata-se de um plano elaborado no marco de uma nova organização da estrutura social que procura uma rutura com a estrutura social precedente”. Por conseguinte, a nova estrutura social reconfigurou e limitou o papel do Estado. No sentido inverso, registaram-se a ascensão do mercado na tomada de decisões, a responsabilização e a participação dos indivíduos e da sociedade civil no monitoramento das suas ações.

---

<sup>2</sup> A sigla corresponde ao nome do programa em língua inglesa: *United Nations Development Programme*.

Neste contexto, aliado ao panorama do sector educativo após a independência, apesar de terem elaborado dois planos do desenvolvimento e introduzido um novo sistema educativo, a situação do sector na altura caracterizava-se por uma ausência de estratégia adequada de modo a responder às exigências do contexto em que se vivia. Ainda se registavam um grande absentismo escolar e uma alta taxa de reprovação, insuficiência de corpo docente qualificado, a inadequação dos currículos e das práticas pedagógicas para satisfazer as necessidades discentes. Somado a isso, ainda se observava a inexistência de infraestruturas educativas.

O terceiro plano visou responder a essas preocupações e foi um marco importante na evolução do sistema. O primeiro aspeto teve a ver com o orçamento disponível para o sector educativo, que passou de 11,2%, no período de 1986 a 1990, para 13,2% do investimento público, no período de 1992 a 1995. Conforme os dados apresentados na *Série Cronológica* (2000-2015), a educação tornou-se o segundo sector que mais recebeu investimento público. Outro aspeto relevante do plano consistiu na reforma do sistema voltado para a educação das massas e para a formação de quadros qualificados. A política educativa introduzida baseou-se no princípio de que “a educação contribui para o desenvolvimento do país. Esta ideia foi construída com a independência nacional e está presente nos sucessivos planos do desenvolvimento” (Ministério da Educação e Desporto, 2015a: 169).

O terceiro plano também fez referência ao papel das ONGs e às iniciativas comunitárias e locais quanto à participação no processo educativo. Os objetivos estabelecidos foram: (a) transformar a estrutura do sistema educativo, no sentido de promover a qualidade do ensino e da formação; (b) criar condições para o desenvolvimento do ensino superior; (c) integrar as camadas desfavorecidas; (d) proporcionar ensino e formação para a população adulta, com particular ênfase na formação profissional; (e) capacitar e formar recursos humanos para os domínios organizativos de planificação e desempenho. Estes objetivos estiveram suscetíveis também a alterações nas políticas educativas para a sua efetivação.

A nível dos diferentes subsistemas de ensino, estabeleceram-se as seguintes metas: a integração do ensino pré-escolar no sistema educativo; desenvolvimento do ensino básico universal e gratuito; reestruturação do ensino secundário; implementação de estruturas do ensino médio e superior; estudos para a implementação do ensino a distância; transferência da gestão dos parques escolares para os municípios; e apoio às iniciativas locais de formação profissional. Moura (2009) aponta algumas medidas implementadas para o alcance das metas estipuladas: a alteração da LBSE; a expansão e a reforma da rede dos estabelecimentos de ensino; a reforma curricular; a reforma das políticas de bolsas de estudo; a criação de uma

comissão instaladora do ensino superior; a consolidação e a expansão dos apoios socioeducativos e a implementação de novas estratégias a nível da educação de adultos.

#### **4.6.1. O IV PLANO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO: 1997-2000**

O quarto plano surgiu na sequência das avaliações e monitoramento realizados ao terceiro plano após a sua implementação. Constatou-se que, apesar das melhorias, ainda havia subsistemas a requerer maiores investimentos. Por exemplo, no ensino pré-escolar a taxa de cobertura ainda se encontrava abaixo do expeável, a saber, apenas 40% de cobertura das crianças entre os quatro e os seis anos de idade. No ensino básico com a massificação do acesso, o aumento das redes escolares e a criação do Instituto Pedagógico, instituto vocacionado para a formação dos professores, permitiu apurar que 39,5% dos professores não tinham formação específica e havia também uma taxa elevada de reprovações (Moura, 2009).

Devido a estes e outros fatores, o IV plano foi elaborado no sentido de colmatar as deficiências registadas no III plano. Dos objetivos definidos constavam aqueles que visavam responder às irregularidades identificadas anteriormente. Logo, passou a intentar o seguinte: melhorar a qualidade de ensino e do rendimento escolar; avaliação e desenvolvimento da reforma do sistema educativo; melhorar a orgânica institucional; envolver as famílias e a comunidade no desenvolvimento do sistema; promover o ensino privado; diminuir 5% da taxa de insucesso; e melhorar qualidade e generalização do ensino pré-escolar, particularmente o aumento da taxa de cobertura a 60% das crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. Foi proposto também o alargamento de ensino básico obrigatório de seis anos para oito anos.

#### **4.6.2. O V PLANO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO: 2002-2005**

O quinto plano foi elaborado na sequência da conferência mundial realizada em Dakar, em 2000, sob a égide da UNESCO. A conferência visou avaliar os compromissos assumidos pelos governos na Conferência de Jomtien em 1990 e, ao mesmo tempo, delinear os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio para o sector educativo para o período de 2000 a 2015.

Com efeito, foram incluídas as orientações delineadas na Conferência de Dakar, o que demonstrou o empenho do governo em relação às prioridades definidas. Paralelamente, foram desenvolvidos três documentos importantes, a saber: o Plano Nacional de Educação para Todos (PNEPT) em 2002; o Plano Estratégico para a Educação (PEE) para o período de 2002

a 2010; e o Documento de Estratégia de Crescimento e de Redução da Pobreza (DECRP) em 2004. Este último está relacionado com as preocupações do governo cabo-verdiano para o desenvolvimento do país.

Rodrigues (2016) defende que o V PND lançou Cabo Verde ativamente na economia mundial. A iniciativa privada continuou a ter o principal papel no desenvolvimento do país. No entanto, as preocupações educativas continuaram a estar sempre no centro das prioridades dos governos, sustentando-se no princípio de que a redução da pobreza só seria efetiva se fosse acompanhada de uma educação universal de qualidade. Por isso, os DECRP mantiveram a preocupação com os objetivos educacionais. No caso deste PND, os objetivos educacionais definidos não se distanciam muito daqueles dos planos anteriores. Todos se voltam para o aperfeiçoamento do ensino, a expansão da cobertura do pré-escolar e educação especial inclusiva, o reforço da equidade e combate às assimetrias regionais, a promoção da participação de crianças com necessidades educativas especiais e, por último, a expansão da educação básica para adultos com foco na formação profissional, no ensino recorrente e na educação à distância.

O segundo DCERP, referente ao período de 2008 a 2011, complementou os objetivos que não foram atingidos no primeiro. Assim, definiu para o ensino básico os seguintes objetivos: (a) avaliar a qualidade do subsistema de ensino básico com vista à sua otimização, para tomar medidas de melhoria; (b) implementar medidas de revisão curricular e melhoria da articulação com o ensino secundário; (c) fortalecer a política de promoção e de redução da retenção gradual no ensino básico; (d) aperfeiçoar as condições institucionais, pedagógicas e académicas a fim de formar quadros qualificados para a gestão, a coordenação pedagógica e a inovação, a nível do subsistema de ensino básico; (e) criar condições para o aumento efetivo de horas letivas no ensino básico, no âmbito dos concelhos; (f) alargar gradativamente a escolaridade básica de oito anos na observância dos parâmetros da qualidade, da equidade e da sustentabilidade financeira.

Os objetivos educacionais do terceiro DECRP, correspondente ao período de 2012 a 2016, foram idênticos aos dos documentos anteriores. Deste modo, limitamo-nos a mencionar dois: (a) alargar a educação básica obrigatória para oito anos e (b) promover a inclusão de todos os alunos com necessidades educativas especiais no sistema de ensino.

De modo geral, quanto à dimensão educativa, o DECRP preconiza uma educação para o desenvolvimento sustentável, a equidade, a redução da pobreza, o respeito aos direitos humanos fundamentais, a cidadania, a boa governança, o empreendedorismo, a inclusão, o desenvolvimento comunitário, o *empowerment*, entre outras metas relacionadas com o

desenvolvimento humano integrado à luta contra a pobreza, como defendem as organizações multilaterais e bilaterais nas conferências internacionais realizadas para o efeito.

O último documento publicado e em vigor é o PEE, concernente ao período de 2017 a 2021. Sintetiza as principais linhas norteadoras da política educativa. O documento baseia-se na análise sectorial da educação de Cabo Verde, fundamentada em indicadores, diagnósticos e estudos que permitiram retratar a situação do sistema educativo, analisar as causas dos sucessos obtidos, identificar dificuldades e traçar os caminhos para ultrapassá-las.

As razões apresentadas para a elaboração do plano têm a ver com uma construção da visão do futuro da educação e inspiraram-se na experiência acumulada pelo BM e pelo escritório da UNESCO de Dakar durante os últimos quinze anos, com base na comparação internacional dos sistemas educativos. O desenvolvimento sustentável é uma das prioridades do plano e os objetivos educacionais visam responder aos objetivos do desenvolvimento sustentável da ONU. O planeamento da educação, no arco temporal 2017-2021, é parte integrante do Plano Estratégico de Desenvolvimento Sustentável ([PEDS], 2017-2021), em consonância com o Programa do Governo e a Agenda para o Desenvolvimento das Nações Unidas, que estabeleceram os objetivos do desenvolvimento sustentável.

Quanto ao ensino básico, o documento indica uma taxa a aproximar-se dos 100% relativamente ao acesso e à diminuição substancial dos efetivos, que reduziram para 26.049 alunos entre 2000 e 2015. Também se levanta a questão da qualidade que já era uma preocupação nos documentos anteriores. O Quadro 4.8 ilustra a taxa de cobertura educativa.

**Quadro 4.4. Taxa de cobertura educativa.**

<b>COBERTURA EDUCATIVA</b>	
N.º de alunos <sup>26</sup>	- 64.591
Taxa líquida de admissão <sup>27</sup>	- 86,1% (até ao 8º ano)
Distribuição dos alunos por sexo <sup>28</sup>	- Feminino 48%; masculino: 52%
N.º de escolas e salas <sup>29</sup>	- 435; 1843

Fonte: PEE 2017-2020.

Nesse sentido, os eixos delineados incluem os princípios e os valores educacionais para que haja o compromisso com a sociedade, o aumento da produtividade, a identidade cultural, a cidadania e o respeito pelos direitos humanos, a educação de qualidade, entre outros. Os objetivos educacionais apresentados são: (a) garantir que todas as crianças e jovens de ambos os sexos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes; (b) proporcionar a todas as



crianças um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, com cuidados e educação pré-escolar, de modo a estarem preparados para o ensino primário; (c) assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a nível universitário; (d) aumentar substancialmente o número de jovens e adultos com competências técnicas e profissionais para atender às demandas do mercado de trabalho; (e) eliminar as disparidades de género na educação e possibilitar a igualdade de ingresso em todos os níveis de ensino e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade; (f) promover a todos os jovens e a uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, a alfabetização e a aquisição do conhecimento básico de matemática; (g) proporcionar a todos os estudantes a aprendizagem de conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento sustentável, inclusive por meio da educação para o desenvolvimento e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável; (h) garantir ambientes de aprendizagem seguros e não-violentos, inclusivos e eficazes para todos; (i) ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os PED, em particular para os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em PD e outros PED; (j) aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação docente nos PED, especialmente nos países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

O empenho dos governos de Cabo Verde, na congregação de esforços para eliminar a pobreza e atingir o desenvolvimento sustentável, é notório nos documentos produzidos. De igual modo, a questão da educação como veículo de excelência para a erradicação da pobreza está sempre presente nas orientações emanadas.

#### **4.7. FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A PROJEÇÃO DE CABO VERDE NA ESFERA INTERNACIONAL**

Cabo Verde, um país com poucos recursos naturais e económicos, não poderia ter projeção internacional se não apostasse nos seus recursos humanos. A aposta no desenvolvimento humano como fator de desenvolvimento social e económico está associada

às diferentes variáveis, a saber: o multipartidarismo, a boa governação, o respeito pelos direitos humanos, a melhoria de condições de vida das pessoas, a melhoria de saúde materna e infantil, a igualdade de géneros, a expansão das infraestruturas escolares e as reformas curriculares. Esses são alguns aspetos que, a nível interno, foram importantes para a projeção do país na senda internacional. Tavares (2010) salienta que, para obter prestígio internacional, um país pode efetuá-lo através do *hard power*, uso da força ou poderio económico, ou *soft power*, utilização de diplomacia, boa governança, diálogo e respeito pelos direitos humanos. Cabo Verde, devido aos seus condicionalismos, não poderia almejar o prestígio internacional, se não optasse pelo *soft power*.

Desde a independência política do país, os governos têm vindo a empenhar-se no sentido de relançar o país na esfera internacional, através das boas práticas governativas. Segundo Tavares (2010: 147),

As boas práticas na política interna têm-se fundado nos pressupostos pelo respeito dos direitos humanos, boa gestão da coisa pública, consolidação e eficácia no funcionamento das instituições políticas e democráticas. Constituem por si só, formas relevantes de Cabo Verde se projetar na política internacional, pela via positiva.

As boas práticas na política interna referentes à imigração e às relações estabelecidas com a diáspora cabo-verdiana, ao turismo e à emancipação das mulheres revelam-se fatores preponderantes para a internacionalização do país. Esses foram reconhecidos pela Embaixadora dos Estados Unidos em Cabo Verde: “Cabo Verde tem credibilidade e merece reconhecimento mundial”, como cita Tavares (2010: 155).

Quanto ao sector educativo, o contributo para o desenvolvimento e o reconhecimento do país sobressai principalmente pela meta dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, quanto à universalização e à obrigatoriedade da educação, e pelo uso eficiente dos recursos disponíveis para a materialização dos objetivos das políticas educativas. A este ponto se une o impacto da ajuda internacional alocada às reformas curriculares e à construção de infraestruturas escolares. Destarte, a ajuda internacional tem tido um papel muito relevante no desenvolvimento e na projeção internacional do país, em particular na política educativa. Como já demonstrado, o valor da ajuda para o investimento público na educação ultrapassou a faixa de 50%, sendo que, no período de 2004, atingiu 99,1% do orçamento do Estado. Esse facto demonstra que, no processo de alfabetização da população, o país não conseguiria resultados tão positivos sem a cooperação dos parceiros internacionais. Outrossim, deve-se

realçar o compromisso assumido pelo governo para alcançar as prioridades adotadas para a eliminação da pobreza e o desenvolvimento sustentável de Cabo Verde, que, à altura da independência, foram questionados devido aos condicionalismos do país.

Nesse sentido, perguntamo-nos como é que as ajudas são mobilizadas no orçamento do Estado de Cabo Verde. Com o desenvolvimento alcançado, o modelo da ajuda tem vindo a sofrer alterações, passando “da abordagem de projeto para as modalidades mais inovadoras e consideradas mais eficazes na promoção do desenvolvimento” (PIC, 2011: 13). Deste modo, foram utilizados novos instrumentos de ajuda a Cabo Verde, em virtude dos resultados obtidos.

O Apoio ao Orçamento (AO) surgiu em 2006, através da assinatura de um Memorando de Entendimento entre o governo cabo-verdiano e os seus parceiros: a UE, a Holanda, a Áustria, a Espanha, o BAfD e o BM. A Áustria retirou-se em 2010, e a Holanda, em 2011. O AO tem como princípio: o diálogo de entendimento aberto entre o Governo e os parceiros. Recentemente, tem-se registado aumento de parceiros, como é o caso de Portugal e Luxemburgo. As condições para desbloquear valores implicam necessariamente o agendamento de reuniões com todos os parceiros e as análises rigorosas das finanças públicas (IPAD, 2011).

O documento salienta a importância que este processo representa para a efetivação da ajuda e a sua coordenação, tendo sido criados três grupos de coordenação. O primeiro é o Grupo de Parceiros do Desenvolvimento (GPD), criado em 2007. De acordo com o documento, é o principal fórum de coordenação dos doadores em Cabo Verde. As reuniões ocorrem regularmente, quando são discutidas a coordenação e os aspetos sectoriais. Constituem também oportunidades para a partilha de informações. O segundo grupo é o Grupo de Apoio à Transição (GAT), criado em 2006, para debater com o Governo as diretrizes do desenvolvimento do país e as estratégias de apoio dos seus parceiros. O terceiro é o Grupo de Apoio Orçamental (GAO), criado no contexto do AO. Portugal assegurou a coordenação do grupo em 2010 e, desde 2008, fez o seguimento do sector de segurança.

A respeito da coordenação, nos últimos anos, a UE introduziu outros instrumentos de coordenação: reuniões mensais dos chefes de missão dos membros da UE e dois grupos temáticos, um no sector da educação e da formação profissional e outro mais recente no sector da água e do saneamento. Essas iniciativas assentam-se no princípio de que a parceria só será efetiva se houver um compromisso entre os atores envolvidos, com base no respeito mútuo, no diálogo e na responsabilidade.

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

A nível interno, a gestão da ajuda é feita entre o Ministério das Finanças, que se ocupa dos empréstimos e do apoio orçamental. E o Ministério das Relações Exteriores lida com os donativos e com a cooperação técnica. No entanto, o Ministério das Finanças tem reforçado o seu papel no sentido de uma melhor utilização da ajuda (IPAD, 2008/2011). Os procedimentos quanto à gestão e à utilização da ajuda projetaram Cabo Verde na senda internacional, fruto do esforço e da priorização atribuída aos diversos sectores do desenvolvimento pelos governos nacionais e parceiros. Por isso, é relevante a investigação desta mais aprofundada nesta matéria, em relação às análises e às avaliações para perceber as causas do insucesso da ajuda em determinado contexto.

## CONCLUSÃO

A efetividade da ajuda internacional no contexto de Cabo Verde deve-se a muitos fatores. As variáveis associadas à ajuda não são todas mensuráveis. Por isso, uma eventual tomada de posição a respeito dos elementos intervenientes no processo pode comprometer as análises mais concludentes nesta matéria, uma vez que há uma insuficiência de dados sobre o tema em estudo, para sustentar os elementos mais preponderantes no processo.

Dentro das possíveis variáveis, podemos apontar algumas que, direta ou indiretamente, estão vinculadas ao sucesso das reformas educacionais e à realização dos objetivos do ensino universal e obrigatório e outros objetivos do milénio atingidos. Eliminar doenças endémicas e contagiosas, reduzir a mortalidade materna e infantil, melhorar a saúde nutricional das crianças em idade escolar, combater a pobreza extrema, esses são alguns exemplos. Também não podemos deixar de mencionar o efeito da educação na emancipação das mulheres e vice-versa, o papel das mulheres emancipadas no processo educativo do país, a política macroeconómica do governo, em que o turismo se destaca pelo facto de o sector exigir mais capacitação dos recursos humanos para o mercado de trabalho, os esforços dos diferentes partidos em catapultar o país na senda internacional, a melhoria das instituições públicas e privadas etc. Tudo isso merece atenção e análise para perceber como que a ajuda internacional pode impulsionar o desenvolvimento e ser mais eficaz e efetivo.

Muitas lições podem ser tiradas de Cabo Verde para os países em desenvolvimento. As políticas macroeconómicas aplicadas no contexto cabo-verdiano podem ser alocadas nos PED. A boa governação, o respeito pelos direitos humanos, a liberdade de expressão, a abertura do governo para novas parcerias de concertação social, a disponibilidade para parcerias com agentes bilaterais e multilaterais, a composição de planos estratégicos coerentes com os eixos estratégicos dos agentes de desenvolvimento e comensurados com a expectativa da ajuda internacional podem ser importantes para acurar a utilidade da ajuda.

Na visão de Easterly (2003), muitos problemas fundamentais da ajuda são sistémicos por natureza. A identificação das causas do insucesso torna-se um trabalho árduo e complexo devido à dificuldade de separar com precisão os elementos do processo, os quais se relacionam entre si no sistema. Por isso, delinear os elementos perturbadores da consecução das ajudas, os quais podem não ser visíveis, e tentar apontá-los podem induzir ao erro, porque podem escamotear outros fatores que estão na base do fracasso.

Na análise da evolução do sector educativo em Cabo Verde, interpretamos a educação como fruto de dois instrumentos que estão no processo de desenvolvimento: de um lado, a

estratégia do governo e as prioridades concedidas nas políticas adotadas e, de outro, o impacto da ajuda na realização dos objetivos políticos estabelecidos. Os governantes — mesmo com boa política educativa, económica, social e democrática — não teriam como executar o plano de desenvolvimento sem recursos financeiros para implementá-lo. No período analisado neste estudo, o capital doméstico acumulado para investimento mostrou-se escasso, e o único meio disponível, a ajuda internacional, que, por consequência, se converteu crucial para o país.

Por último, também importa analisar o compromisso e a vontade política do Governo neste processo. Se não almejassem alavancar o país no cenário internacional e concretizar as diretrizes preconizadas pelas comunidades internacionais, os governantes não conseguiriam aplicar a ajuda adequadamente. Não intencionamos esgotar o assunto nesta dissertação, mas, sim, contribuir para o debate sobre a matéria. Ao longo da revisão da literatura concernente aos prós e aos contras da cooperação internacional, percebemos que o sucesso e o insucesso residem não na intenção da ajuda concedida, mas, sim, nos atores que participam do processo. Com a multiplicidade de agentes de desenvolvimento, os doadores têm fornecido informações contraditórias aos países recipientes, os quais têm sido confrontados com uma diversidade de posicionamentos que, por vezes, obstam o bom andamento dos projetos de cooperação. Não obstante, esses países têm-se esforçado para adotar as melhores estratégias para atingir os objetivos comuns e, em consequência, para suplantar as adversidades.

A ajuda internacional como modelo de cooperação para o progresso dos PED não se configura numa má opção. Não obstante, os atores envolvidos no processo obstruem a sua efetividade. Por vezes, não se percebe um comprometimento com os objetivos do projeto de parceria entre PD e PED. Não raramente se pode testemunhar a atuação de profissionais que se ocupam mais dos seus interesses pessoais, menos dos principais objetivos do projeto de desenvolvimento dos países recetores.

No decorrer da pesquisa, deparamo-nos com algumas insuficiências de estudos sobre a ajuda externa nos sectores que são delineados concernentes às análises do seu impacto, assim como as variáveis determinantes para a sua efetividade. Com efeito, no que tange à ajuda, são poucos os estudos que, de forma exaustiva, examinam a capacidade de gestão dos PED, a apropriação dos modelos de cooperação e dos canais de utilização, a relação entre os doadores e os beneficiários e a sustentabilidade do seu projeto de desenvolvimento. São fatores cruciais para avaliar a natureza e o impacto da sua efetividade.

Outro elemento relevante condiz com as críticas efetuadas. As questões levantadas não são clarificadas nem pelas agências responsáveis pela ajuda nem pelos países recetores. A ajuda é ou não a causa do desenvolvimento dos PED? Evita ou contribui para o declínio dos

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

padrões de vida das populações? A complexidade do nosso objeto de estudo dificulta isolar elementos do sistema e atribuir-lhes um valor quantitativo. Em geral, os indicadores não são mensuráveis e identificáveis. Dito isto, a limitação em mostrar os determinantes que podem estar vinculados ao insucesso da ajuda em dado espaço geográfico, contrapondo-os ao sucesso em outro espaço, torna-se uma tarefa árdua. Neste âmbito, é recomendável uma futura investigação para perceber em que medida o sucesso e o fracasso de um projeto de desenvolvimento podem ser da incumbência dos PED ou podem ser atribuídos ao modo como os governos atuam na identificação, na elaboração, na gestão e na avaliação dos projetos de cooperação, englobando, neste caso, os procedimentos, as instituições, as pessoas envolvidas. São aspetos importantes que podem contribuir para avançar o debate sobre a matéria.





## REFERÊNCIAS

- Afonso, Manuela (2002), *Educação e classes sociais em Cabo Verde*, Praia/Cabo Verde, Editorial Spleen/África.
- Afonso, Maria e Ana Fernandes (2005), *Introdução à Cooperação para o Desenvolvimento*, Lisboa, Edição Instituto Marques de Valle de Flôr.
- Alesina, Alberto e David Dollar (1998), “Who Gives Aids To Whom and Why?”, *NBER Working Paper Series*. Disponível em [www.org/papers/w6612](http://www.org/papers/w6612).
- Amaro, Rogério Roque (2003), “Desenvolvimento: um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática da prática à teoria”, *Cadernos de Estudos Africanos*, 4, pp. 35-70. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/cea/article/view/8659/6214>.
- Andrade, Maria Odete dos Reis de Carvalho (2010), *A transição escola-trabalho em Cabo Verde: os sentidos da qualificação profissional para os jovens de baixa renda*, Dissertação de doutorado em Educação, São Paulo, Universidade de São Paulo. Disponível em [http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31082010-095830/publico/MARIA\\_ODETE.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31082010-095830/publico/MARIA_ODETE.pdf).
- Ball, Stephen (2008), *The Education Debate*, Bristol, The Policy Press, University of Bristol.
- Barbosa, Maria (2003), *As políticas para a educação especial integrada em Cabo Verde: um estudo sobre os processos de escolarização e profissional de pessoas cegas*, Dissertação de mestrado em Educação, Florianópolis, Brasil, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Barros, Raimundo (1974), *La educación Utilitaria o Liberadora?*, Madrid, Marsiega.
- Barros, Rosanna (2011), *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida*, Lisboa, Chiado Editora.
- Becker, Gary (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.
- Black, Jan Knippers (1991), *Development in Theory and Practice: Bridging the Gap*, Boulder, Western Press.
- Boone, Peter (1994), *The Impact of Foreign Aid on Savings and Growth*, London, London School of Economics, Mimeo.
- Burnside, Cedric e David Dollar (1997), *Aid, Policies, and Growth*. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/698901468739531893/Aid-policies-and-growth>.
- Cabo Verde (1985), *I Plano Nacional para Desenvolvimento*, Praia, Cabo Verde, República de Cabo Verde.
- Cabo Verde (1990), *II Plano Nacional para Desenvolvimento (1986-1990)*, Praia, Cabo Verde, República de Cabo Verde.
- Cabo Verde (1995), *III Plano Nacional para Desenvolvimento (1992-1995)*, Praia, Cabo Verde, República de Cabo Verde.
- Cabo Verde (2000), *IV Plano Nacional para Desenvolvimento (1997-2000)*, Praia, Cabo Verde, República de Cabo Verde.
- Cabo Verde (2005), *V Plano Nacional para Desenvolvimento (2002-2005)*, Praia, Cabo Verde, República de Cabo Verde.

- Cabo Verde (2017), *Plano Estratégico para Educação Cabo Verde (2017-2021)*, Praia, Cabo Verde, República de Cabo Verde.
- Cardoso, Maria Manuela (2002), “A cooperação entre a União Europeia e Cabo Verde nos anos 90. Cooperação bilateral e multilateral com a ilha de S. Antão”, *Cadernos de Estudos Africanos*, 3, pp. 141-152. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cea/1094>.
- Carlsson, Jerker, Gloria Somolekae e Nicolas van de Walle (1997), *Foreign aid in Africa learning from country experiences*, Motala, Nordiska Afrikainstitutet.
- Chenery, Hollis e Alan Strout (1966), “Foreign Assistance and Economic Development,” *American Economic Review*, 56, 4, pp. 679-733.
- Correia, Ângelo (2008), *Análise sectorial da educação e desenvolvimento em Cabo Verde: Que Intervenção?*, Tese de mestrado em Administração e Gestão Educacional, Lisboa, Universidade Aberta de Lisboa.
- Cummings, William (2003), *The Institution of Education: A Comparative Study of Educational Development in Six Core Nations*, Oxford, Symposium Books.
- Degnbol-Martinussen, John e Poul Engberg-Pedersen (2003), *Aid: Understanding Internatioanal Cooperation*, Chicago, The University of Chicago Press Books.
- Delors, Jaques (1998), *Educação um Tesouro a Descobrir, Relatório para a Comissão Internacional sobre Educação para século XXI da UNESCO*, São Paulo, Cortez.
- Denison, Fulton (1974), *Accounting for United States Economic Growth, 1929-1969*, Washington, DC, Brookings Institution.
- Durkheim, Émile (1984), *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés Editora.
- Easterly, William (2003), “Can Foreign Aid Buy Growth?,” *Journal of Economic Perspectives*, 17, 3, pp. 23-48.
- Easterly, William (2006), “Reliving the 50s: The Big Push, Poverty Traps, and Takeoffs in Economic Development,” *Journal of Economics Growth*, 11, 2, pp. 1-39.
- Easterly, William e Tobias Pfitze (2008), “Where Does the Money Go? Best and Worst Practices in Foreign Aid,” *Journal of Economic Perspectives*, 22, 2, pp. 1-24.
- Esteva, Gustavo (1997), “Desarrollo,” in W. Sachs (ed.), *Diccionario del Desarrollo*, Cochabamba, Centro de Aprendizaje Intercultural CAJ.
- Ferreira, Maria e Emmanuel Zanene (2003), “Políticas educacionais: colonização e independência (caso de Angola)”, em *Para uma história da educação colonial*, Lisboa/Porto, Editorial Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 1996.
- Ferreira, Eduardo (1998), “Reflexão sobre as Infraestruturas e Sistemas de Transportes no Desenvolvimento Insular: o caso de Cabo Verde”, *Documentos de Trabalho n.º 51*, CEAs, Lisboa, 1998.
- Fortes, André (2006), *Universidades e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento*, Tese de doutoramento, Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Fragaso, Antonio (2009), *Desarrollo Comunitário y Educación*, Xativa, L’Ullal Edicions e Dialogos/IPFE.
- Freire, Paulo (1987), *Pedagogia do Oprimido*, 17.<sup>a</sup> ed, Rio de Janeiro, Paz e terra.
- Fróis, Katja (2004), “Globalização e cultura: a identidade no mundo de iguais”, *Caderno Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 62. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/1201/4444>.

- Furtado, João Paulo (2008), *Evolução da Educação em Cabo Verde: antes e depois da Independência*. Disponível em: <http://portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2688/1/Mono%20Jo%C3%A3o.pdf>.
- Gomez, José, Orlando Freitas e German Callejas (2007), *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*, Porto, Editorial Profedições Lda./Jornal A página.
- Galvão, Carla Cristina de Barros Monteiro (2009), *A Contribuição do Gabinete Estudos e Planeamento do Ministério da Educação para a Eficácia do Sistema Educativo Caboverdiano: estudo descritivo*, Cidade da Praia, Cabo Verde, Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/38682304.pdf>.
- Gomes, Alberto (2001), *Dos valores proclamados aos valores vividos: traduzindo em atos os princípios das Nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>.
- Krueger, Anne et al. (1988), *Aid and Development*, London, The John Hopkins University Press.
- Guia das ONGs de Cabo Verde* (2015), Praia, Cabo Verde, sem editora. Disponível em: [http://www.laboress-afrique.org/ressources/assets/doc/Document\\_N0109.pdf](http://www.laboress-afrique.org/ressources/assets/doc/Document_N0109.pdf).
- Guimarães, José (2006), *A política “educativa” do colonialismo português em África: da I República ao Estado Novo (1919-1974)*, Porto, Editorial Profedições.
- Instituto Nacional de Estatística [INECV] (2000), *Educação*, República de Cabo Verde.
- INECV (2010), *Censo 2010: IV Recenseamento Geral da População e da Habitação: apresentação dos resultados definitivos*, Praia, Cabo Verde, INECV. Disponível em: <http://ine.cv/wp-content/uploads/2018/05/apresentacao-resultados-definitivos-censo-2010-resultados-parque-habitacional-final.pdf>.
- INECV (2015), *40 Anos de Independência: 40 Anos a informar por um Cabo Verde Próspero*. Praia, Cabo Verde, INECV. Disponível em: <http://ine.cv/wp-content/uploads/2016/10/40AnosIndependencia.pdf>.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento [IPAD] (2012a), *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*, Lisboa, IPAD.
- IPAD (2012a), *Cooperação Portugal-Cabo Verde: Programa Indicativo de Cooperação (2012-2015)*. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/cabo-verde/root/cooperacao/cooperacao-bilateral/cabo-verde>.
- IPAD (2005), *Programa Indicativo de Cooperação Portugal-Cabo Verde (2005/2008)*, Lisboa, IPAD, Ministério de Relações Exteriores. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/documentacao-ipad/root/centro-recursos/documentacao-ipad>.
- IPAD (2008), *Programa Indicativo de Cooperação Portugal-Cabo Verde (2008-2011)*, Lisboa, IPAD, Ministério de Relações Exteriores. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/documentacao-ipad/root/centro-recursos/documentacao-ipad>.
- IPAD (2012b), *A Avaliação Conjunta do Programa Indicativo de Cooperação Portugal-Cabo Verde*, Lisboa, IPAD, Ministério de Relações Exteriores.
- Jempa, Catrinus (1997), *On the Effectiveness of Development Aid*, World Bank Pen Publisher.
- Lewis, Artur (1954), *Economic Development with Unlimited Supplies of labours*. Disponível em: <http://linksource.ebsco.com/images/LS.gif>.

- Leher, Roberto (1999), “Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo”, *Outubro*, 1, 3, pp. 19-30. Disponível em: [outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edição-3-Artigo-03.pdf](http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edição-3-Artigo-03.pdf).
- Leher, Roberto (1998), *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza*, Tese de doutorado em Educação, São Paulo, Universidade de São Paulo.
- Lemos, Valter (2014), *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*, Tese de doutoramento, Lisboa, ISCTE-IUL. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/8434/1/Tese%20Valter%20Lemos%20%28%2B%20anexos%20e%20CV%29.pdf>.
- Lima, Licínio (2003), “Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a esquerda de Miró”, em Alexandre Quintanilha et al., *Cruzamentos de saberes e aprendizagens sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, Aristides (1992), *A Reforma Política em Cabo Verde: do paternalismo à modernização do Estado*, Praia, Cabo Verde, Edição do Autor.
- Marx, Karl (1865/1985), *O Capital*, São Paulo, Difel Difusão Editorial.
- Martens, Kerstin, Caroline Balzer, Sackhman Reinhold, e Weymann Ansgar (2004), “Comparing Governance of International Organizations: The EU, the OECD and Educational Policy,” *Transtate Working Papers*, 7, University of Bremen.
- Maués, Olgaíses (2011), “A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?”, *Educação*, 34, 1, pp. 75-85, Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>.
- Milando, João (2005), *Cooperação sem desenvolvimento*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Mincer, Jacob (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, New York, Columbia University Press.
- Ministério da Educação (1990), *Lei de bases (1990, art.º 16.º e 20.º)*, Praia, Cabo Verde, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2002), *Evolução do Sistema Educativo: passado, presente e futuro: PROMEF III*, Praia, Cabo Verde, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Desporto (2015a), *Série Cronológica da Educação*, Praia, Cabo Verde, Ministério da Educação e Desporto.
- Ministério da Educação e Desporto (2015b), *Análise Setorial (2000-2015)*,
- Moura, Alcides Fernandes da (2009), *Eficácia Social (Qualidade e Equidade) do Sistema Educativo em Cabo Verde*, Tese de doutoramento em Educação, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Alcides\\_Fernandes/publication/50292310\\_Eficacia\\_social\\_qualidade\\_e\\_equidade\\_do\\_sistema\\_educativo\\_em\\_Cabo\\_Verde/links/5751be3a08ae17e65ec3606d/Eficacia-social-qualidade-e-equidade-do-sistema-educativo-em-Cabo-Verde.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alcides_Fernandes/publication/50292310_Eficacia_social_qualidade_e_equidade_do_sistema_educativo_em_Cabo_Verde/links/5751be3a08ae17e65ec3606d/Eficacia-social-qualidade-e-equidade-do-sistema-educativo-em-Cabo-Verde.pdf).

- Nuscheller, Franz (1990), “Zur Geschichte Und Problematic des Entwikhungsbegnifts”, *Entwicklungder Begniff Und die praxis Bonn*, KAAD, pp. 11-25.
- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico [OCDE] (2007), *Comprendre L’impact Social de L’éducation*. Disponível em: [https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/comprendre-l-impact-social-de-l-education\\_9789264034204-fr#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/comprendre-l-impact-social-de-l-education_9789264034204-fr#page1).
- OCDE (1998), *Education Policy Analysis-19*, Paris, Center for Educational Research and Innovation.
- OCDE (2007), Understanding the Social Outcomes of Learning, *Multilingual Summaries*, 2007.
- Oliveira, Dalila (2000), *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*, Petrópolis, RJ, Vozes.
- Oliveira, Caroline Mari de (2016), *As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social*. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4\\_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf).
- Ribeiro, Paula Andrade Fernandes (2013), *Cenários e tutelas: percepções do desenvolvimento da Ilha do Maio, Cabo Verde*, Dissertação de mestrado em Estudos Africanos, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.5/6523>.
- Riddell, Roger (1987), “Justifying the Official Aid Programme: Challenging its Critics,” *Journal Index & Metrics*, 9, 2, pp. 140-152. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004711788700900205>.
- Riddell, Roger (2007), *Does Foreign Aid Really Work?*, Oxford, Oxford University Press.
- Riddell, Roger (1995), “Aid Dependency”. Paper prepared for Project 2015, Long-term development prospects for SIDA’s aid management: Stockholm.
- Rodrigues, Edilson Mendes (2016), *O Papel da Cooperação Externa na Formação do Capital Humano em Cabo Verde*, Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.5/13533>.
- Rousseau, Jacques (1762), *Êmile ou de L’Éducation. Profession de Foi du Vicaire Savoyard*, Paris, Garnier.
- Rostow, Withman (1960), *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*, Cambridge, Havard University Press.
- Rugut, Emmy, e Ahmed Osman (2013), “Reflection on Paulo Freire and Classroom Relevance,” *American International Journal of Social Science*, 2, 2, pp. 23-28. Disponível em: [https://pdfs.semanticscholar.org/84a1/87e859b9da2bb3a5102bd1d452f304923fe0.pdf?\\_ga=2.32597246.1347005469.1561553313-668522871.1561553313](https://pdfs.semanticscholar.org/84a1/87e859b9da2bb3a5102bd1d452f304923fe0.pdf?_ga=2.32597246.1347005469.1561553313-668522871.1561553313).
- Sachs, Jeffrey (1970), *La Economia: Ciências Sociais e Humanas*, Amadora, Livraria Bertrand.
- Saul, Renato (2004), “As Raízes Renegadas da Teoria do Capital Humano”, *Sociologias*, 6, 12, pp. 230-273. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n12/22262.pdf>.



- Sen, Amartya (1999), *Development as freedom*, Oxford, Oxford University Press.
- Schultz, Theodore (1968), *Valor económico de la educación*, UTEHA, Mexico.
- Schultz, Theodore (1961). "Investment in Human Capital," *The American Economic Review*, 51 (1), pp. 1-17.
- Seers, Dudley (1975), *El desarrollo de un mundo dividido*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Solow, Robert (1957), "Technical change and the aggregate production function," *Review of Economics and Statistics*, 39 (3), pp. 312-320.
- Smith, Adam (1776/1981), *Inquérito sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, Adilson (2010), *A importância da política externa no processo do desenvolvimento: o caso paradigmático de Cabo Verde*, Dissertação de mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/5297>.
- Teixeira, José Manuel Pinto (2012), *Relações entre a União Europeia e a República de Cabo Verde*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14685392-Jose-manuel-pinto-teixeira.html>.
- Tight, Malcolm (2002), *Key Concepts in Adult Education and Training*, London, Routledge/Farmer.
- UNESCO (1990), *World Conference on Education for All*, Conference of Jomtien, Thailand, United Nations Development Programme (UNDP). Disponível em: [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF).
- UNESCO (1995), *Declaração dos Princípios sobre a Tolerância*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131524>.
- UNESCO (2000),
- UNESCO Brasil (2001), *Educação para todos: o compromisso de Dakar*, Unesco, Consed, Ação Educativa. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509/PDF/127509porb.pdf.multi>.
- UNESCO (2004), *Educação para todos: o imperativo da qualidade; relatório de monitoramento global*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139079>.
- United Nations Development Programme [UNDP] (2018), *Human Development Reports: 2018 Statistical Update*. Available from: <http://hdr.undp.org/en/2018-update>.
- United Nations Children's Fund [UNICEF] (2015), *Éléments d'analyse sectorielle de L'éducation à Cabo Verde-Des services plus efficaces et plus équitables au service de la croissance et de l'emploi-Etude nationale appuyée par l'UNICEF Avec un financement du Partenariat Mondial pour l'Education*.
- Vygotsky, Lev. Semenovitch. (1978), *Mind in Society*, Cambridge, Harvard University Press.
- Youngman, Frank (2000), *The Political Economy of Adult Education and Development*, Leicester, NIACE.
- Williamson, Claudia (2008), *Exploring the Failure of Foreign Aid. The Role of Incentives and Information*, R Austrian Econ.

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

- Walker, Melanie (2005), “Amartya Sen’s Capability: Approach and Education,” *Educational Action Research*, 13, 1, pp. 103-110.
- Zorzan, Adriana Loss, e Idanir Ecco (2004), “Educação: um tesouro a descobrir”, *Revista de Ciências Humanas e Educação*, 5, 5, pp. 1-17 Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/243/443>.
- World Bank (1995), *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*, Washington, DC, World Bank. Available from: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/117381468331890337/pdf/multi-page.pdf>.
- World Bank (1999), *Education Sector Strategy*, Washington, DC, World Bank. Available from: [http://documents.worldbank.org/curated/en/406991468178765170/pdf/196310REPLACE\\_M0cation0strategy01999.pdf](http://documents.worldbank.org/curated/en/406991468178765170/pdf/196310REPLACE_M0cation0strategy01999.pdf).





**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

**ANEXOS**



**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

**ANEXO A. PRINCIPAIS PARCEIROS DE CABO VERDE: 2001-2015.**

<b>Parceiro Bilateral e Multilateral</b>	<b>Área Intervenção</b>	<b>Nome do Projeto</b>	<b>Duração (anos)</b>	<b>Ano</b>
<b>Alemanha</b>	Reforço Institucional	Pró-Ensino (Fase II)	4 anos	2000 - 2003
		Pró-CRESCER (Apoio à reforma da Educação Básica)	4 anos	2005 - 2008
<b>Áustria</b>	Reforço Institucional	EZA 2035 – Ensino Básico Integrado de Santiago	8 anos	1999 - 2004 (Fase I) 2004 - 2007 (Fase II)
		EZA 2036 – Apoio orçamental Austríaco Ensino Básico	4 anos	2000 - 2001(Fase I) 2003 - 2004 (Fase II)
		FCP 021 e FCP 022 – Manutenção e Saneamento Escolar	2 Anos	2004 - 2005
		EZA 2081 – Fundo de capacitação e Formação e FCP 004 – Formação Profissional nos concelhos de Santa. Catarina e Tarrafal	3 anos	2003 - 2005
<b>Brasil</b>	Reforço Institucional	Projeto Alfabetização Solidária em Cabo Verde	6 anos	2002 - 2003 (Fase I); 2003 - 2005 (Fase II); 2005 - 2006 (Fase III)
		Projeto Escola de Todos	9 anos	2006 - 2015
		Assistência à elaboração do Programa Nacional de Cantinas Escolares de Cabo Verde	3 anos	2008 - 2010
		Programa “Linguagem das Letras e dos Números”	3 anos	2012 - 2014
<b>Canárias/Espanha</b>	Reforço Institucional	Formação para o desenho e implementação de um sistema integrado de educação e formação de adultos a distância (Sistema ECCA) para o desenvolvimento económico de Cabo Verde e o respetivo Desenho Curricular	4 anos	2006 - 2009
		Apoio à implementação de cursos do Ensino Técnico	2 anos	2003 - 2004

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

		FORPROTEUN (Formação de Professores do Ensino Técnico e Universitário)	3 anos	2005 - 2007
		IMPULSA	3 anos	2012 - 2014
		Projeto MAC - Projeto Fomento da Orientação e Introdução das TICs nas aulas (INFORMAT)	3anos	2012 - 2014
<b>China</b>	Construção	Infraestruturas Educativas (Construção de Escolas Secundárias em Zonas Rurais)	3 anos	2008 - 2010
		Construção e equipamento do Estádio Nacional de Cabo Verde	7 anos	2008 - 2014
		Complexo Educativo de Santa Maria/ ilha do Sal	3 anos	2013 - 2015
	Reforço Institucional	Formação de curta duração/seminários	8 anos	2008 - 2015
<b>Cuba</b>	Reforço Institucional	Assistência Técnica de curta e longa duração (Educação de Adultos, Ensino Técnico e Desporto)	8 anos	2000 - 2007
<b>França</b>	Reforço Institucional	Promoção da língua francesa em Cabo Verde (Promotion de la langue française au Cap Vert)	5 anos	1999 - 2003
		Língua Francesa em Cabo Verde – Vector do Desenvolvimento (La langue Française au Cap Vert – Vecteur du développement)	4 anos	2005 - 2008
		Projeto ADEF – Desenvolvimento da Língua Francesa	5 anos	2010 - 2014
<b>Holanda/Países Baixos</b>	Construção	Apoio orçamental ao Ensino Básico	6 anos	2003 - 2009 (2 Fases)
<b>Luxemburgo</b>	Construção	CVE 034 – Complexo Escolar de Santa Catarina	7 anos	1999 - 2006
		CVE 036 - Complexo Escolar de Porto Novo	5 anos	1998 - 2002
		CVE 055 - Liceu de S. Miguel	5 anos	2001 - 2005
		CVE 057 - Liceu de Coculi	6 anos	2000 - 2005
		CVE/063 – Infraestruturas Escolares (Achada Grande Frente e Calabaceira)	4 anos	2003 - 2006

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

		Construção EBI Batalha (Concelho de São Miguel)	3 anos	2003 - 2005
		Construção EBI Vila das Pombas	3 anos	2004 - 2006
		CVE/076 – Construção e equipamento de uma Escola Secundária em Ponta Verde, Ilha do Fogo	6 anos	2009 - 2014
	Reforço Institucional	CVE 046 - Saúde Escolar	4 anos	2001 - 2005
		CVE 068 Apoio ao Programa Nacional de Saúde Escolar	5 anos	2006 - 2010
		CVE/075 – Apoio à Implementação do PNSE e ao PNCE	5 anos	2011 - 2015
		CVE/064 - Reforço do Ensino Técnico (PRET)	5 anos	2004 - 2008
		CVE/071 - Apoio ao Programa Nacional de Emprego e Formação Profissional	7 anos	2008 - 2014
		CVE/077 – Programa de Apoio uma Política Integrada Educação, Formação e Emprego Fase I e II	5 anos	2011 - 2015
<b>Portugal</b>	Reforço Institucional	Projeto de Apoio ao Ensino Secundário (PAES)	6 anos	1999 - 2004
		Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Secundário de Cabo Verde (PADES - Via geral e técnica)	4 anos	2004 - 2007
		Apoio à revisão curricular	3 anos	2006 - 2008
		Conteúdos Educativos Multimédia	3 anos	2013 - 2015
		Programa de Empreendedorismo Curriculum no Ensino Secundário Geral e Técnico de Cabo Verde	3 anos	2014 - 2016
	Construção/reabilitação	Construção do Liceu de Palmarejo	3 anos	2001 - 2003
		Construção do Liceu de Madeiralzinho	4 anos	2001 - 2004
		Remodelação e ampliação da Escola Industrial e comercial do Mindelo (EICM)	2 anos	2000 - 2001

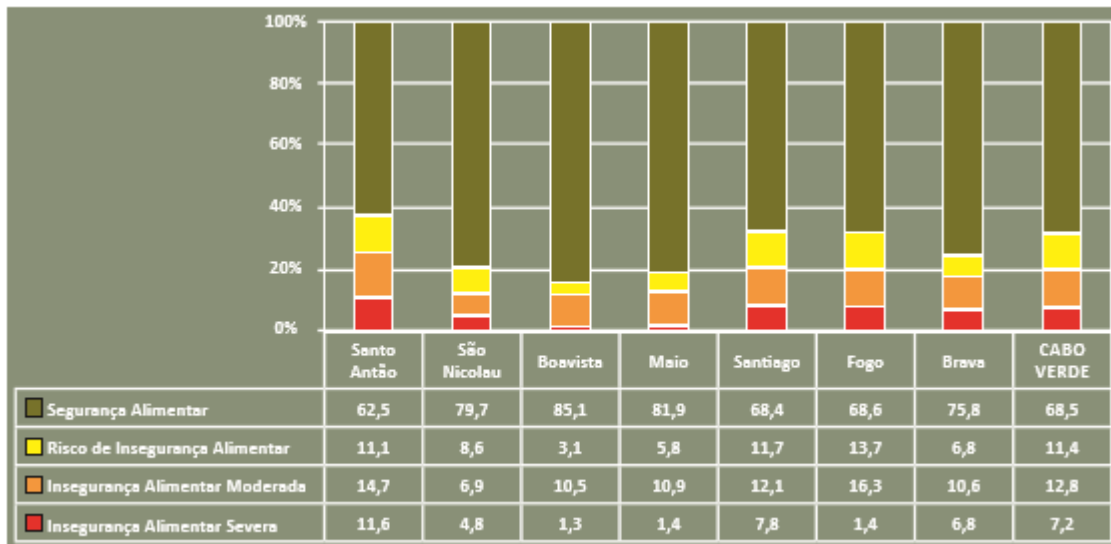
**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

		Reabilitação do LDR	2 anos	2012 - 2013
		Reabilitação EB Achada Monte	2 anos	2012 - 2013
<b>BADEA</b>	Reforço Institucional	Programa de Apoio ao Sector da Educação	3 anos	2004 - 2006
	Construção/reabilitação/ Ampliação	Construção das Escolas Secundárias de João Teves e Achada Falcão	5 anos	2006 - 2010
<b>Fundo Árabe</b>	Construção/reabilitação/ Ampliação	Programa de Apoio ao Sector da Educação	7 anos	2009 - 2015
<b>Nações Unidas</b>	Reforço ao Sector da Educação Institucional	One Programa/Plano de Trabalho Anual	16 anos	2000 - 2015

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

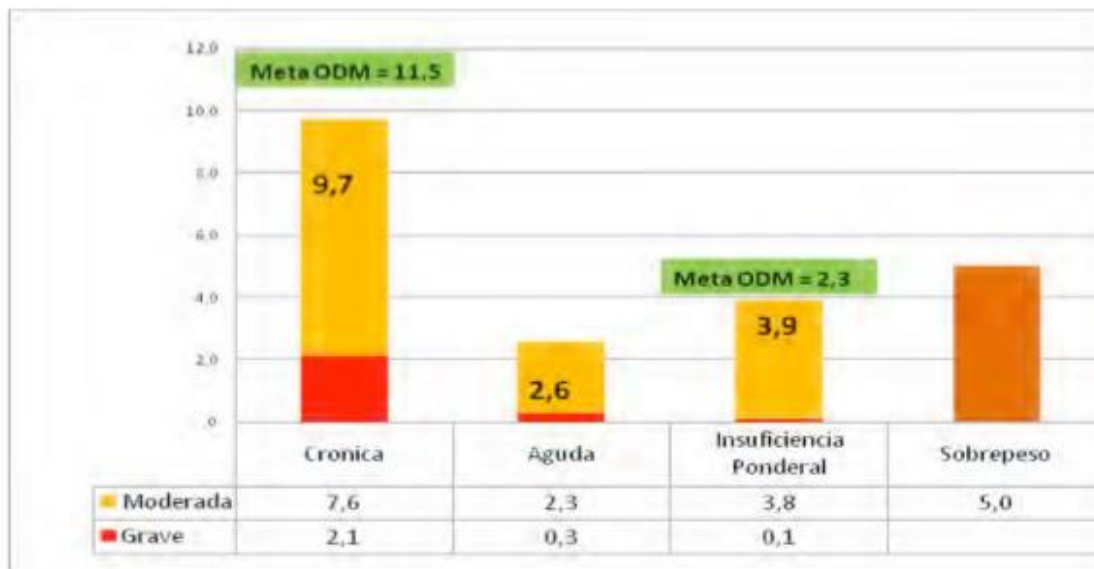
**ANEXO B. RELATÓRIO DE PROGRESSO DE EXECUÇÃO DOS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO  
DO MILÊNIO.**

Gráfico 1. Distribuição da Vulnerabilidade alimentar segundo ilha.



Fonte: ISVAF 2005

GRÁFICO 2: Situação nutricional das Crianças menores de 5 anos em Cabo Verde. Fonte: IPAC 2009. Fonte: INE - IE 2009



**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

**ANEXO C. TENDÊNCIA DA TAXA LÍQUIDA DA ESCOLARIZAÇÃO NO EBI SEGUNDO CONSELHOS.**

<b>Concelhos</b>	<b>1990/91</b>	<b>2007/2008</b>	<b>2015/2016</b>
Ribeira Grande	67,7	79,7	100
Paúl	74,2	73,2	100
Porto Novo	72,7	83,1	100
S. Vicente	86,8	89,5	100
S. Nicolau/R <sup>a</sup> Brava	74,8	83,5	100
Tarrafal S. Nicolau		101,9	
Sal	63,3	116,6	
Boa Vista	84,9	104,0	
Maio	73,6	78,5	100
Tarrafal	60,2	81,9	100
Santa Catarina	67,5	89,9	100
S. Salvador do Mundo		81,7	100
Santa Cruz	62,5	83,0	100
S. Lourenço dos Órgãos		75,0	100
Praia	71,6	99,7	100
Ribeira Grande Santiago		82,8	100
S. Domingos		103,6	
S. Miguel		95,4	100
Mosteiros		99,6	100
S. Filipe	72,7	90,8	100
Santa Catarina Fogo		137,2	
Brava	76,3	106,9	
<b>Cabo Verde</b>	<b>71,5</b>	<b>91,7</b>	<b>100</b>

No ano letivo 1990/91, a taxa líquida de escolarização das meninas não diferia muito da dos rapazes. Com efeito, esta era de 72,6% para os rapazes contra 70,4% para as raparigas. Já no ano letivo 2007/08, a taxa aumentou para 92,1% das meninas contra 92,3% dos rapazes. O índice de paridade entre meninas e rapazes era de 0,93, o que significa que por cada 93 meninas escolarizadas existiam 100 rapazes escolarizados. Em termos de aproveitamento, em 2008/09, nota-se uma maior proporção de aprovação de meninas (90,4%) em comparação a rapazes (85,6%). Quanto ao corpo docente, cerca de 2/3 são do sexo feminino (INE IE-2009).



**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

**ANEXO D. TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO POR GÊNERO E RÁCIOS MENINAS/RAPAZES NO ENSINO.**

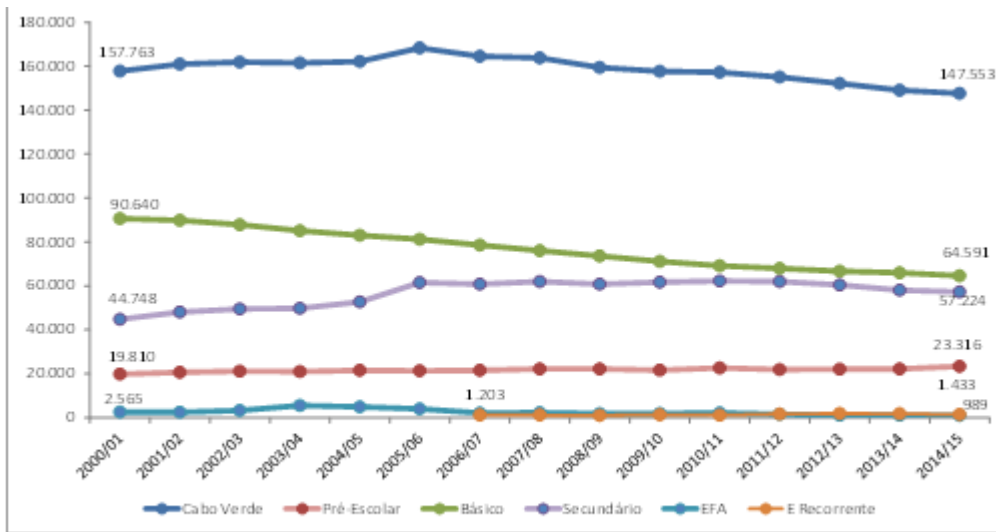
Nível de Ensino	2006/2007	2007/2008	2008/2009
<b>Rácio Raparigas/Rapazes</b>			
Ensino Pré-escolar	0,99	0,99	1,01
Ensino Básico	0,94	0,93	0,92
Ensino Secundário	1,13	1,14	1,15
Ensino Médio	2,26	2,26	2,42
Ensino Superior	1,20	1,25	0,93
<b>Taxa líquida de escolarização por sexo</b>			
Ensino Pré-escolar - Raparigas/Rapazes	59,9 e 60,5	62,3 e 63,0	-
Ensino Básico - Raparigas/Rapazes	93,8 e 94,9	91,1 e 92,3	87,6 e 89,8
Ensino Secundário – Raparigas/Rapazes	63,8 e 55,9	64,4 e 55,9	67,0 e 57,1
<b>Percentagem de Aprovados por Sexos</b>			
Ensino Básico – Raparigas/Rapazes	89,3 e 83,8	90,0 e 85,1	90,4 e 85,6
Ensino Secundário – Raparigas/Rapazes	70,0 e 65,3	69,6 e 64,1	70,3 e 64,1
<b>Analfabetismo entre as Mulheres</b>			
Taxa de mulheres analfabetas 15-24 anos	2,8	2,8	2,6
Taxa de mulheres analfabetas 15 e mais anos	26,9	26,9	24,5

Fonte: Instituto Nacional de Estatística: Projeções Demográficas 2000-2020.

As informações estatísticas mostram uma tendência para a manutenção do equilíbrio no acesso à educação de raparigas e rapazes no ensino pré-escolar e básico, assim como uma diminuição da taxa líquida de escolarização no ensino básico. Quanto ao ensino secundário, a taxa líquida de escolarização expandiu tanto entre os rapazes como entre as raparigas, mas o desequilíbrio no acesso tende a acentuar-se em desfavor dos rapazes. Os dados demonstram o aumento do fosso entre rapazes (57,1%) e raparigas (67%) neste nível de ensino.

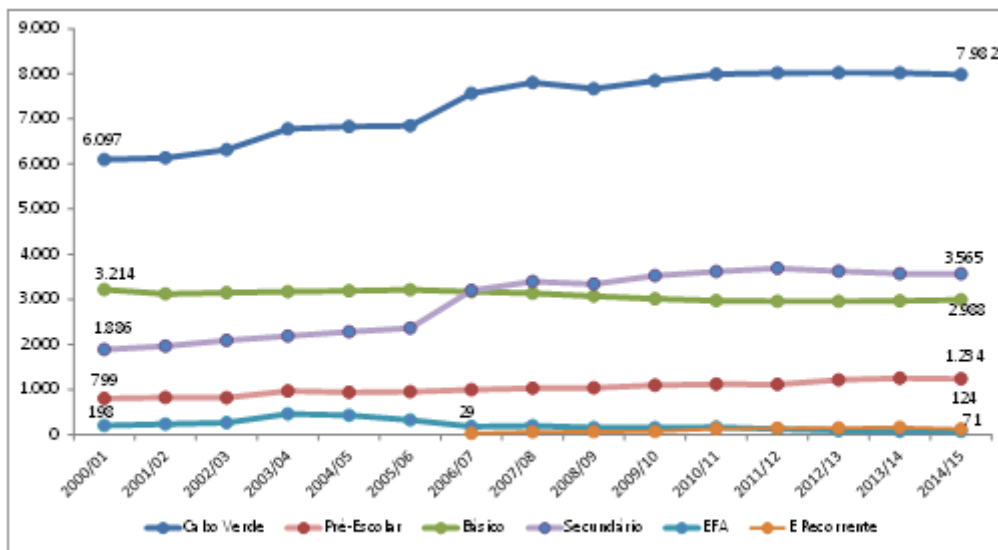
**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

**ANEXO E. EVOLUÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEL DE ENSINO.**



Fonte: Ministério da Educação e Desporto

**Evolução do pessoal docente por nível de ensino.**



Fonte: Ministério da Educação e Desporto

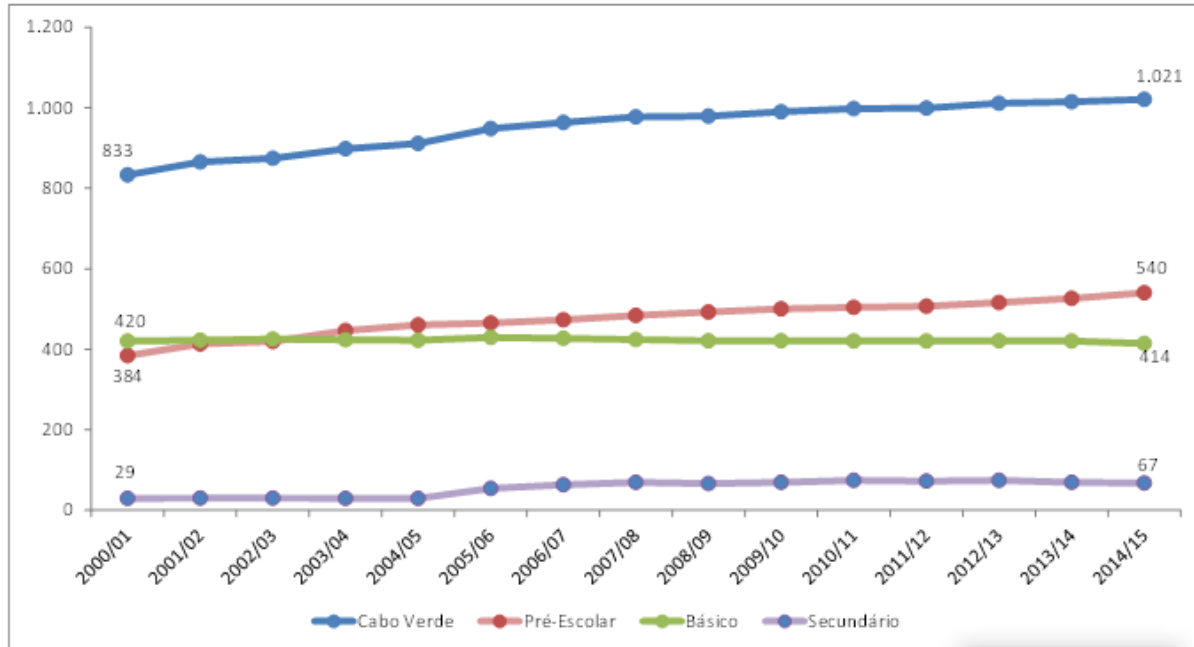
Regista-se uma constante diminuição de professores no ensino básico e na educação e formação de adultos, o que se traduz numa variação negativa de 7,0 e 64,1%, respetivamente. Em sentido oposto, a educação pré-escolar e o ensino secundário registaram um crescimento significativo na ordem de 54,4 e 89,0%, respetivamente. O ensino recorrente apresentou um crescimento positivo na ordem de 327, equivalente a 6% no período de 2006/07 a 2014/15.

O número de professores no ensino público decresceu de 8,3%, no ensino básico, passando de 3214, em 2000/01, para 2988 efetivos, em 2014/15. Em sentido contrário, no

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

ensino secundário, observou-se um acréscimo de 62,9%, passando de 1886 para 3073 docentes, conforme o panorama de oscilações exposto na tabela a seguir.

Gráfico: Evolução dos estabelecimentos por níveis de ensino.

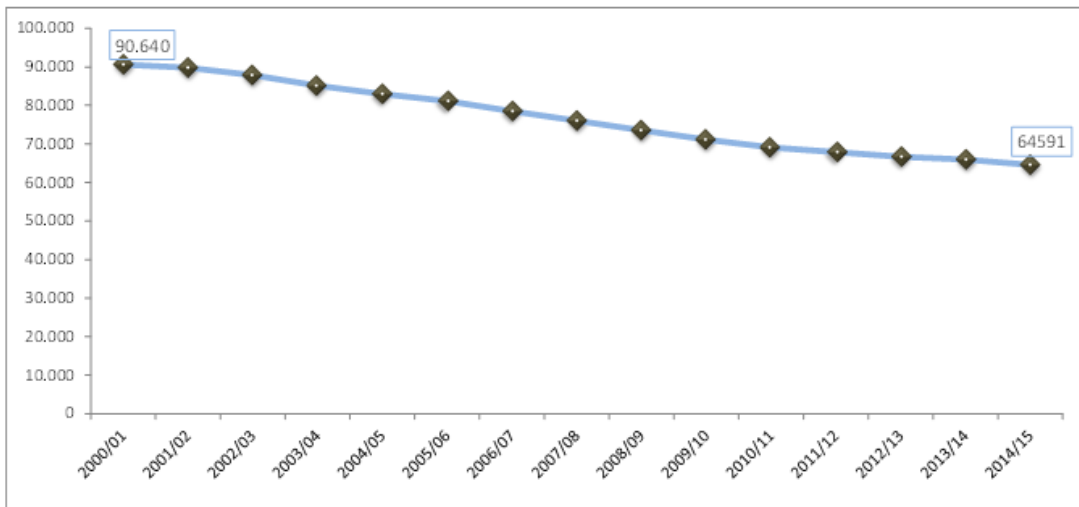


Fonte: Ministério da Educação e Desporto.

Os estabelecimentos de ensino em Cabo Verde aumentaram consideravelmente entre os anos letivos 2000/01 e 2014/15. Respetivamente, passaram de 833 para 1021 escolas públicas e privadas, equivalente a um crescimento de 22,6% (Série Cronológica 2000-2015).

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

**ANEXO F. EVOLUÇÃO DOS EFETIVOS NO ENSINO BÁSICO.**



Fonte: Ministério da Educação e Desporto

O número de efetivos decresceu no ensino básico. O gráfico acima ilustra a constante diminuição de efetivos nesse nível de ensino. Os dados existentes comprovam essa realidade, na medida em que os números descem de 90640 para 64591 alunos no período em análise. Esse declínio traduz numa diferença de 26049 alunos, o que corresponde a uma variação negativa na ordem de 28,7% e um crescimento médio anual também negativo na ordem de 2,4% (Série Cronológica 2000-2015).

Concernente à evolução da taxa bruta de escolarização no ensino básico, a taxa bruta de admissão representava 102,3% em 2000/2001, com algumas oscilações, atingindo 92,5% em 2014/15. Quanto à taxa líquida, registou-se uma evolução crescente, visto que os números passaram de 73,7% para 91,2%, o que equivale a um aumento de 17,5 pontos percentuais.

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

**ANEXO G. OSCILAÇÕES DAS TAXAS BRUTA E LÍQUIDA.**

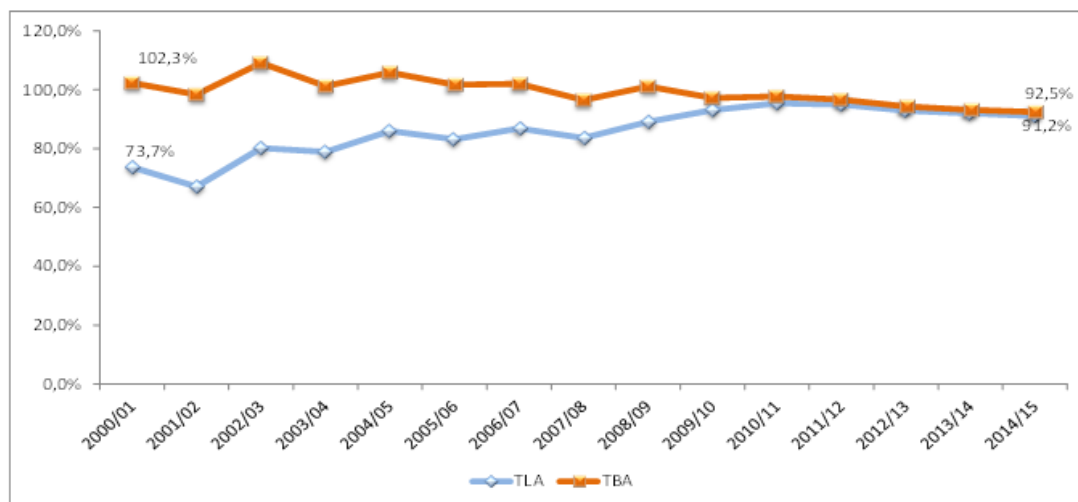
A taxa líquida de escolarização registou oscilações, assumindo valor mais baixo no último ano em análise, representando 92,8%. Observa-se a mesma tendência na taxa bruta, atingindo 103,4% em 2014/15. Nota-se uma diminuição de 3,2 e 13,0 pontos percentuais nas taxas líquida e bruta de escolarização, respetivamente, como se verifica na tabela abaixo (Série Cronológica 2000-2015).

Tabela: Evolução das taxas bruta e líquida da escolarização no ensino básico por sexo.

Admissão	Ano letivo															Dif.
	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	
<b>Taxa Bruta de Admissão</b>	<b>102,3%</b>	<b>98,4%</b>	<b>109,1%</b>	<b>101,3%</b>	<b>105,9%</b>	<b>101,7%</b>	<b>102,0%</b>	<b>96,5%</b>	<b>101,1%</b>	<b>97,2%</b>	<b>97,8%</b>	<b>96,7%</b>	<b>94,3%</b>	<b>93,2%</b>	<b>92,5%</b>	<b>-9,9%</b>
Fem.	102,3%	96,2%	107,3%	101,2%	104,9%	102,4%	101,8%	88,2%	98,0%	96,9%	96,3%	93,8%	92,8%	90,3%	90,6%	-11,7%
Masc.	102,3%	100,7%	110,9%	101,4%	106,9%	101,0%	102,1%	97,7%	104,3%	97,3%	98,3%	98,8%	95,8%	96,8%	94,4%	-8,0%
<b>Taxa Líquida de Admissão</b>	<b>73,7%</b>	<b>67,1%</b>	<b>80,2%</b>	<b>78,9%</b>	<b>86,0%</b>	<b>83,2%</b>	<b>86,9%</b>	<b>83,6%</b>	<b>89,2%</b>	<b>93,1%</b>	<b>95,4%</b>	<b>95,0%</b>	<b>92,9%</b>	<b>92,0%</b>	<b>91,2%</b>	<b>17,5%</b>
Fem.	73,7%	67,2%	80,7%	79,8%	86,9%	84,8%	86,5%	84,0%	87,7%	93,1%	94,3%	92,3%	91,8%	89,5%	89,6%	15,8%
Masc.	73,6%	67,0%	79,7%	78,2%	85,2%	81,8%	85,4%	83,2%	90,8%	93,0%	96,3%	97,7%	94,2%	94,6%	92,8%	18,9%

Fonte: Ministério da Educação e Desporto

Gráfico: Evolução das taxas bruta e líquida da escolarização no ensino básico por sexo.

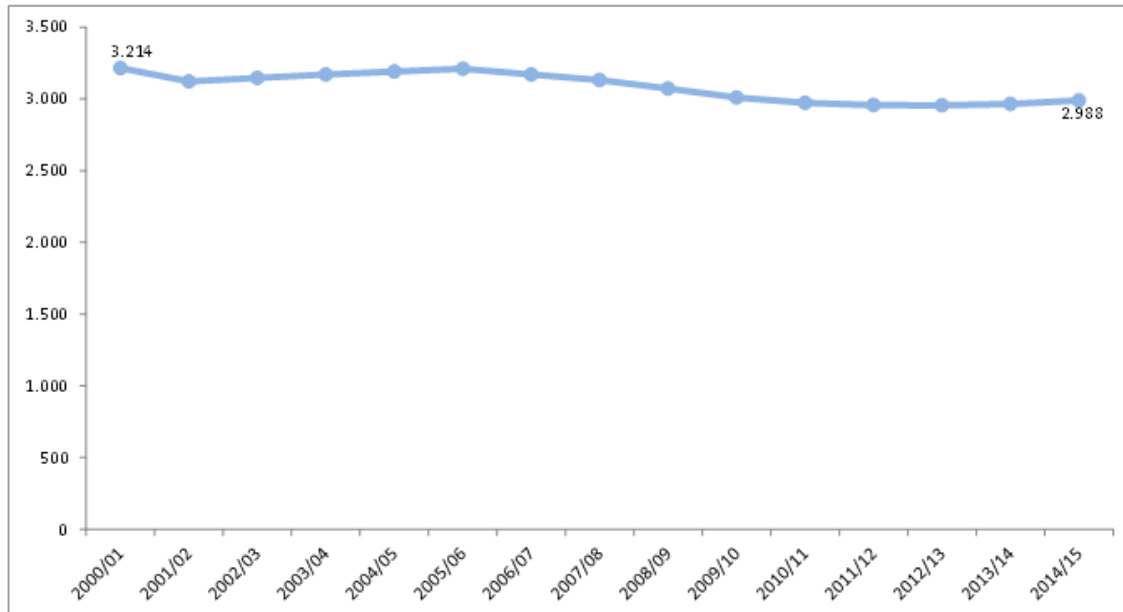


**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

**ANEXO H. EVOLUÇÃO DOS PROFESSORES NO ENSINO BÁSICO.**

O número de professores no ensino básico tendeu a decrescer no período em análise, passando de 3214, em 2000/01, para 2988, em 2014/15, traduzindo-se numa taxa de variação negativa na ordem de 7,0%.

Gráfico: Evolução de professores no ensino básico.



**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

**ANEXO I. EVOLUÇÃO DO ORÇAMENTO DO ESTADO COM A EDUCAÇÃO.**

Os dados da tabela abaixo mostram que, ao longo dos anos, tem havido grandes investimentos na educação em Cabo Verde. Houve um aumento de 2,683 milhões de ECV do total da fatia destinada ao sector da educação no período de 2001 a 2015, ou seja, o orçamento consagrado a este sector passou de 6,069 milhões de ECV, em 2001, para 8,752 milhões de ECV, em 2015, representando uma taxa de variação positiva na ordem de 44,2%.

Tabela: Evolução do orçamento do Estado e da educação aprovado por tipo, segundo o ano civil (Milhões em ECV).

Anos	Orçamento (Milhões ECV)					
	Estado			Educação		
	Funcionamento	Investimento	Total	Funcionamento	Investimento	Total
2001	12.069	12.948	25.016	3.134	2.935	6.069
2002	17.587	14.197	31.784	3.666	2.467	6.134
2003	21.471	13.920	35.391	4.786	1.926	6.712
2004	18.607	13.863	32.470	4.826	1.813	6.639
2005	19.076	16.209	35.285	5.206	2.667	7.873
2006	24.430	16.290	40.719	5.373	1.557	6.930
2007	23.814	16.340	40.154	5.648	1.231	6.878
2008	27.014	17.581	44.595	6.071	1.245	7.315
2009	31.013	20.990	52.003	6.540	1.231	7.771
2010	30.898	31.016	61.913	6.822	1.655	8.477
2011	31.826	27.596	59.422	6.522	1.305	7.827
2012	32.344	24.828	57.172	6.787	1.219	8.007
2013	34.511	25.919	60.430	7.046	1.422	8.469
2014	35.520	22.339	57.859	7.291	1.416	8.706
2015	36.593	20.620	57.213	7.464	1.288	8.752
<b>Total</b>	<b>396.773</b>	<b>294.656</b>	<b>691.429</b>	<b>87.181</b>	<b>25.379</b>	<b>112.559</b>
<b>Tx. Var.</b>	<b>2,0</b>	<b>59,3%</b>	<b>128,7%</b>	<b>138,2%</b>	<b>-56,1%</b>	<b>44,2%</b>

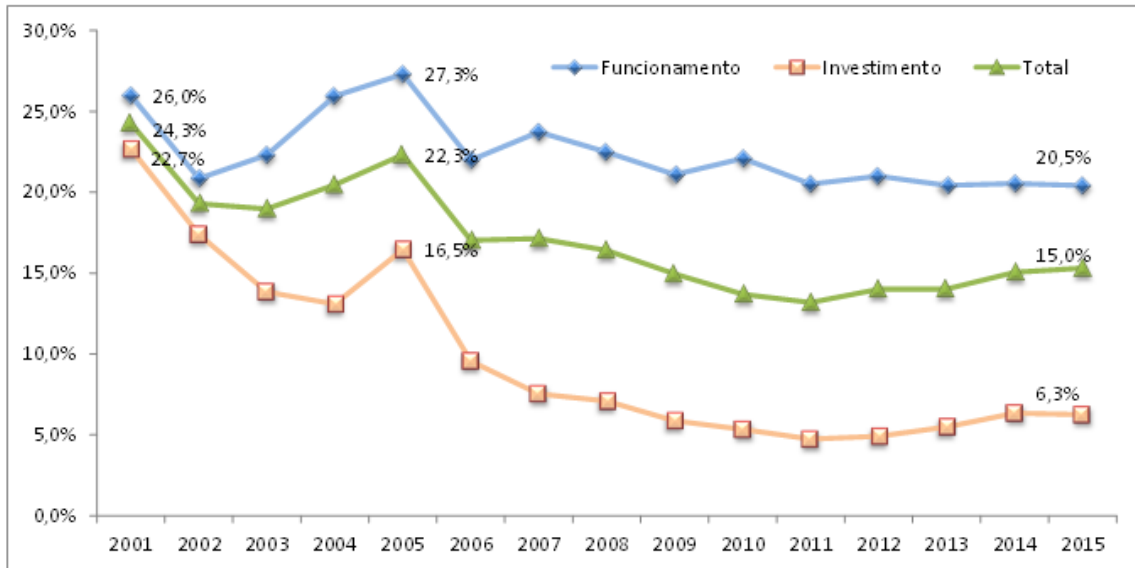
Fonte: Ministério da Educação e Desporto

#### Peso do orçamento do Estado

Se se analisar o peso que cada categoria representa dentro do orçamento do Estado, pode-se observar que, em 2000, do total do orçamento geral para o funcionamento, 26,0% foram destinados para o funcionamento específico do sector da educação, e 22,7%, para o investimento também o mesmo sector. Em relação a 2015, a proporção do orçamento destinado ao funcionamento e investimento da educação passou a representar 20,5 e 6,3% do orçamento geral do Estado, respetivamente (Série Cronológica 2000-2015).

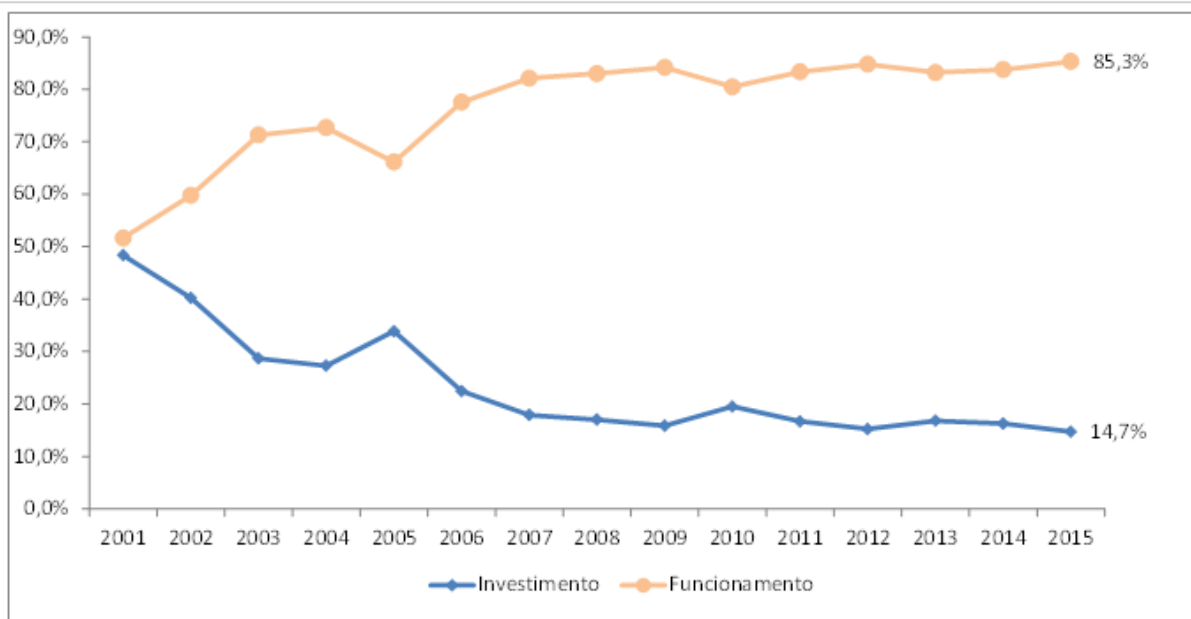
**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

Gráfico. Peso do orçamento aprovado da educação em relação ao do Estado.



Fonte: Ministério da Educação e Desporto

Gráfico: Peso das despesas de funcionamento e investimento da educação no orçamento geral do Estado.



Fonte: Ministério da Educação e Desporto



**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

**ANEXO J. DESPESAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO: 2000-2014.**

Années	Dépenses publiques courantes d'éducation					Dépenses publiques d'éducation en capital			Dépenses publiques d'éducation	
	Montants		/ Pop 6-17	Montants		Total	Financement extérieur		Totales	
	Prix courants	Prix constants, 2013		Prix courants en %		Prix courants		en % du total	Prix courants	
	Million ECV	Million ECV	ECV	Budget courant du pays	PIB	Million ECV			Million ECV	% du PIB
2000	3,329.0	4,784.6	33,887.2	24.3%	5.2%	2,093.0	2,093.0	57,3%	5,422.0	8.4%
2001	3,461.0	4,798.9	33,743.7	25.2%	5.0%	2,302.0	2,302.0	66,0%	5,763.0	8.3%
2002	3,559.0	4,842.4	33,856.5	20.8%	4.9%	1,983.0	1,983.0	70,0%	5,542.0	7.6%
2003	4,472.0	6,013.9	41,903.0	25.6%	5.6%	1,135.0	1,135.0	99,0%	5,607.0	7.1%
2004	4,524.0	6,201.2	43,209.6	25.1%	5.5%	1,317.0	1,317.0	99,1%	5,841.0	7.1%
2005	4,935.0	6,735.3	47,151.7	24.9%	5.7%	1,715.0	1,715.0	98,8%	6,650.0	7.7%
2006	5,549.0	7,223.5	51,030.7	24.7%	5.7%	1,229.0	955.0	83,4%	6,778.0	7.0%
2007	5,785.0	7,213.8	51,581.8	24.9%	4.7%	1,464.0	902.0	59,8%	7,249.0	5.9%
2008	5,954.0	6,952.2	50,419.5	23.7%	4.4%	1,563.0	935.0	50,3%	7,517.0	5.6%
2009	6,340.0	7,330.4	54,152.5	23.7%	4.7%	1,589.0	713.0	53,4%	7,929.0	5.8%
2010	6,005.2	6,801.9	51,319.4	19.4%	4.3%	1,665.5	910.0	--	8,236.0	5.9%
2011	6,115.0	6,636.3	52,065.4	18.9%	4.1%	1,219.4	2,161.0	--	8,484.6	5.7%
2012	6,125.1	6,307.4	50,675.9	17.2%	4.1%	1,422.3	2,152.0	--	8,132.1	5.4%
2013	6,510.4	6,510.4	53,341.2	18.6%	4.2%	2,187.4	799.0	--	8,697.8	5.5%
2014	6,798.1	6,798.1	51,106.3	19.1%	3.6%	1,633.7	777.0	--	9,690.2	5.2%

Fonte: UNICEF (2015).

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

**ANEXO K. EVOLUÇÃO DAS DESPESAS DE INVESTIMENTOS DA EDUCAÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO  
A PREÇOS CONSTANTES (MILHÕES DE ECV): 2000-2009.**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<b>Com recursos internos</b>										
Pré-escolar	0.0	0.0	0.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.2	0.0
Ensino Básico	6.0	12.9	20.3	1.1	0.0	0.0	15.5	2.5	0.0	7.2
Ensino Secundário	76.6	61.8	24.0	3.9	8.9	20.8	53.4	67.5	156.4	75.6
Ensino Superior	919.8	801.1	627.5	0.0	0.0	0.0	24.7	30.2	87.8	68.9
Alfabetização de adultos	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ação Social Escolar	17,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	26,2	125,4	154,6	189,8
Gestão e Coordenação do Sistema	0,0	5,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	8,6	3,5
Formulação e execução da política nacional de formação de Quadros	0,0	0,0	0,0	7,7	3,7	2,8	1,8	1,6	9,7	29,7
Administração Central do Ministério da Educação	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>IEFP</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>98,9</b>	<b>401,1</b>	<b>359,0</b>	<b>365,0</b>
<b>Total (1)</b>	<b>1 019,6</b>	<b>881,2</b>	<b>672,1</b>	<b>12,7</b>	<b>12,5</b>	<b>23,6</b>	<b>220,6</b>	<b>628,7</b>	<b>777,3</b>	<b>739,7</b>
<b>Com recursos externos</b>										
Pré-escolar	0,0	21,7	5,9	12,2	8,2	51,1	19,7	8,9	5,3	7,0
Ensino Básico	412,7	359,5	331,4	401,8	369,6	319,3	99,9	75,4	77,8	10,3
Ensino Secundário	733,1	551,0	579,1	376,8	702,1	1 210,8	361,6	383,5	338,4	289,8
Ensino Superior	113,4	453,5	282,3	93,7	1,2	35,4	202,3	111,8	31,7	44,7
Alfabetização de adultos	63,5	15,9	34,7	150,2	24,0	11,5	5,3	50,1	0,0	0,0

**A IMPORTÂNCIA DA AJUDA INTERNACIONAL NA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM CABO VERDE DESDE 1990**

Acção Social Escolar	45,5	309,6	336,1	181,7	190,9	221,6	187,0	72,9	30,7	15,4
Gestão e Coordenação do Sistema	0,0	1,1	1,3	0,0	0,0	11,2	0,0	4,7	7,2	0,7
Formulação e execução da política nacional de formação de quadros	0,0	0,0	0,0	0,0	132,6	19,5	36,1	27,6	25,1	2,0
Administração Central do Ministério da Educação	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
EFP	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	197,2	199,2	269,1	479,3
Total (2)	1.368,2	1.712,4	1.570,9	1.216,4	1.428,7	1.880,3	1.109,1	934,1	785,3	849,3
Total (1+2)	2.387,8	2.593,6	2.243,0	1.229,2	1.441,2	1.903,9	1.329,7	1.562,8	1.562,6	1.589,0

Fonte: Ministério da Educação e Desporto (2011: 112).