



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

LEYSE MONICK FRANÇA NASCIMENTO

**INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM
CABO VERDE: UMA ANÁLISE OMNILÉTICA**

Rio de Janeiro

2023

LEYSE MONICK FRANÇA NASCIMENTO

**INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM
CABO VERDE: UMA ANÁLISE OMNILÉTICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mônica Pereira dos Santos

**Rio de Janeiro
2023**

CIP - Catalogação na Publicação

F685i FRANÇA NASCIMENTO, LEYSE MONICK
INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO
BRASIL E EM CABO VERDE: UMA ANÁLISE OMNILÉTICA /
LEYSE MONICK FRANÇA NASCIMENTO. -- Rio de Janeiro,
2023.
313 f.

Orientador: Mônica Pereira dos Santos.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2023.

1. Inclusão em Educação. 2. Ensino Superior. 3.
Formação Inicial de Professores. 4. Omnilética. I.
Pereira dos Santos, Mônica , orient. II. Título.



PPGE/UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Aos 30 dias do mês de março de 2023, às 14:00 h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Tese intitulada: **Inclusão na Formação Inicial de Professores no Brasil e em Cabo Verde: uma análise Omnilética** de autoria da doutoranda **Leyse Monick França Nascimento** (participação por videoconferência), turma 2017 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pela Professora Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos (UFRJ), Profa. Dra. Sandra Cordeiro de Melo (UFRJ), Profa. Dra. Maria Vitoria Campos Mamede Maia (UFRJ) Prof. Dr. Claudio Alves Furtado (Uni-CV) e Profa. Dra. Eugênia da Luz Silva Foster (UNIFAP), todos por videoconferência, considerou o trabalho:

Aprovado(a) Aprovado(a) com recomendações de reformulação
 Reprovado(a)

A Banca considerou a Tese relevante em seu tema, tendo gerado subsídios importantes para estudos sobre inclusão em educação no ensino superior e recomendando a elaboração de artigos sobre os dados e as análises apresentadas.

Eu, Mônica Pereira dos Santos, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, representando todos os membros da Banca Examinadora. A Banca recomenda, por fim, que a autora da Tese elabore artigos a partir dos dados e análises apresentadas.

ASSINATURA DO(A) PRESIDENTE(A):

LEYSE MONICK FRANÇA NASCIMENTO

INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM CABO VERDE: UMA ANÁLISE OMNILÉTICA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

Prof^a. Dr^a. Mônica Pereira dos Santos – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Sandra Cordeiro de Melo – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
(Examinadora Titular Interna)

Prof^a. Dr^a. Maria Vitória C. M. Maia – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
(Examinadora Titular Interna)

Prof. Dr. Cláudio Alves Furtado – Universidade de Cabo Verde - Uni-CV
(Examinador Titular Externo)

Prof^a. Dr^a. Eugénia da Luz Silva Foster – Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
(Examinadora Titular Externo)

Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
(Examinador Suplente Interno)

Prof^a Dr^a Mylene Cristina Santiago – Universidade Federal de Juíz de Fora - UFJF
(Examinadora Suplente Externa)

DEDICATÓRIA

Dedico este projeto de vida à minha mãe Maria Francelina França Nascimento (*In memoriam*), mamãe “Pantaína”, como eu a chamava quando criança. Minha mãe foi tudo para mim, minha base, meu porto seguro, minha defensora, minha melhor amiga e companheira de aventuras, de viagens, minha bússola, meu bálsamo, a pessoa que mais me amou nessa vida e minha maior inspiração para a finalização desta tese!! Pessoa que tudo me ensinou, menos a viver sem ela!! Essa conquista é muito NOSSA, mãe!!

Também dedico este estudo o meu pai Antonio Mellones, que sempre me incentivou a trilhar os caminhos dos estudos e que segue me acompanhando e compartilhando comigo essa nova caminhada na vida, cheia de desafios e agora sem a presença física de minha mãe!! Essa conquista também é NOSSA, pai!!

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, por me oportunizar esta viagem ao plano terrestre e entre tantas coisas, esta experiência do doutorado, por me conceder a vida através da união de minha mãe e meu pai, que me conduziram sob suas bênçãos até o dia de hoje. Ao Senhor que tudo sabe, que tudo pode e em que tudo está, minha eterna gratidão por me levantar todas as vezes que caí no decorrer desta caminhada, por me colocar no colo todas as vezes em que o pranto rolou em meu rosto, o desespero tomou conta do meu coração e por me permitir seguir viva, mesmo diante de um vírus avassalador que ceifou a vida de muitos dos nossos. Até o último dia de vida, seguirei honrando o teu nome, Senhor! Gratidão Pai, Deus do Universo!

À minha MÃE, Maria Francelina França Nascimento (*In memoriam*), pelo dom da vida, pelo apoio, pelas orientações, pelo incentivo, por seu amor, mas que infelizmente partiu antes da conclusão deste projeto de vida. Mãe, o que me conforta de certa forma é saber da sua felicidade e orgulho ao presenciar e comemorar minha aprovação no Doutorado e tantas outras vitórias alcançadas no percurso dele até o dia da sua partida. Sei que onde você estiver, mãe, estás muito orgulhosa de mim por esta vitória, por eu ter conseguido levantar todas as vezes que eu desabei, e por eu não ter desistido desse sonho que SONHAMOS JUNTAS!! Repito, essa vitória é muito NOSSA!! Te amo eternamente!!

Ao meu Pai, Antonio Mellones, pelo dom da vida, por seus ensinamentos, orientação, incentivo e cuidado ao longo das minhas trajetórias de vida, trajetórias estudantis e trajetórias profissionais. Jamais esquecerei seus conselhos sobre a importância dos estudos em minha vida. Nos últimos 04 anos a vida tem nos imposto muitos desafios, pai, mas que bom que estamos conseguindo superar tudo juntos. Essa vitória também é muito NOSSA!! Te amo, pai!!

Ao meu irmão Leif Whitney, pelo amor incondicional, pelo apoio de sempre, por sua presença constante, incentivo e disposição em sempre somar e resolver situações que fugiam do meu controle nos momentos de ausência de casa. Obrigada por sempre estar ao nosso lado. Que nossa irmandade seja exemplo para os que virão, mano!! Conta comigo e com meu amor, sempre!! Te amo!!

Às minhas princesas, Jordana e Juliana, minhas sobrinhas/filhas do coração, por existirem em nossas vidas, por sempre me demonstrarem amor, carinho, e por sempre me receberem de braços abertos e cheias de saudade, quando depois dos longos períodos

estudando fora, eu voltava para o aconchego do nosso lar!! Saibam que na plateia dos palcos da vida de vocês, enquanto Deus me permitir, estarei sempre de pé aplaudindo a vitória de vocês duas, meus amores!! Titia ama muito vocês!!

À Jurema, mãe das minhas sobrinhas Jordana e Juliana. Obrigada por você ter trazido ao mundo nossas princesas que tanto amamos!!

À minha avó Joana França, hoje a representatividade mais próxima e viva de minha mãe. Exemplo de mulher, de coragem e de força. Minha florzinha linda e cheirosa que sempre me acalma a alma com sua vivacidade, alegria e bom humor. Te amo, vó!!

Às queridas Márcia e Maria Clara, duas pessoas amorosas, meigas, educadas, gentis e que muita paz, harmonia, amor e calor humano trouxeram quando entraram para nossa família!!

Às minhas tias Francinete e Marinete, aos meus tios Reginaldo e Raimundo (*In memoriam*) e todos os demais membros da minha família “França” e à minha prima Isete e primo André e todos os demais membros da família “Nascimento” que sempre torceram pela conclusão deste doutorado e me deram apoio em muitos momentos essenciais. Amo vocês!!

À prima Isete, pessoa que faz parte da minha vida e do meu caminhar desde minha infância, quando cuidava de mim. Hoje seus cuidados perpassam pela escuta, pela palavra amiga, palavra de força, de fé, de carinho e incentivo nos momentos em que parecia que eu estava só, especialmente depois da partida de mamãe. Obrigada prima, pelas palavras certas, sempre nas horas certas!!

Às queridas Mônica, Cris e Adriana, queridas amigas e colaboradoras que tão carinhosamente têm me ajudado a manter de pé nosso lar, desde que minha mãe partiu. O afeto e cuidados de vocês foram essenciais em muitos momentos, inclusive de produção desta tese. Gratidão eterna!!

À Prefeitura Municipal de Macapá (PMM) em nome do nosso prefeito Dr. Antônio Furlan e ao Governo do Estado do Amapá (GEA), por investirem em seus servidores possibilitando-os cursarem uma pós graduação fora do estado, visado contribuir para a melhoria e a qualidade da nossa educação.

À professora Conceição Medeiros, então Secretária de Educação do município de Macapá há 14 anos, quando acreditou em mim e me oportunizou sair de Macapá pela primeira vez para estudar na capital carioca. A senhora acreditou em mim quando alguns disseram que eu não podia e que eu não conseguiria. À você Mestre, meus eternos agradecimentos!!

À professora Antônia Andrade, então Secretária de Educação do município de Macapá quando fui aprovada no mestrado. Pessoa de uma generosidade, tranquilidade, carinho e educação admirável e que também muito acreditou em mim e que, carinhosamente me ordenou na ida para cursar o mestrado: vá cursar o mestrado e já me volte com o doutorado!! Assim eu fiz!! Muitíssimo obrigada querida mestra, por tão valoroso incentivo!!

À Sandra Casemiro, então Secretária de Educação do município de Macapá, na época de minha aprovação no doutorado, pela compreensão e parceria no momento mais delicado e difícil deste estudo, que foi o falecimento de minha mãe.

À Simone Guedes, então Chefa de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação de Macapá, na época de minha aprovação no doutorado. Obrigada por tudo o que você sempre fez por mim. Como sempre te falei, você foi um verdadeiro ANJO que Deus colocou em meu caminho!

Ao governo do Estado do Amapá em nome de Neurizete Nascimento, então Secretária Adjunta de Políticas Educacionais, na época de minha aprovação no doutorado, pela compreensão, apoio e mão amiga a mim estendida em um momento crucial deste estudo.

À Sarah Medeiros da Costa, minha amiga e então chefe da Divisão de Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação de Macapá, meu local de trabalho na época de minha aprovação no doutorado. Sem sua compreensão, apoio e mão amiga, este projeto de vida não teria sido concluído, e nós sabemos exatamente o porquê, não é mesmo? Muitíssimo obrigada, amiga!! Jamais esquecerei sua ajuda!!

Às amigas Elioneide e Luciana com as quais o projeto do mestrado começou e se estendeu ao doutorado. Mesmo nossas vidas tendo tomado rumos distintos, saibam que jamais esquecerei a parceria, os momentos de estudo, de aprendizado, de alegria e tristeza que juntas superamos. Que possamos ser exemplo para os que não acreditam que podem chegar nas Instituições de Ensino Superior que chegamos!! Podemos e podemos muito mais, eu sei!!

Às amigas e amigos da nossa terra tucuju, Macapá, Carla, Milena, Erick, Alessandra, Socorro, Rafaela, Girlene, Ilziane, Carina, Ingredy, Solange (que enfrentou uma batalha no doutorado parecida com a minha, a nossa Doutora Sol!), Cláudia, Vanilda, Zeildes, Joseane, Ebrely, Marileia, Regiane, Lana, Fabiana, Karla, Nádia, Simone, Renata, Andréa, Alexandre, Edielson, Michel e Rodrigo que direta ou indiretamente me ajudaram, torceram por mim, me incentivaram e me encorajaram a não desistir!!

Às amigas e amigos da nossa querida Avenida 06 de setembro, o famoso “Projac da 6”, nosso paraíso particular, lugar que Deus escolheu para eu nascer e crescer em meio a muita alegria e diversão. Aqui é o lugar em que recarregamos a energia e em total harmonia!!

Às amigas e amigos que o Rio de Janeiro me deu: Nara e Moacir (*In memoriam*), Lourdes e Jander (*In memoriam*), Ceiza, Cristina, Jaqueline, Dona Gilda (*In memoriam*), e Adriana. Vocês que tantas vezes me acolheram em suas casas, alimentaram meu corpo e minha alma, me elevaram nos momentos de tristeza, me deram colo nos momentos em que a saudade de casa e dos meus me invadia, me fizeram companhia nos momentos de solidão e me fizeram sorrir nos momentos em que o pranto rolou em meu rosto. Obrigada por tanto!!! Lamento profundamente essas três perdas que tivemos ao longo deste estudo. O Rio de Janeiro não foi mais o mesmo sem esses três queridos amigos que se foram!!

Ao meu grupo de amigas e amigos do Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), Mônica Pereira dos Santos, Sandra, Mylene, Angela, Guilherme, André, Regina, Manoella, Mônica Santos, Lilian, Mayara, Daliana, Letícia, Carolina, Natália, Eliane, Maicon, Rita, Raquel, Fernanda, Emília, Alana e Alex Clayr (*In memoriam*) por tudo o que estudamos, aprendemos, construímos e vivemos juntos na UFRJ, no Rio de Janeiro, em Macapá e em outros estados brasileiros quando compartilhávamos nossas produções e pesquisas em eventos nacionais e até internacionais. Lamentavelmente, perdemos nosso querido Alex, um exímio LaPEADEANO que hoje nos faz muita falta. Levarei todos, sempre em minha memória e em meu coração.

Aos amigos que por muitas vezes me alimentaram e me receberam com todo carinho nos seus estabelecimentos comerciais, Lima e Newton, assim como os amigos da cantina da UFRJ: Claudinha, Zezinho (*In memoriam*), Marino e Sinésio. Obrigada por também nos alimentarem com a alegria, carinho e a energia positiva de vocês!! Jamais esquecerei!!

A todos os membros do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPE) de onde originou a proposta deste estudo e em especial às queridas Márcia, Eugénia, Marcelino, Kátia, Iranir, Leslie e Luciana (equipe OIIIPE Amapá). Juntos construímos uma pesquisa incrível que promoveu inúmeros momentos de troca e compartilhamento de saberes de norte a sul deste país!!

Ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ, aos professores e Comissão Deliberativa do PPGE, em especial ao seu presidente Prof. Dr. Rodrigo

Rosistolato e à Solange Rosa (secretária do PPGE), por tanta compreensão, apoio e palavra amiga sempre destinados a mim!!

À Prof^a. Dr^a. Mônica Pereira dos Santos (minha orientadora), à Prof^a. Dr^a. Sandra Cordeiro de Melo, à Prof^a. Dr^a. Maria Vitória Campos Mamede Maia, ao Prof. Dr. Cláudio Alves Furtado, à Prof^a. Dr^a. Eugénia da Luz Silva Foster, à Prof^a. Dr^a. Mylene Cristina Santiago e ao Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva por constituírem a banca avaliadora de defesa desta tese, por aceitarem avaliar este estudo e por toda a compreensão, paciência e apoio a mim dispensado diante dos desafios impostos e que culminaram em tantas mudanças, atrasos e adaptações nesta escrita. A vocês minha eterna gratidão!!

À Prof^a. Dr^a. Sandra Cordeiro de Melo e ao Prof. Dr. Cláudio Alves Furtado que no decorrer deste estudo, não mediram esforços em apoiar e dar as mãos a mim e a minha orientadora quando precisamos, nos momentos de extrema dificuldade diante de todos os transtornos advindos com a pandemia e com as perdas que tivemos em família. Se chegamos até aqui, foi porque VOCÊS nos carregaram no colo e não nos deixaram sucumbir!! Obrigada por tudo, obrigada por tanto!!

À minha orientadora Prof^a Dr^a. Mônica Pereira dos Santos, pessoa com quem muito aprendi ao longo desses últimos dez anos. Muitas foram as conversas, as trocas, as aprendizagens, as discussões, as produções, as viagens, as aventuras, os compartilhamentos, os risos, os choros, os medos, as análises omniléticas e os estudos sobre Inclusão em Educação, que culminaram em mais essa parceria. Gratidão eterna, querida!! Obrigada por tudo!! Obrigada para sempre!!

E por fim, agradeço a mim mesma, Leyse Monick França Nascimento, mulher Tucuju, filha da escola pública e de uma mãe e um pai que sempre acreditaram que a educação é a chave para o crescimento e mudança de vida; uma pessoa que saiu do extremo norte, para estudar no Rio de Janeiro e descobriu a duras penas, o quanto é difícil produzir e fazer ciência no Brasil. São muitos os obstáculos, os preconceitos, bairrismos e exclusões das mais diversas ordens impostas especialmente a nortistas (como eu) e nordestinos que se determinam a pleitear uma vaga nas Instituições de Ensino Superior dos grandes centros urbanos do país. É uma luta difícil, mas é uma conquista possível!! Muitos foram os momentos em que sucumbi e que bateu a vontade de desistir deste estudo, mas ao mesmo tempo eu olhava para trás e via tudo o que eu já havia percorrido, todos os incentivos que recebi dos familiares e amigos, todos os obstáculos superados, todas as quedas, e também todos os ressurgimentos das cinzas. Muitos foram os

aprendizados, as decepções, o crescimento, mas com toda a experiência do doutorado, apesar das dificuldades, eu aprendi que posso ser POTÊNCIA, sem jamais esquecer da minha condição HUMANA, pois essa sim é que me faz GRANDE diante das lutas contra as exclusões!! Gratidão me define hoje e sempre!!

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana,
seja apenas outra alma humana”.

(Carl Gustav Jung)

RESUMO

NASCIMENTO, L. M. F. **Inclusão na Formação Inicial de Professores no Brasil e em Cabo Verde: uma análise Omnilética**. Rio de Janeiro 2023. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Este estudo intitulado *Inclusão na Formação Inicial de Professores no Brasil e em Cabo Verde: uma análise Omnilética* constituiu-se em uma investigação de caráter qualitativo, do tipo pesquisa documental, que teve como objeto de estudo as normativas nacionais brasileiras e cabo-verdianas e institucionais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Universidade de Cabo Verde (Uni-CV). Logo, teve como objetivo investigar e analisar as políticas que regulam a formação inicial de professores nas Instituições de Ensino Superior pesquisadas, no Brasil e em Cabo Verde, no que tange à construção de sentidos de Inclusão em Educação. Neste contexto, buscamos responder às seguintes questões: quais sentidos de inclusão podem ser percebidos nas normativas que orientam o processo de formação de professores nas IES investigadas? Em que medida tais sentidos podem influenciar na formação de professores para uma práxis mais orientada pela Inclusão? A título de embasamento teórico, utilizamos alguns autores que se dedicam a estudar as temáticas sobre Formação de Professores, Inclusão em Educação e Omnilética, como: Goldemberg, Gatti & Barreto, Gatti, Barreto & André, Barreto, Imbernón, Tardif, Freire, Nóvoa, Santos, Lukács, Morin e Booth & Ainscow. Nossa construção de dados foi direcionada para a realização de um levantamento documental nos sites da UNIFAP e Uni-CV e a partir de contatos diretos com coordenadores de cursos e professores das referidas instituições de ensino. Para a análise dos dados, fizemos uso de uma ferramenta denominada ATLAS.ti para a criação de nuvens de palavras e da Perspectiva Omnilética de Análise, a qual nos permite olhar, perceber, analisar todo e qualquer fenômeno da vida humana a partir das suas dimensões culturais, políticas e práticas em suas relações complexas e dialéticas, nos possibilitando enxergar tanto o que está visível em um primeiro olhar, quanto as possibilidades de entendimento daquilo que encontra-se nas entrelinhas. Por fim, quanto aos resultados, identificamos os sentidos de inclusão nas normativas brasileiras a partir da oferta, do acesso e da permanência no Ensino Superior; nas normativas institucionais do curso de Pedagogia da UNIFAP, identificamos os sentidos de inclusão por meio da valorização da diversidade cultural, inclusão da pessoa com deficiência, inclusão de jovens, adultos e trabalhadores, inclusão por meio das tecnologias, inclusão das minorias historicamente excluídas e inclusão de indígenas afrodescendentes. Os sentidos de inclusão identificados nas normativas cabo-verdianas correspondem à democratização do Ensino Superior e à qualidade e investimento neste nível de ensino. No contexto do curso de Ciências da Educação da UNI-CV identificamos os sentidos de inclusão por meio da valorização da diversidade cultural, inclusão da pessoa com deficiência, inclusão de jovens, adultos e trabalhadores, inclusão por meio das tecnologias, inclusão por meio da valorização da diversidade de gênero e inclusão por meio do reconhecimento dos direitos humanos.

Palavras-chave: Inclusão em Educação; Ensino Superior; Formação Inicial de Professores; Omnilética

ABSTRACT

NASCIMENTO, L. M. F. **Inclusion in Initial Teacher Training in Brazil and Cabo Verde: an Omnilectic Analysis**. Rio de Janeiro 2023. Thesis (Doctorate in Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023

This study entitled *Inclusion in the Initial Training of Teachers in Brazil and Cabo Verde: an Omnilectic analysis* was constituted in a qualitative investigation, of the documentary research type, which had as object of study the Brazilian and Cape Verdean and organic national norms from the Federal University of Amapá (UNIFAP) and the University of Cabo Verde (Uni-CV). Therefore, it aimed to investigate and analyze the policies that regulate the initial training of teachers in the Higher Education Institutions surveyed, in Brazil and in Cabo Verde, in reference of to the construction of meanings of Inclusion in Education. In this context, we seek to answer the following questions : what meanings of inclusion can be perceived in the norms that guide the teacher training process in the investigated HEIs? To what extent can such meanings influence the training of teachers for a praxis guided by inclusion? As a theoretical basis, we used some authors who are dedicated to studying the themes of Teacher Training, Inclusion in Education and Omnilectic, such as: Goldemberg, Gatti & Barreto, Gatti, Barreto & André, Barreto, Imbernón, Tardif, Freire, Nóvoa , Santos, Lukács, Morin and Booth & Ainscow. Our data construction was directed for carrying out a documentary survey on the UNIFAP and Uni-CV websites and from direct contacts with course coordinators and professors from the mentioned educational institutions. For data analysis, we used a tool called ATLAS.ti to create word clouds and the Omnilectic Perspective of Analysis, which allows us to look, perceive, analyze any phenomenon of human life from its cultural dimensions, political and practical in their complex and dialectical relationships, enabling us to see both what is visible at first glance and the possibilities of understanding what lies between the lines. Finally, regarding the results, we identified the meanings of inclusion in Brazilian regulations from the offer, access and permanence in Higher Education; in the institutional norms of the UNIFAP Pedagogy course, we identified the meanings of inclusion through the appreciation of cultural diversity, inclusion of people with disabilities, inclusion of young people, adults and workers, inclusion through technologies, inclusion of historically excluded minorities and inclusion of indigenous peoples of afrodescendants. The meanings of inclusion identified in Cape Verdean regulations correspond to the democratization of Higher Education and the quality and investment in this level of education. In the context of the Educational Sciences course at UNI-CV, we identified the meanings of inclusion through the appreciation of cultural diversity, inclusion of people with disabilities, inclusion of young people, adults and workers, inclusion through technology, inclusion through appreciation gender diversity and inclusion through the recognition of human rights.

Keywords: Inclusion in Education; Higher Education; Initial Teacher Training; Omnilectic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01	Mapa do Brasil Destacando o estado do Amapá.....	57
FIGURA 02	Vista aérea da cidade de Macapá – AP.....	57
FIGURA 03	Tratado de Tordesilhas.....	60
FIGURA 04	Divisão administrativa do Brasil em 1621.....	62
FIGURA 05	Entrada da Fortaleza de São José de Macapá – AP.....	64
FIGURA 06	Vista aérea da Fortaleza de São José de Macapá.....	64
FIGURA 07	Macapá.....	71
FIGURA 08	Orla de Macapá.....	71
FIGURA 09	Cerâmica em manganês.....	72
FIGURA 10	Artesanato indígena.....	72
FIGURA 11	Açaí.....	73
FIGURA 12	Camarão no bafo.....	73
FIGURA 13	Urnas em cerâmica.....	73
FIGURA 14	Curiaú.....	73
FIGURA 15	Mapa da República de Cabo Verde.....	76
FIGURA 16	Vista aérea da cidade de Praia em Cabo Verde.....	76
FIGURA 17	Cachupa Rica (prato típico de Cabo Verde)	89
FIGURA 18	Djagacida (prato típico de Cabo Verde)	89
FIGURA 19	Imagem do Plateau via satélite.....	93
FIGURA 20	Plateau de Cabo Verde.....	93
FIGURA 21	Praia.....	95
FIGURA 22	Ruas de Praia.....	95
FIGURA 23	Palácio da Cultura.....	96
FIGURA 24	Arquivo Histórico Nacional.....	96
FIGURA 25	Museu Etnográfico de Praia.....	96

FIGURA 26	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030	99
FIGURA 27	Exemplo de Nuvem de palavras 1 - teste.....	152
FIGURA 28	Exemplo de Nuvem de palavras 2 - limpa.....	153
FIGURA 29	Nuvens de palavras: Brasil e Cabo Verde (legislações nacionais)	154
FIGURA 30	Nuvens de palavras: Ementas de disciplinas dos cursos de Pedagogia/UNIFAP e Ciências da Educação/Uni-CV.....	155
FIGURA 31	Fluxograma – Contexto Brasileiro.....	156
FIGURA 32	Fluxograma – Contexto Cabo-verdiano.....	156
FIGURA 33	Representação gráfica da Omnilética.....	157
FUGURA 34	Esquema omnilético.....	158
FIGURA 35	Entrelace Omnilético.....	159
FIGURA 36	Nuvem de palavras 1 – Legislações nacionais brasileiras (LDBEN e PNE)	164
FIGURA 37	Exemplo de relatório de palavras (códigos)	165
FIGURA 38	Fluxograma – Sentidos de Inclusão nas Legislações Brasileira	166
FIGURA 39	Exemplo de funcionamento da Lei de Cotas	180
FIGURA 40	Nuvem de palavras 2 - Legislações nacionais cabo-verdianas (LBSE e PNE)	209
FIGURA 41	Fluxograma – Sentidos de Inclusão nas Legislações Cabo-verdianas	210
FIGURA 42	Campi da Uni-CV.....	227
FIGURA 43	Campi da UTA	227
FIGURA 44	Nuvem de palavras 3 – Legislações institucionais brasileiras (Ementas de disciplinas do curso de Pedagogia - UNIFAP)	233
FIGURA 45:	Nuvem de palavras 4 – Legislações institucionais cabo-verdianas (Ementas de disciplinas do curso de Ciências da Educação – Uni-CV)	238

FIGURA 46	Fluxograma – Sentidos de inclusão identificados nas ementas dos cursos de Pedagogia da UNIFAP e Ciências da Educação da Uni-CV.....	240
------------------	---	------------

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Resultado do levantamento bibliográfico	50
QUADRO 2	Resultado do levantamento bibliográfico	453
QUADRO 3	Resultado do levantamento bibliográfico	55
QUADRO 4	Tipos de documentos	134
QUADRO 5	Cursos do Campus Marco Zero do Equador – Macapá-AP.....	138
QUADRO 6	Licenciaturas ofertadas pela Uni-CV	141
QUADRO 7	Quantitativo de normativas institucionais - site Uni-CV.....	144
QUADRO 8	Normativas institucionais – Uni-CV.....	146
QUADRO 9	Normativas institucionais – UNIFA.....	147
QUADRO 10	Normativas institucionais selecionadas para análise.....	148
QUADRO 11	Normativas brasileiras do Ensino Superior.....	148
QUADRO 12	Normativas cabo-verdianas do Ensino Superior.....	150
QUADRO 13	Normativas nacionais (Brasil e Cabo Verde) selecionadas para análise.....	150
QUADRO 14	Modificações do FIES.....	188
QUADRO 15	Comparativo do PNAES e PBP e a Lei de Cotas em relação à finalidade e público-alvo.....	200
QUADRO 16	Disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia da UNIFAP.....	231
QUADRO 17	Categorias de sentidos de Inclusão encontradas nas disciplinas do Curso de Pedagogia – UNIFAP	233
QUADRO 18	Disciplinas ofertadas no curso de Ciências da Educação – Uni-CV (Percurso comum a todos alunos)	235
QUADRO 19	Disciplinas ofertadas no curso de Ciências da Educação – Uni-CV (Percurso Opcional I - Educação Social - Técnico)	238

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Evolução do número de instituições de Educação Superior, por organização acadêmica, segundo categoria administrativa pública e privada	168
TABELA 2	Número de estudantes beneficiados pela FICASE, por instituição, no ano letivo 2014/2015.....	219
TABELA 3	Número de Bolsiros do Ensino Superior de 2011/2012 a 2015/2015.....	220

LÍSTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Evolução das Universidades Brasileiras (Públicas e Privadas)	170
GRÁFICO 2	Evolução dos Centros Universitários Brasileiros (Públicos e Privados)	171
GRÁFICO 3	Evolução das Faculdades Brasileiras (Públicas e Privadas)	171
GRÁFICO 4	Matrículas de graduação, por categoria administrativa pública e privada – Brasil (2014-2019)	172
GRÁFICO 5	Evolução dos polos EAD no Brasil.....	173
GRÁFICO 6	Número de Ingressantes por rede e modalidade de ensino – Brasil 2019	173
GRÁFICO 7	Taxas de Escolarização na Educação Superior, segundo a Cor/Raça – Brasil – 2012	178
GRÁFICO 8	Registro do acesso ao Ensino Superior na UNIFAP por meio da reserva de vagas de acordo com a Lei de Cotas (2017, 2018, 2019)	179
GRÁFICO 9	Percentual de Matrículas com Financiamento Reembolsável – Brasil – 2018	191
GRÁFICO 10	Percentual de Matrículas com Financiamento Não Reembolsável, segundo o Tipo ou a Condição – Brasil – 2018	191
GRÁFICO 11	Percentual de matrículas em cursos de graduação da rede privada com financiamento reembolsável, segundo o tipo ou condição – Brasil – 2019	192
GRÁFICO 12	Percentual de matrículas em cursos de graduação da rede privada com financiamento não reembolsável, segundo o tipo ou condição – Brasil – 2019	192
GRÁFICO 13	Número de contratos do FIES por ano (2000 a 2017)	193
GRÁFICO 14	Evolução dos efetivos 2013/214 - 2017/18.....	212
GRÁFICO 15	Alunos matriculados pela 1ª vez por ano de estudos (Ensino Secundário)	213
GRÁFICO 16	Estudantes inscritos por área e por tipo de instituição (2017/18)	215

LISTA DE NOMENCLATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AP	Amapá
ARES	Agência reguladora de Ensino Superior de Cabo Verde
ATLAS.ti	The Qualitative Data Analysis & Research Software
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CLII	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena
CN	Conselho Nacional
CONDEAP	Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência
CONSU	Conselho de Universidade de Cabo Verde
CREDOC	Crédito Educativo
DIEES	Divisão de Educação Especial
DIEF	Divisão de Ensino Fundamental
DIEI	Divisão de Educação Infantil
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Educação à Distância
EBO	Ensino Básico Obrigatório
EJA	Educação de Jovens e Adultos

ETE	Estatuto do Trabalhador-Estudante
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FAED	Faculdade de Educação e Desporto
FAEF	Fundo de Apoio ao Ensino e Formação
FAEME	Fundo Autónomo de Edição de Manuais Escolares
FAS	Fundo de Ação Social
FICASE	Fundação Cabo-Verdiana de Ação Social Escolar
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEA	Governo do Estado do Amapá
GESCT	Gabinete de Ensino Superior Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICASE	Instituto Cabo-verdiano de Ação Social Escolar
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFAP	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFs	Institutos Federais
INAG	Instituto Nacional de Administração e Gestão
INIDA	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário
ISCEE	Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresas
ISE	Instituto Superior de Educação
ISECMAR	Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar
LaPEADE	Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à

Diversidade em Educação

LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo de cabo Verde
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LII	Licenciatura Intercultural Indígena
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPD	Movimento Para a Democracia
NAE	Núcleo Avançado de Ensino
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NOVA-Portugal	Universidade Nova de Lisboa
OEERJ	Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro
OIIIPe	Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIGC	Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde
PAICV	Partido Africano para a Independência de Cabo Verde
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Programa Estudante-Convênio
PEE	Plano Estratégico de Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
POIP	Plano Orgânico da Instrução Pública

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RJIES	Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Macapá
SUFRAMA	Superintendência da Zona Franca de Manaus
TGD	Transtorno Globais do Desenvolvimento
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCM-Chile	Universidade Católica de Maule
UCO-Espanha	Universidade de Córdoba
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juíz de Fora
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas
UNESP-Bauru	Universidade Estadual de São Paulo
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
Uni-CV	Universidade de Cabo Verde
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UPN-México	Universidade Pedagógica Nacional Autônoma do México
URN-Argentina	Universidade Nacional de Rosário
UTA	Universidade Técnica do Atlântico
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	30
1 JUSTIFICATIVA E REVISÃO DE LITERATURA	45
2 CONTEXTOS DE PESQUISA INVESTIGADOS: BRASIL E CABO VERDE (AMAPÁ E PRAIA), PONTOS E CONTRAPONTO DE UMA RELAÇÃO BILATERAL.....	57
2.1 AMAPÁ: UM RASTREAMENTO DA HISTÓRIA ECONÔMICA, POLÍTICA, SOCIAL E CULTURAL DE UM POVO TUCUJU	57
2.1.1 O (re)povoamento: das invasões europeias, passando pela elevação de Vila de São José de Macapá à terras anexadas ao Pará.....	60
2.1.2 De território Federal do Amapá a Estado do Amapá.....	68
2.1.3 Cultura e Riquezas Naturais do Amapá: no foco, “o jeito de ser do povo daqui”	71
2.2 CABO - VERDE: UM RASTREAMENTO DA HISTÓRIA ECONÔMICA, POLÍTICA, SOCIAL E CULTURAL DE UM TERRITÓRIO INSULAR	76
2.2.1 Cabo Verde: um país de África	81
2.2.2 Povoamento, condições demográficas, econômicas, políticas e culturais de Cabo Verde	85
2.2.3 Cidade de Praia: do surgimento do planalto central ao atual cenário cosmopolita.....	91
3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E OMNILÉTICA: CONSTRUINDO NOSSO OBJETO DE ESTUDO	97
3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: RELAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS.....	97
3.1.1 Do Direito à Educação à sua Capacidade Basilar de Desenvolvimento Sustentável.....	97
3.1.2 Formação Inicial de Professores no Contexto Brasileiro	103
3.1.3 Formação Inicial de Professores no Contexto Cabo-Verdiano	110

3.1.4 Reflexões acerca da docência, do ser docente e sua constituição	116
3.2 INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: CONCEITUAÇÃO E CORRELAÇÕES NO BRASIL E EM CABO VERDE	118
3.3 PERSPECTIVA OMNILÉTICA DE ANÁLISE: CONCEITUAÇÃO E POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÕES A PARTIR DE SUA BASE ESTRUTURAL	124
4. MÉTODO	132
4.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA.....	132
4.2 O CAMPO DA PESQUISA	136
4.2.1 Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	136
4.2.2 Universidade de Cabo Verde (Uni-CV)	139
4.3 LEVANTAMENTO DOCUMENTAL: COLETANDO OS DADOS.....	143
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	151
4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	160
5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM CABO VERDE: UMA ANÁLISE OMNILÉTICA.....	161
5.1 O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO BRASILEIRO	161
5.1.1 Inclusão no Ensino Superior: As Políticas Nacionais do Brasil (LDBEN e PNE)	164
5.2 O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO CABO-VERDIANO.....	204
5.2.1 Inclusão no Ensino Superior: As Políticas Nacionais de Cabo-Verde (LBSE e PEE).....	209
5.3 INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR NAS NORMATIVAS INSTITUCIONAIS (EMENTAS DE DISCIPLINAS) DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIFAP E Uni-CV, RESPECTIVAMENTE.	229
5.3.1 Sentidos de Inclusão: No Foco as Ementas de Disciplinas do Curso de Pedagogia (Unifap) e de Ciências da Educação (Uni-CV).....	230
REFERÊNCIAS.....	258
APÊNDICES	274

INTRODUÇÃO

O ano era 2017, quando este projeto de vida nasceu! Um ciclo que se iniciou no referido ano e tinha como previsão, ser concluído no mês de março de 2021. Mas, antes dessa data final prevista para a defesa desta tese, o ano de 2019 seria marcado pela perda mais inesperada e mais difícil que já tive na vida, o falecimento de minha querida mãe. Se já não bastasse essa imensurável e tão sofrida perda que me gerou desequilíbrios das mais diversas naturezas, o ano seguinte, o de 2020, seria marcado, definitivamente, no calendário da humanidade, como um ano devastador que, assolado pela pandemia de um vírus desconhecido e que posteriormente seria identificado como o novo Corona Vírus da Síndrome Aguda Respiratória Severa 2 (SARS-CoV-2), causador da doença COVID-19, ceifaria a vida de milhares de pessoas, modificaria as rotinas de inúmeras famílias, demais instituições sociais e pararia o mundo!!

Neste contexto, os atuais cenários, nacional e internacional, encontraram-se durante um longo período, em situação de profundas instabilidades sociopolíticas, econômicas e culturais decorrentes da pandemia do novo Corona Vírus. Essas instabilidades estão refletindo em todas as arenas sociais, entre elas a educacional. Ainda assim, mesmo em meio a essas consideráveis inconstâncias, seguimos com a construção de nossa proposta de estudo, mas tendo que fazer inúmeras adaptações que se tornaram imprescindíveis, em decorrência de desafios das mais variadas ordens, impostos ao longo de minha trajetória no Doutorado. No oportuno, esclareço que inicio esta introdução na primeira pessoa do singular, devido à necessidade de tratar de questões particulares e de expressar como surgiu meu interesse pela temática central deste estudo, no caso, a Inclusão em Educação nos cursos de formação de professores do Brasil, na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e de Cabo Verde, na Universidade de Cabo Verde (Unicv).

Como professora da Educação Básica, acredito que o potencial transformador de uma sociedade está na Educação, a qual deve ser compreendida como um bem público e um direito humano fundamental que impulsiona a construção de uma sociedade que reconhece a riqueza da diversidade humana e a valorização de processos de inclusão. A respeito desta temática, destacamos que meu contato com ela teve início na graduação em Pedagogia, como temática central de meu trabalho de conclusão de curso. Posteriormente, esse contato se consolidou, já como professora formada, com minha atuação nas séries

iniciais na modalidade de Educação Infantil, Ensino Fundamental e, posteriormente, na modalidade de Educação Especial, no meu estado de origem, Amapá/Brasil. Sem dúvida alguma, no contexto da inclusão em educação de pessoas com deficiência, inúmeros foram os desafios apresentados para o desenvolvimento de minha prática educativa, os quais me exigiram um considerável investimento humano e financeiro em cursos de formação continuada.

Com minha entrada no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi possível aprofundar meus conhecimentos acerca da temática da inclusão e compreendê-la num contexto macro, onde a mesma se faz necessária em todas as situações que geram exclusões e com os mais variados grupos atingidos por estas práticas. Minha investigação em nível de mestrado objetivou investigar as contribuições de uma experiência de formação continuada de professores da Educação Regular e da Educação Especial dos municípios de Rio de Janeiro, Mesquita, Queimados, Nova Iguaçu e Belford Roxo, tendo por material de base o *Index para Inclusão*. Este é um documento “prático, que convida à reflexão sobre o que a inclusão pode significar no que tange a todos os aspectos das escolas: nas salas de professores, salas de aula, pátios, nas relações dentro da escola e com as famílias e comunidade” (BOOTH & AINSCOW, 2011, p.19). Tal investigação nos revelou a constatação de uma aproximação da compreensão sobre inclusão, dos professores participantes da formação continuada em questão, com a compreensão adotada na proposta do Index e, ainda, relevantes contribuições na (re)construção de culturas, políticas e práticas de inclusão destes mesmos professores. Enfatizo que esta experiência me proporcionou uma maior apropriação acerca das vivências, práticas e discursos advindos do contexto da Educação Básica a respeito da temática Inclusão. Apropriação esta que me despertou o interesse em investigar esta temática, agora no contexto do Ensino Superior, com minha entrada no curso de doutorado.

Quando pensei em investigar o Ensino Superior no que diz respeito à temática da Inclusão em Educação, foi em decorrência também de constatar que as arenas educacionais são, além de tudo, espaços em que exclusões acontecem. Ademais, minha experiência enquanto professora da Educação Básica me fez perceber a fragilidade de instituições escolares no trato com o processo de Inclusão em Educação, especialmente de grupos historicamente excluídos, a exemplo do grupo de pessoas com deficiências. Percebemos, igualmente, que essas fragilidades e os desafios presentes no processo de inclusão na Educação Básica, comumente têm sido associados à “falta de preparo” na

formação inicial de professores, por parte das instituições de Ensino Superior. Ouvi tal argumento ecoar, por vezes, na fala de professores, tanto em minhas experiências formativas no estado do Rio de Janeiro, como nas experiências formativas de que tenho participado em meu estado, o Amapá. Assim sendo, para além de meu desejo em adentrar com minhas investigações acerca da inclusão na esfera do Ensino Superior, senti a necessidade de dar uma devolutiva ao meu estado, que tanto tem me apoiado garantindo minha participação, por meio de minha liberação para estudo, em instituições de ensino fora da capital Amapaense.

A ideia de envolver uma segunda instituição de Ensino Superior de outro país, surgiu pela minha curiosidade de conhecer um outro contexto universitário e verificar se o seu comprometimento com a inclusão é o mesmo destinado pelo Brasil, mais especificamente, pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), na qual me formei pedagoga. Ressalto que quando falo em “comprometimento” entendo que este pode ser percebido a partir das ações de inclusão que países adotam no sentido de atenderem aos compromissos assumidos em eventos internacionais e, conseqüentemente, às orientações que emergem de Diretrizes resultantes desses eventos, a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI, a Agenda 2030, entre outros.

Retomando as questões que me levaram à escolha de um segundo país para fazer parte de nossa investigação, destaco que, como na época do processo seletivo para o doutorado, eu participava do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe), o qual abordarei a seguir, decidi avaliar as instituições que faziam parte do referido observatório na época e optei por trazer para o meu estudo a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV, pelo fato desse país possuir características históricas, políticas e sociais muito parecidas com as do Brasil, como veremos também em seção específica posterior.

Com o exposto, a partir de agora, reúno-me com autores, estudiosos da área, minha orientadora e grupo de pesquisa que trago nesta tese, e passo a apresentar “nossa” narrativa na primeira pessoa do plural, entendendo que um trabalho como este jamais é feito sozinho.

As questões anteriormente mencionadas nos levaram a refletir que, assim como a temática da Inclusão, o acesso à Educação Superior tem sido pauta de inúmeros eventos e debates e tem marcado presença em documentos nacionais e internacionais, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, ocorrida em 10 de dezembro de 1948; da Declaração

Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990), resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia; e a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998), resultante da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, no mesmo ano. O documento intitulado “As novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social”, resultante da Conferência Mundial de Ensino Superior, realizada em 2009, na sede da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em Paris, e a Agenda 2030, resultante da reunião com líderes mundiais, ocorrida em Nova York, na sede da ONU, em 2015, também são exemplos de documentos que consubstanciam discussões acerca da Educação Superior.

Neste contexto, a DUDH (1948), considerando o reconhecimento da dignidade humana e de seus direitos iguais e inalienáveis, nos traz no seu Artigo 26º o direito à educação a todos, indistintamente. No que tange à Educação Superior, ela nos diz que “o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito” (p.06). Vale destacar, no entanto, que compreendemos a categoria “mérito”, trazida pela DUDH como uma condição para o acesso de “todos” ao Ensino Superior em “plena condição de igualdade”, como uma categoria passível de inúmeras análises, possuidora de um potencial excludente preocupante, e com uma atuação considerável na “legitimação ideológica das disparidades educacionais, visto que abstrai as desigualdades sociais e educacionais historicamente constituídas”, como bem enfatiza Mendes (2014, p.15).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) já evidenciava que, apesar de todos os esforços dos países de várias partes do mundo em garantir esse direito à educação, preconizado na DUDH, a realidade da educação no mundo apresentava inúmeras situações a serem superadas, como: 100 milhões de crianças fora da escola, dos quais 60 milhões eram meninas; 960 milhões de adultos analfabetos, dos quais 2 terços eram mulheres; o analfabetismo funcional presente em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de 100 milhões de crianças e inúmeros adultos que não conseguiram concluir o ciclo básico, etc. As dificuldades nos avanços da Educação Básica persistiram ao longo da década de 80 em vários países. No entanto, “[...] em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação, mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos” (UNESCO, 1990, p. 02).

Destacamos que a Declaração em questão se estrutura em 10 artigos no intuito de superar as realidades acima apresentadas e, ainda, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. O Artigo 03, que trata da universalização do acesso à educação e da promoção da equidade, enfatiza que a Educação Básica deve ser proporcionada “[...] a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (p. 04). Neste sentido, para a Educação Básica se tornar equitativa, o documento ainda enfatiza que é necessário oferecer oportunidades de uma aprendizagem de qualidade a crianças, jovens e adultos e ainda, “[...] a prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo” (UNESCO, 1990). No Artigo 08, ainda traz proposições acerca dos requisitos para o desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio à educação. Logo, destaca que “a sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à Educação Básica, o que implica a melhoria do Ensino Superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. [...]” (Idem).

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998) é outro documento que nos orienta quanto a algumas questões que envolvem esta modalidade de educação. A referida Declaração enfatiza que, apesar dos esforços empreendidos pelos países signatários, ainda nos deparamos com inúmeros desafios e dificuldades no que diz respeito ao financiamento, à igualdade de condições de acesso e permanência, à qualidade no ensino, pesquisa e extensão, à relevância dos programas oferecidos, à formação e treinamento de seu pessoal, à empregabilidade de formandos e egressos, ao acesso equitativo aos benefícios de cooperação internacional, à tecnologia, etc. Logo, foi com o objetivo de “[...] prover soluções para estes desafios e de colocar em movimento um processo de profunda reforma na Educação Superior mundial, que a UNESCO convocou a “Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” (idem, p. 01). Para a superação desses desafios e dificuldades, a referida Declaração destaca que é necessária a:

participação não só de governos e instituições de educação superior, mas também de todas as partes interessadas, incluindo estudantes e suas famílias, professores, o mundo dos negócios e a indústria, os setores públicos e privados da economia, os parlamentos, os meios de comunicação, a comunidade, as associações profissionais e a sociedade, exigindo igualmente que as instituições de educação superior assumam maiores responsabilidades para com a sociedade e prestem contas sobre a utilização dos recursos públicos e privados, nacionais ou internacionais (Ibidem, p. 02).

No referido documento, a Educação Superior é definida como “[...] todo tipo de estudo, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de Educação Superior, pelas autoridades competentes do Estado” (UNESCO, 1998, p. 11). São apresentados 17 artigos que abordam desde as missões e funções da Educação Superior, até as estratégias para que seus objetivos sejam alcançados. Neste sentido, destacamos a seguir alguns que dialogam diretamente com nossa investigação.

Seu Artigo 1º traz como missão da Educação Superior, contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, a fim de, entre outros aspectos, “[...] prover um espaço aberto de oportunidades para o Ensino Superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema” (UNESCO, 1998, p.02). E, além do exposto, promover:

[...] oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça (idem).

No seu Artigo 3º, a Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998) esclarece que para o acesso à Educação Superior é inadmissível “[...] qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas” (Ibidem, p. 03). Neste mesmo artigo, reconhece-se também a relevância da Educação Superior para determinados grupos sociais, como os povos indígenas, as pessoas com deficiências, os membros de minorias culturais e linguísticas, os povos que vivem em situação de dominação estrangeira, e os grupos historicamente desfavorecidos. Estes grupos são reconhecidos como aqueles com características significativas e que “podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações” (UNESCO, 1999, p. 03). Sendo assim,

Como consequência, o rápido e amplo aumento da demanda pela educação superior exige, quando procedente, que em todas as políticas futuras referentes ao acesso à educação superior dê-se preferência a uma aproximação baseada no mérito individual [...]” (Idem).

No seu Artigo 4º, a Declaração em questão trata do fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres à Educação Superior, onde são necessários mais esforços para “eliminar da educação superior todos os estereótipos com base no gênero, [...] os obstáculos políticos e sociais que fazem com que as mulheres sejam insuficientemente representadas” (UNESCO, 1998, p. 04), de maneira a ampliar a participação feminina na elaboração de políticas tanto deste nível de ensino, como da sociedade. O referido artigo destaca ainda que a superação desses obstáculos é uma prioridade no “processo de renovação com o fim de assegurar um sistema equitativo e não-discriminatório de educação superior baseado no princípio de mérito” (idem). Neste contexto, novamente nos chama atenção o aparecimento/uso do termo “mérito” na referida declaração. O sentido deste termo não é apresentado no documento. No entanto, ao que nos parece, este corrobora com o sentido liberal clássico, o qual segundo Mendes (2014) corresponde ao esforço e capacidade de realização do indivíduo. A autora acrescenta que “esta perspectiva tem como pressupostos as noções de liberdade e igualdade, entretanto restritas a determinados sentidos: a liberdade de comprar e vender e a igualdade em termos estritamente jurídicos – igualdade de oportunidades” (p. 03). Assim sendo:

Delimitados parcialmente os sentidos de liberdade e igualdade, estes conceitos potencialmente revolucionários passam a legitimadores ideológicos do poder político e econômico, cuja distribuição é muito desigual. Desigualdades sociais seriam consequências das diferenças entre indivíduos, possuidores de habilidade e mérito distintos. Dada uma situação de oportunidades iguais, os indivíduos com maiores capacidades, aptidões ou talentos demonstrariam sua realização e conquistam os desempenhos merecidos (Lewontin et al., 2003). A compreensão do mérito enquanto um atributo individual, diferenciável a partir do desempenho em provas padronizadas parece ser hegemônica nos dias de hoje (Idem).

Nossa compreensão, assim sendo, é a de que o conceito da meritocracia, contidos em muitos documentos tanto nacionais como internacionais, permeiam o contexto do acesso ao Ensino Superior como condição para o alcance neste nível de ensino, mas que na realidade, gera processos de exclusão, uma vez que envolve diferentes indivíduos com oportunidades de condições também, por vezes, diferentes. Logo, a meritocracia esconde as condições de reprodução das desigualdades e oportunidades que reforçam a exclusão

ou impossibilitam uma possível política de inclusão, uma vez que têm conflitos de interesses que o discurso do mérito é utilizado para a manutenção do status quo.

Sem dúvida nenhuma que, um aluno da escola pública que enfrenta desafios diários no seu contexto escolar como a falta de recursos humanos e materiais, tendo que conciliar estudo e trabalho, sendo usuário de transporte público, entre outros desafios, possui condições e oportunidade “aquém” por exemplo, de um aluno da escola particular, com uma condição econômica familiar que permite somente dedicação aos estudos, com condições de deslocamento favorável, entre outros aspectos. Acreditamos que a condição por meio do mérito, de acesso ao Ensino Superior, seja no Brasil, em Cabo Verde ou em qualquer outro país, promove processos desleais de acesso a este nível de ensino, dadas as condições econômicas e sociais desiguais.

O Artigo 5º da referida Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998), traz a questão da inovação, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que devem ser reforçadas e fomentadas nos cursos de pós-graduação. O Artigo 10º aponta que as instituições de Ensino Superior devem primar pela qualidade na formação docente. O Artigo 15º trata do compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes. Por fim, na esfera nacional, destaca que aos Estados membros cabe garantir todas as metas para a Educação Superior, especialmente as que dizem respeito à sua expansão e acesso, e foi neste aspecto que os governos da década de 1990 concentraram suas preocupações com vistas a responder aos organismos internacionais, que compreendem a função da universidade como a de ser responsável pelo desenvolvimento econômico, manutenção e progresso da sociedade capitalista.

O documento intitulado “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social” (UNESCO, 2009), também versa sobre o Ensino Superior. Este foi aprovado na Conferência Mundial de Ensino Superior, como dito anteriormente, realizado na sede da UNESCO, no ano de 2009, após reconhecimento da relevância dos resultados da Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior de 1998. O documento inicialmente destaca que “o Ensino Superior deve ser uma questão de responsabilidade e suporte econômico de todos os governos” (UNESCO, 2009, p. 02) e suas orientações quanto ao acesso a este nível de ensino corroboram com o que diz a DUDH (1948), ou seja, acessível a todos na base do “mérito”. Ele também reconhece a importância de investimentos no Ensino Superior como força para a construção de uma sociedade inclusiva, dá ênfase à responsabilidade social da Educação Superior, ao acesso, à igualdade, à qualidade, à internacionalização, à regionalização, à globalização, ao

ensino, à pesquisa, à inovação e, especialmente, à Educação Superior na África. Vale destacar que entre os documentos até então apresentados, este é o primeiro que traz a palavra “inclusiva/inclusão” em seu texto, apesar de os demais trazerem o seu sentido, ou seja, a garantia da participação na educação, de várias minorias historicamente excluídas.

Neste contexto, na seção que trata da “responsabilidade social da Educação Superior”, o documento enfatiza esta como um bem público, tendo como responsabilidade social “[...] avançar nosso conhecimento multifacetado sobre várias questões, que envolvem dimensões culturais, científicas, econômicas e sociais e nossa habilidade de responder a tais questões (UNESCO, 2009, p. 02). Sendo assim, a Educação Superior deve ser geradora de um amplo conhecimento, capaz de superar os desafios mundiais, como “[...] a segurança alimentar, mudanças climáticas, uso consciente da água, diálogo intercultural, [...] mas deve também contribuir para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores de democracia” (Idem).

Na seção que trata do acesso, da igualdade e da qualidade, evidencia-se que muitos esforços têm sido feitos na ampliação do acesso ao Ensino Superior. Contudo, ainda que seja necessária a ampliação do acesso, o foco neste documento volta-se para a ampliação da permanência e a qualidade do ensino, especialmente para as mulheres. Deste modo, “[...] governos e instituições devem estimular o acesso, a participação e o sucesso das mulheres em níveis de educação” (UNESCO, 2009, p. 03), pois:

Aumentar o acesso tornou-se uma prioridade para a maioria dos Estados Membros e as crescentes taxas de participação na educação superior são uma tendência global ainda maior. Porém, grandes disparidades ainda persistem e constituem uma fonte maior de desigualdade. Governos e instituições devem estimular o acesso, a participação e o sucesso das mulheres em níveis de educação (Idem).

O referido documento ainda acrescenta que o Ensino Superior deve se dedicar em alcançar metas de “igualdade, relevância e qualidade”, uma vez que “[...] a sociedade do conhecimento precisa de diversidade nos sistemas de educação superior com uma gama de instituições que tenham uma variedade de ordens e abranjam tipos diferentes de alunos” (Ibidem). É nesse contexto que o documento em questão, além de destacar as instituições públicas de Ensino Superior, destaca também as instituições privadas que buscam alcançar objetivos públicos, passando assim a desempenhar um relevante papel

na sociedade (UNESCO, 2009). A carência de professores, o uso de tecnologias da informação e a educação a distância, são tratados nesta seção:

Nossa habilidade em atingir as metas da EPT depende de nossa habilidade de suprir a carência mundial de professores. A educação superior deve atualizar a educação dos professores, tanto no pré-serviço quanto em serviço, com um currículo que prepare os professores para formar indivíduos com o conhecimento e as habilidades que eles precisam para o século 21. Isso demandará novas abordagens, inclusive ensino a distância (EAD) e Tecnologias de Informação e Comunicação (T.I.C). [...] Abordagens EAD e T.I.C apresentam oportunidades para ampliar o acesso a uma educação de qualidade, particularmente quando ‘Open Educational Resources’ são prontamente compartilhados por muitos países e instituições de Ensino Superior. [...] A aplicação de T.I.C para ensinar e aprender tem um imenso potencial para aumentar o acesso, a qualidade e o sucesso. A fim de garantir que a inclusão de T.I.C. agregue valor, instituições e governo devem trabalhar juntos para trocar experiências, desenvolver políticas e fortalecer a infra-estrutura, especialmente a largura de banda (UNESCO, 2009, p. 03).

Na seção que trata da internacionalização, regionalização e globalização, é destacada a necessidade de estimulação de uma cooperação internacional baseada na solidariedade e respeito mútuo, o que iria contribuir para a responsabilidade social das instituições de Educação Superior, visando a construção de redes e parcerias para pesquisa, o intercâmbio de estudantes e o desenvolvimento de conhecimentos em escala regional e global. Na seção que aborda o ensino, pesquisa e inovação, “dada a necessidade crescente de financiamento para pesquisa e desenvolvimento em muitos países, instituições devem procurar novos meios de se expandirem no campo da pesquisa e inovação através de parcerias público-privadas, de *multistakeholders*, incluindo pequenas e médias empresas (Idem, p. 05).

O documento “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social” (UNESCO, 2009), também dá atenção especial para a Educação Superior na África, ou seja, para os “desafios e oportunidades para a revitalização do Ensino Superior na África”. Neste contexto, vale destacar que o aumento no número de matrículas no Ensino Superior, também foi uma característica do progresso que houve na África desde a Conferência Mundial de Educação Superior (1998). No entanto, alguns desafios ainda se faziam presentes como os relacionados à desigualdade social, desigualdade entre os sexos, liberdade acadêmica e falta de preparação para o mercado de trabalho, o que exige uma vasta transformação de maneira a melhorar bruscamente a “relevância e a responsabilidade da educação para com as realidades

políticas, econômicas e sociais dos países africanos. Esse novo momento pode fornecer uma trajetória na luta contra o subdesenvolvimento e a pobreza na África” (UNESCO, 2009 p. 05). Nesse sentido, a Educação Superior na África,

[...] deve estimular uma boa governança baseada nos princípios de uma boa gestão financeira e grande responsabilidade. A evolução da qualidade da pesquisa e educação superior na África será estimulada por meio da colaboração institucional, regional, nacional e internacional. Existe, portanto, a necessidade de uma orientação estratégica com relação ao estabelecimento/fortalecimento dessa colaboração. Os países africanos que têm sistemas de educação superior bem desenvolvidos devem compartilhá-los com aqueles que têm sistemas menos desenvolvidos. Nós devemos nos comprometer a fazer da educação superior africana um instrumento de integração regional (Idem).

Visando atender às crescentes demandas de pesquisas e Ensino Superior na África, o documento ainda destaca que elas serão dificilmente atendidas “[...] apenas pelo sistema tradicional cara a cara. Outras abordagens, como a EAD e o ensino virtual, terão de ser utilizadas especialmente para as áreas de educação adulta contínua e de treinamento de professores” (UNESCO, 2009, p. 06). Também é dispensada atenção para as necessidades de estudo em algumas áreas do Ensino Superior, cruciais para o desenvolvimento do continente africano, como a extração de recursos naturais, agricultura, energia, o meio ambiente e sistemas nativos de conhecimento. Neste sentido, a questão do financiamento é fundamental; no entanto, nos é esclarecido que mesmo a educação africana sendo um bem público, o financiamento privado deve ser estimulado, pois, apesar do esforço para o aumento do financiamento público do Ensino Superior, “[...] é necessário reconhecer que os financiamentos públicos são limitados e podem não ser suficientes para desenvolver o setor rapidamente. Outras fórmulas e fontes de financiamento devem ser encontradas, especialmente as baseadas no modelo de parceria público-privado (Idem).

O documento em questão traz ao seu final duas seções de convites, um aos estados membros e outro à UNESCO, onde “[...] os Estados Membros, que trabalham com a colaboração de todos os investidores, devem desenvolver políticas e estratégias em níveis de sistema e institucional, [...] a UNESCO deve reafirmar a prioridade no Ensino Superior em seus Programas e Orçamentos futuros” (Ibidem).

Por fim, no que tange a questões que envolvem o Ensino Superior em eventos e consequentemente a documentos internacionais, destacamos também a Agenda 2030 como um documento que consubstancia discussões acerca deste nível de ensino. A referida agenda foi um documento aprovado na Assembleia das Nações Unidas em setembro de

2015, em Nova York. Este documento traz em seu bojo uma visão transformadora no que tange ao desenvolvimento sustentável econômico, social e ambiental dos 193 países que participaram da referida assembleia. Enfatizamos que o Brasil foi um desses países e que se comprometeu a alcançar os objetivos e metas elencados na Agenda, no decorrer de um período de 15 anos a contar da criação do documento.

No que diz respeito ao Ensino Superior, a Agenda 2030 aponta, no seu “objetivo 4”, algumas metas a serem atingidas até 2020 e 2030, logo, respectivamente, as referidas metas tratam-se de “ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o Ensino Superior [...]” (ONU, 2015, p. 23-24) e ainda “assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade” (idem, p. 23). O documento em questão ainda prevê o aumento do “contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (ibidem, p. 24)”. Na seção da Agenda 2030 que trata dos meios para implementação das metas, os governos e instituições públicas são orientados a trabalharem “em estreita colaboração na implementação com as autoridades regionais e locais, as instituições sub-regionais, instituições internacionais, universidades, organizações filantrópicas, grupos de voluntários e outros” (ONU, 2015, p.14).

Diante das questões apresentadas, contidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998), no documento intitulado “As novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social” (2009), e na Agenda 2030 (2015), percebemos algumas “boas intenções” quando buscam assegurar um sistema educacional equitativo e não discriminatório, com vistas a eliminar da Educação Superior os estereótipos com base no gênero, quando se propõem a ampliar o número de bolsas para países em desenvolvimento e ainda o acesso e cooperação internacional para formação de professores. No entanto, quando a UNESCO, no documento de 2009, dá abertura para parcerias público-privadas e quando é trazida a possibilidade, por exemplo, na Agenda 2030, do acesso à “educação técnica, profissional e superior” por meio de “preços acessíveis”, o que isso pode significar em termos de uma educação que deveria ser um

direito? É nesse contexto também que nos preocupa a função dada às universidades, ou seja, a de responder aos “anseios” da sociedade capitalista. Outro aspecto que nos chamou atenção, e sobre o qual já nos posicionamos anteriormente, foi o fato de destacarem o “mérito” como condição indispensável para o acesso à Educação Superior. Tal condição, ao nosso ver, legitima processos de exclusão para com determinados grupos que, historicamente, têm tido seu direito à educação negligenciado.

Essas questões nos fazem refletir: como ampliar vagas, oferecer condições de acesso e de permanência na Educação Superior, com o mesmo nível de qualidade, diante da diversidade e desigualdade de condições de acesso e permanência existentes no nosso país? Vale ressaltar que nossos questionamentos acerca do “acesso” ao nível superior, têm a ver com o fato de que futuros professores precisam entrar na universidade. Ainda sobre o “acesso”, Colleoni (2011), acrescenta:

A expansão da educação e do conhecimento tidas como fundamentais, são expressas por uma lógica mercadológica, segundo Dourado e Oliveira (1999). Desta forma, para o capitalismo globalizado, a expansão da educação está ligada à competitividade, à flexibilidade, modernização, desempenho, eficiência e qualidade na compreensão de que o conhecimento e a formação destes recursos humanos são de responsabilidade da educação, sobretudo da universidade, já que a Educação Superior é o nível de ensino responsável pela formação direta de mão-de-obra qualificada pronta para atuar no mercado de trabalho (p.12).

Com o detalhamento dos documentos anteriormente mencionados, decorrentes de eventos que pautam suas discussões acerca do Ensino Superior, percebemos que há o reconhecimento da importância deste nível de ensino para os grupos historicamente desfavorecidos, há o reconhecimento da necessidade de investimento na Educação Superior como força para uma sociedade mais orientada pelo corolário da Inclusão; há a preocupação com a carência de professores e com a qualidade na formação docente, por parte de eventos, e desses documentos orientadores internacionais e que possivelmente refletem nas políticas nacionais de diversos países, entre eles o Brasil e Cabo Verde. No entanto, isso nos instiga a procurar saber para além do que está posto nesses documentos, ou seja, como esses “reconhecimentos” têm se traduzido na prática.

Compreendemos, portanto, neste sentido, que a oportunidade de investigarmos o comprometimento com a temática da Inclusão nos cursos de formação de professores de uma universidade brasileira e de uma universidade cabo-verdiana, pode nos levar a uma

clarificação dos reflexos dessas normativas internacionais nos dois países e em duas de suas respectivas instituições de Ensino Superior, para com a formação de um dos principais agentes envolvidos no processo de Inclusão em Educação, os professores.

Neste contexto, destacamos que este estudo dialoga com as pesquisas na área da Educação Superior desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), da UFRJ e pelo Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe), concebido pela coordenadora do LaPEADE e fundado por ela em parceria com colegas de várias universidades, incluindo a de Cabo Verde, por intermédio do Prof. Dr. Claudio Furtado. Uma delas trata-se da pesquisa intitulada *Formação de Educadores: inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica em contextos internacionais de Ensino Superior* que destinou-se a investigar contradições e perspectivas emergentes em propostas e experiências de inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica desenvolvidas no processo de formação de educadores em universidades nacionais e internacionais, por meio de variadas metodologias e de subprojetos de pesquisa que estão sendo desenvolvidos colaborativamente pelas universidades participantes, sendo respeitadas as demandas regionais de cada Instituição de Ensino Superior (IES). Enfatizamos que esta pesquisa em questão foi inicialmente formada por representantes de 25 instituições de Ensino Superior, sendo 19 nacionais e 06 internacionais.

As IES nacionais que compunham o OIIIPe no início desta pesquisa foram: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual de São Paulo (UNESP-Bauru), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Instituto Federal Catarinense (IFC), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). As IES internacionais foram: Universidade de Cabo Verde (Uni-CV- Cabo Verde), Universidade Nova de Lisboa (NOVA-Portugal), Universidade Pedagógica Nacional Autônoma do México (UPN-México), Universidade Católica de Maule (UCM-Chile), Universidade de Córdoba (UCO-Espanha) e Universidade Nacional do Rosário (UNR-Argentina).

Nesse contexto, pensando em um cenário nacional e internacional, num diálogo entre instituições de Ensino Superior, **objetivamos**, portanto, com este estudo, investigar e analisar as políticas que regulam a formação inicial de professores nas Instituições de Ensino Superior pesquisadas, no Brasil e em Cabo Verde, no que tange à construção de sentidos de Inclusão em Educação. Especificamente falando, objetivamos: a) levantar e analisar as políticas **nacionais** do Brasil e de Cabo Verde sobre Educação Superior a fim de verificar se e como abordam a temática da Inclusão em Educação; b) levantar e analisar as normativas **institucionais** das universidades colaboradoras a fim de verificar se e como abordam a temática da Inclusão em Educação; c) identificar, analisar e relacionar os sentidos de inclusão construídos nas normativas analisadas, com a sua possível materialização nos cursos de formação de professores investigados.

Realizamos essa pesquisa movidos pelo pressuposto de que as políticas internacionais, desde 1948, vêm orientando para uma educação mais acessível, baseada na inclusão, diversa e que, quanto mais as instituições de Ensino Superior absorverem em suas normativas esses elementos, mais materializados eles estariam na prática na formação de professores. Sendo assim, os objetivos propostos vinculam-se à nossa inquietação em refletir e buscar respostas para as seguintes questões: quais sentidos de inclusão podem ser percebidos nas normativas que orientam o processo de formação de professores nas IES investigadas? Em que medida tais sentidos podem influenciar na formação de professores para uma práxis mais orientada pela Inclusão?

Enfatizamos que esta tese, de abordagem qualitativa, do tipo documental, se encontra estruturada em 05 capítulos. No capítulo 1 apresentaremos a *justificativa* de nosso estudo a partir da linha de pesquisa a que se vincula, as questões que envolvem a escolha dos dois países, Brasil e Cabo Verde, as motivações pessoais, assim como a apresentação da revisão bibliográfica realizada a partir do recorte temporal correspondente ao período de 2012 a 2020, nos principais sites de bancos de teses e dissertações do Brasil que nos revelaram uma baixa produção acerca do tema investigado.

No capítulo 2 apresentaremos o contexto brasileiro e o contexto cabo-verdiano no que diz respeito aos seus aspectos históricos, políticos, sociais e culturais por acreditarmos que são fundamentais para entendermos não somente a situação passada, mas também a atual, no que diz respeito aos direcionamentos que estão adotando quanto à Educação Superior, mais especificamente aos cursos de formação de professores de cada contexto.

No capítulo 3 trataremos do nosso referencial teórico. A primeira temática abordada será *Formação de Professores* a partir das ideias de, Goldemberg (1993), Freire (1996), Gatti & Barreto (2009), Gatti, Barreto & André (2011), Barreto (2015), Imbernón (2006), Tardif (2014) e Nóvoa (2014), fazendo correlações com normativas sobre formação inicial de professores dos dois países investigados; na sequência trataremos da temática da *Inclusão em Educação*, fundamentada nos aportes teóricos de Santos (2013) e Booth & Ainscow (2011), seguida da apresentação de um panorama das normativas educacionais brasileiras e cabo-verdianas, acerca da referida temática; Finalizando o capítulo, abordaremos a perspectiva *Omnilética*, com apresentação de suas bases estruturais de acordo com as fundamentações de Santos (20013), Morin (2015) e Lukács (2010), que darão subsídios para a realização de nossa análise dos dados.

No capítulo 4 abordaremos o método utilizado e suas especificidades, ou seja, as características de nossa investigação como uma abordagem qualitativa, do tipo documental, as estratégias que utilizamos para a construção dos dados, o detalhamento da nossa análise omnilética a ser elaborada e os procedimentos éticos que adotamos na pesquisa.

No capítulo 5 apresentaremos os resultados alcançados em nosso estudo acerca dos sentidos de Inclusão identificados nas normativas brasileiras (LDBEN e PEE) e cabo-verdianas (LBSE e PEE), e nas normativas institucionais da UNIFAP e Uni-CV, mais especificamente falando, nas ementas de disciplinas do cursos de Pedagogia da UNIFAP e Ciências da Educação da Uni-CV.

Por fim, teceremos as nossas considerações finais a respeito de todo o processo de investigação que nos propusemos a realizar, nossas percepções acerca dos possíveis sucessos e desafios que encontramos ao longo de nossa caminhada, nossa impressão sobre os achados do estudo, assim como nossas aspirações futuras para com a abordagem da temática da Inclusão em Educação em cursos de formação de professores, no Brasil, em Cabo Verde, e em todos os países que se propuserem a combater as exclusões educacionais e sociais de forma geral.

1 JUSTIFICATIVA E REVISÃO DE LITERATURA

A universalização, o acesso e a permanência na educação têm se tornado questões presentes em debates, encontros, documentos e políticas nacionais e internacionais. Podemos considerar a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração

Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1999), o documento que traz *As novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social* (2009) e a Agenda 2030 (2015) como marcos políticos e filosóficos nas questões que envolvem não somente o acesso e a permanência, mas também, nas questões relacionadas à inclusão e exclusão.

A inclusão, com vistas a promover a participação de todos, busca promover uma “mudança paradigmática, no sentido de apontar a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia, pautadas na emergência de relações novas e igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p.102).

Refletindo acerca dessas questões e pensando a Educação Superior neste cenário, pesquisas estão sendo realizadas, trazendo à tona a discussão do caráter excludente e seletivo das instituições de ensino nacionais e internacionais e ainda apontando consideráveis ocorrências de exclusões de diversas maneiras no Ensino Superior (SANTOS et al, 2007). Tais pesquisas, assim como outras questões, nos despertaram, portanto, interesse em realizar um estudo investigativo neste sentido, uma vez que, ao pensarmos esta tese, levamos em consideração não somente a afinidade e a articulação com a linha de investigação “Inclusão, Ética e Interculturalidade” do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFRJ, mas também, as questões relacionadas aos aspectos políticos e culturais que envolvem os dois países das universidades participantes do estudo proposto, assim como algumas motivações pessoais.

Esta pesquisa corrobora com as questões macro que envolvem a Educação Superior articuladas às categorias como descolonização, diferenças, diversidade, igualdade/desigualdade, práticas pedagógicas, categorias estas apontadas pelo PPGE ao definir a abrangência da linha.

A escolha dos dois países, Brasil e Cabo Verde, se deu, primeiramente, porque possuem representantes de universidades que fazem parte da pesquisa maior coordenada pelo LaPEADE e o OIIIPE, *Formação de educadores: inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica em contextos internacionais de Ensino Superior*. Posteriormente, devido ao processo histórico de colonização do Brasil e de Cabo Verde. Atualmente, as relações bilaterais entre Brasil e Cabo Verde têm se intensificado de maneira a fortalecer os laços históricos e culturais que possuem¹, além de se constituírem como países usuários

¹ Mais informações disponíveis em: <<https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/reportajes.htm>>

da língua portuguesa. Elegemos no Brasil e em Cabo Verde, respectivamente, a UNIFAP e a Uni-CV como as IES foco da nossa investigação, também por serem duas universidades públicas, que em tese, acreditamos estarem mais envolvidas com compromissos assumidos pelo estado e compromissos internacionais e que possivelmente estejam legalmente associadas a implementação de políticas de Inclusão. Nosso intuito, não é apresentar uma instituição, ao término da investigação, como sendo “a melhor” (promovendo assim a hierarquização de saberes e fazeres), mas, no sentido de conhecermos as semelhanças e diferenças existentes entre as duas instituições, que venham a nos dar subsídios práticos em direção a uma postura pedagogicamente inovadora e de inclusão, que desconstruam práticas que geram a exclusão na Educação Superior.

Destaco nesta seção também que, por eu ter que tratar de questões particulares, usarei mais uma vez a primeira pessoa do singular em minhas narrativas, assumindo-me assim, como “eu”, amapaense, mulher tucuju, cidadã brasileira, filha da escola pública, professora e pesquisadora, em alguns parágrafos que seguem. Assim sendo, as questões pessoais a que me referi anteriormente, dizem respeito à minha trajetória profissional, a qual é constituída de experiências que me fizeram constatar muitas situações de exclusão no dia a dia escolar.

Sou professora, formada em Pedagogia, Administração de Empresas e especialista em Psicopedagogia, Libras e Acessibilidade Cultural, além de Mestre em Educação. Sou concursada e atuo como professora da Educação Básica na rede de ensino do município de Macapá há 24 anos. Deste período, os 10 anos iniciais foram atuando na modalidade de Educação Infantil e os últimos 14 anos, trabalhando na Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED/PMM) na Divisão de Educação Especial (DIEES), posteriormente na Divisão de Educação Infantil (DIEI) e atualmente na Divisão de Ensino Fundamental (DIEF). Também sou professora do Governo do Estado do Amapá (GEA), na modalidade de Educação Especial há 17 anos. Ao longo desses anos, para além da docência, tenho atuado em formações continuadas de professores das redes municipal e estadual de ensino, em planejamentos, assessoramentos e avaliações pedagógicas, além de ter tido oportunidade de atuar no Conselho da Pessoa com Deficiência do Estado do Amapá (CONDEAP), e como professora na Universidade do Estado do Amapá (UEAP) por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

No ano de 2015 fui aprovada no mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo conquistado o título de mestra em março de 2017, no Programa de

Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de Inclusão, Ética e Interculturalidade. Durante o mestrado, participei de algumas pesquisas realizadas pelo Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) da UFRJ, do qual faço parte. Entre elas destaco *Formação de Professores para a Inclusão do Público Alvo da Educação Especial: refletindo, planejando e agindo* (2015), realizada pelo LaPEADE e o Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ).

Foi nesta formação que realizei meu estudo do mestrado, o qual objetivou investigar as contribuições desta experiência de formação continuada, que envolveu professores da Educação Regular e da Educação Especial de cinco municípios do estado do Rio de Janeiro (Mesquita, Queimados, Nova Iguaçu, Belford Roxo e Rio de Janeiro) e que teve por material de base, o Index para Inclusão. No contexto da dissertação de mestrado, ainda buscamos responder à seguinte questão: a formação continuada, voltada para a inclusão em Educação e inspirada no Index, permitiu a produção de mudanças nas culturas, políticas e práticas dos professores participantes da pesquisa em questão? Como resultados, pudemos constatar uma aproximação da compreensão sobre inclusão dos professores participantes da formação continuada, com a compreensão adotada na sua proposta e, ainda, relevantes contribuições na (re) construção de culturas, políticas e práticas de inclusão dos professores participantes da formação em questão (NASCIMENTO, 2017).

Ressalto que meus estudos e experiências acerca da temática inclusão se deram no contexto da Educação Básica. Logo, foi com minha aprovação no doutorado da UFRJ em 2017, no mesmo programa e linha de pesquisa do mestrado, que vislumbrei uma significativa oportunidade de ampliar meus estudos e vivências sobre a temática da Inclusão, agora em um outro nível de ensino, o superior. Portanto, este estudo se justifica como uma relevante possibilidade de expansão do meu contato com a Educação Superior, e as questões que permeiam este universo, o da inclusão.

Diante da breve apresentação de minha trajetória profissional e acadêmica, retomo o uso do pronome “nós”, mulheres, homens, pesquisadoras e pesquisadores, povo tupiniquim, portanto, primeira pessoa do plural.

Compreendemos que este estudo pode trazer consideráveis contribuições, diante de uma limitada produção científica acerca da abordagem da temática *Inclusão em Educação* nos cursos de formação de professores, como pudemos comprovar por meio de busca realizada nos sites de alguns bancos de teses e dissertações, como: o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Destacamos que, para realizarmos o levantamento bibliográfico acerca da temática foco de nosso estudo, utilizamos a palavra – chave “Inclusão em Educação” e não “Educação Inclusiva”, pela compreensão que temos do primeiro termo como um processo infindável na luta contra as exclusões e não um estado final ao qual se pretende chegar, como o segundo termo nos dá a entender, ou pelo menos sugere. Neste contexto, nossa compreensão acerca do uso do termo “Inclusão em Educação” se fundamenta nos aportes teóricos de Santos (2015), a qual esclarece que “[...] ao nos referirmos à expressão educação inclusiva, estamos, inadvertidamente, adjetivando a educação como tal. Ao levarmos em conta as próprias definições encontradas na literatura que utiliza este termo, trata-se de uma redundância” (idem, p. 22), pois como ainda acrescenta a referida autora:

[...] se inclusão é direito, tal como a educação, toda educação deve ser, por natureza, inclusiva (mesmo sabendo que isto não corresponda, exatamente, à realidade, o argumento ainda se sustenta por sua lógica). Além disso, o adjetivo dá ideia de uma qualidade, um atributo que se possui, minimizando a ideia de processo, ou seja, dizer que algo é inclusivo esconde a ideia do movimento de conquista pelo estado (nunca permanente) de inclusão e dizemos nunca permanente porque o que sustenta toda a ideia de inclusão, como já dissemos em várias publicações (SANTOS, 2013; SANTOS e SANTIAGO, 2013), é o fato de nossa sociedade, cujo pilar é o Capitalismo, ser fundamentada na exclusão e na desigualdade. Não a desigualdade como diferença, mas a desigualdade que gera classificação de pessoas e hierarquização de poderes. (Ibidem, p. 22-23).

Esta visão de “Inclusão em Educação”, portanto, como um processo gerador de movimentos, sejam eles expressos nas suas mais diversas formas, manifestas e latentes, envolvendo as dimensões culturais, políticas e práticas, em uma relação tanto dialética como complexa, é que nos proporciona ter uma visão omnilética do processo de inclusão, que se move na contramão das exclusões, infinitamente.

Portanto, ao cruzarmos as palavras – chave *Inclusão em Educação*, em paralelo com as demais, *Ensino Superior*, *Formação Inicial de Professores* e *Omnilética* no site da CAPES, da BDTD e da SciELO, encontramos um total de 04 produções, sendo 01 dissertação de mestrado e 03 teses de doutorado conforme quadro a seguir:

Quadro 1: Resultado do levantamento bibliográfico

PALAVRAS - CHAVE: Inclusão em Educação; Ensino Superior; Formação Inicial de Professores; Omnilética.											
Base de Dados	Tipo de Produção	Período/Ano									Total
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
BDTD	Dissertação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
	Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
CAPES	Dissertação	-	02	-	01	-	-	-	-	-	03
	Tese	-	-	01	01	-	01	-	-	-	03
SciELO	Artigos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
Total de produções		00	02	01	02	00	01	00	00	00	06

Fonte: elaboração da autora

Ao fazermos a busca no site da BDTD e SciELO, nenhuma produção foi encontrada conforme mostra o quadro acima. No entanto, ao buscarmos no site do banco de teses e dissertações da CAPES, de um total de 2.262 produções encontradas, a partir do uso das palavras chave *Inclusão em Educação, Ensino Superior, Formação Inicial de professores e Omnilética*, foi possível encontrarmos 06 produções no contexto da proposta de nosso estudo. Entre essas produções, 03 delas correspondem a dissertações de mestrado e 03a teses de doutorado.

Para chegarmos ao quantitativo de produções encontradas (2.262), após definirmos as palavras-chave, optamos por fazer um refinamento, delimitando o período de busca correspondente aos anos de 2012 a 2020 e optando pelas ciências humanas como *grande área de conhecimento*. Neste contexto, destacamos, porém, que as 06 produções encontradas nos revelaram produções acerca das quatro palavras-chave usadas (*Inclusão em Educação; Ensino Superior; Formação Inicial de Professores; Omnilética*) de maneira geral e não especificamente, no que tange a cada palavra na sua singularidade.

No ano de 2013, a primeira produção, uma dissertação de mestrado, intitulada *As Políticas Universitárias e sua Influência na concepção de docentes sobre Inclusão/Exclusão: percepções de Brasil e Portugal nos cursos de formação de professores*, objetivou analisar as políticas universitárias (leis e ementas) e sua influência na concepção de inclusão/exclusão dos professores universitários dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Brasil e da Universidade de Lisboa/Portugal, utilizando como referencial de análise e problematização as dimensões de: Culturas, Políticas e Práticas de inclusão/exclusão. Os resultados desta investigação demonstram que, referente às categorias escolhidas à priori, *Culturas, Políticas e Práticas*

de inclusão/exclusão, os conceitos adotados e defendidos pelos respondentes brasileiros identificam-se com a categoria de Culturas, com ênfase nas ementas, enquanto os respondentes lusitanos referenciam-se nas políticas, com ênfase na LB 46/86. A pesquisa ainda apontou a importância de elaborar políticas de acordo com os referenciais de Inclusão em Educação, pois as mesmas influenciam conceitos que podem ser inclusivos/excludentes (ARAÚJO, 2013).

A segunda produção, também uma dissertação de mestrado, *A Formação Inicial de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar para a diversidade*, objetivou conhecer as concepções que os acadêmicos do último ano/semestre dos cursos de licenciatura da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE têm acerca da educação inclusiva, Educação Especial e diversidade. Como resultado, os sujeitos participantes demonstraram conceber a Educação Especial e a educação inclusiva de maneira intrínseca, compreendendo-as muitas vezes como sinônimos e apresentando dúvidas ao distinguir seus públicos. Com relação à compreensão sobre diversidade, percebem sua relação com a educação inclusiva, contudo, não demonstraram compreender a gama de sujeitos que a compõem. Quanto aos princípios inclusivos nos cursos de formação inicial, consideraram a abordagem oferecida parcialmente inclusiva (AGAPITO, 2013). Destacamos que este estudo referido, apesar de fazer uso da expressão “Educação inclusiva”, expressão esta não adotada em nosso estudo, foi considerado em nossa revisão de literatura por esta concepção de educação ser apontada como centrada na diversidade humana, característica essa que também compreende a expressão que usamos, ou seja, “Inclusão em Educação”.

No ano de 2014, destacamos a primeira tese de doutorado encontrada, *Formação de Professores de Educação Física e seus Desdobramentos na Perspectiva dos Processos de Inclusão/Exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal*, se propôs a investigar a formação dos estudantes dos cursos de Educação Física em duas Universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil e a Universidade do Porto, Portugal) com relação à Inclusão em Educação, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual compreendida em suas três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas/excludentes. Os resultados revelaram que, quando há preocupação com a diversidade, o olhar se volta para a prática futura e não para os estudantes dos cursos, isto é, há certa preocupação com a formação para diversidade e não com a formação na diversidade. A referida investigação ainda revelou que em ambos os cursos a ênfase nas práticas também é algo muito

evidente, valorizando o rendimento e a técnica. Portanto, observou-se que a discussão envolvendo os processos de inclusão/exclusão está diretamente relacionada à necessidade de mudanças processuais e cotidianas (FONSECA, 2014).

Em 2015, encontramos uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado. A dissertação intitulada *As políticas Educacionais Inclusivas e a Formação de Professores para a Inclusão no Curso de Licenciatura em Letras/Português/UNICENTRO*, destinou-se a investigar a formação de professores do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus de Irati, com relação à Inclusão em Educação. Os resultados da investigação em questão mostraram que, no que tange à Inclusão em Educação, a formação dos acadêmicos em Letras/Português apresenta-se em construção. A referida investigação mostrou ainda que professores e acadêmicos reconhecem a falta de envolvimento dos sujeitos que habitam a instituição, mas apontam também para um desejo de maior comprometimento, de parte a parte (INGLES, 2015). A segunda produção, no caso a tese, *Formação de Professores para o Contexto da Educação Inclusiva: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos*, se propôs a identificar as dimensões políticas, culturais e de práticas presentes nos espaços de formação inicial de professores de dois campi do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), buscando compreender as influências que estas dimensões podem apresentar sobre o trabalho de formação do licenciando para sua atuação em contextos da educação inclusiva e da diversidade. Este estudo apontou inferências que corroboraram com sua hipótese inicial de que enquanto *loci* de formação de professores, os IFs apresentam dimensões políticas, culturais e de práticas pouco favoráveis a uma formação para a perspectiva inclusiva (MOTTA, 2015). Destacamos novamente que, apesar do uso da expressão “Educação Inclusiva” adotada no estudo em questão, consideramos o mesmo em nossa revisão de literatura, pelo mesmo considerar as dimensões “culturais, políticas e práticas” como constituintes do processo de inclusão, dimensões estas também compreendidas por nós no processo de “Inclusão em Educação”. No ano de 2016, como o quadro anterior nos mostra, nenhuma produção foi encontrada.

No ano de 2017 encontramos apenas a tese, *(Des)construindo o conceito de inclusão: uma análise das políticas de Ensino Superior*, destinou-se a investigar quais as tendências internacionais e locais das políticas de inclusão que permearam o Ensino Superior após a Declaração Mundial sobre Ensino Superior de 1998, e de que maneira apontam para a construção de culturas, políticas e práticas de inclusão e exclusão. A tese em questão identificou algumas tendências internacionais subjacentes nas políticas de

Inclusão em Educação, bem como quais delas estão presentes em nossa realidade. A respeito do conceito de inclusão foi possível perceber que, em âmbito internacional, divide sua presença com concepções de equidade e igualdade. No entanto, no que diz respeito ao âmbito nacional e local a busca pela efetivação da inclusão exige mudanças estruturais para a redução de processos excludentes (RODRIGUES, 2017). Nos anos de 2018, 2019 e 2020, também como o quadro anterior nos mostra, nenhuma produção foi encontrada, usando as palavras-chave: Inclusão em Educação; Ensino Superior; Formação Inicial de Professores; Omnilética.

Em um segundo momento da busca de produções acerca do que nos propomos a investigar, continuando com um refinamento sobre o que foi produzido nos últimos 09 anos, optamos por fazer o uso das seguintes palavras-chave *Inclusão em Educação* e *Omnilética*, individualmente. Conforme nos apresentam os “Quadros nº 2 e nº 3” a seguir.

Quadro 2: Resultado do levantamento bibliográfico

PALAVRA - CHAVE: Inclusão em Educação.											
Base de Dados	Tipo de Produção	Período/Ano									Total
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
BDTD	Dissertação	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01
	Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
CAPES	Dissertação	-	01	-	-	-	-	-	01	-	02
	Tese	-	-	01	01	-	01	-	-	-	03
SciELO	Artigos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
Total de produções		00	01	01	02	00	01	00	01	00	06

Fonte: elaboração da autora

Ao fazermos a busca no site da BDTD, identificamos 01 (uma) dissertação de mestrado. No site da CAPES encontramos um total de 05 (cinco) produções, sendo 02 (duas) dissertações de mestrado e 03 (três) teses de doutorado. No site da SciELO, encontramos 7 produções a partir da palavra-chave “Inclusão em Educação”, porém, nenhuma correspondia ao contexto de nossa proposta de investigação.

Como o “Quadro nº 02” nos mostra, no ano de 2012, não encontramos nenhuma produção a partir da palavra chave *Inclusão em Educação*. Nos anos de 2013 e 2014 encontramos 01 (uma) dissertação de mestrado, de autoria de Araújo (2013) e 01 (uma) tese de doutorado, de autoria de Fonseca (2014), na busca realizada no site da CAPES, onde encontramos 46 produções. No entanto, estas produções já haviam sido inicialmente encontradas na busca inicial correspondente ao “Quadro nº 01”. No ano de 2015

encontramos 01 (uma) tese de doutorado de autoria de Motta (2015), também encontrada na busca inicial correspondente ao “Quadro nº 01”. Neste mesmo ano (2015), ao fazermos uma busca no site da BDTD, 169 produções foram reveladas ao usarmos a palavra-chave *Inclusão em Educação*. Destas 169 produções, apenas 01 corresponde ao contexto do nosso estudo, trata-se da dissertação intitulada *Os Dilemas da Inclusão na Educação Superior: estudo exploratório da proposta político-pedagógica da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)*, cujo objetivo foi o de identificar os fundamentos político-pedagógicos que dão suporte às políticas institucionais da UFSB voltadas à inclusão de populações historicamente à margem do conhecimento científico. A referida dissertação trabalhou com a hipótese de que a UFSB aponta para a inclusão de segmentos sociais e territórios historicamente excluídos da Educação Superior, na medida em que desenvolve políticas que vão além do acesso e permanência, pois se ancora num conceito de inclusão ampliado que busca a incorporação das especificidades econômicas regionais, dos saberes de grupos a cujos discursos não se confere dignidade epistemológica e de se instalar e privilegiar novos territórios (ROMÃO, 2015). Os resultados da investigação confirmaram a hipótese apresentada. No ano de 2016, como o “Quadro nº 02” nos mostra, nenhuma produção foi encontrada. No ano de 2017 identificamos a produção de autoria de Rodrigues (2017), também já contextualizada na busca inicial correspondente ao “Quadro nº 01”. No ano de 2018 nenhuma produção foi identificada.

Em 2019, encontramos no site da SciELO o *artigo Formação de Professores Na Perspectiva da Inclusão: interfaces com a obra do poeta Antônio Francisco*, que objetivou identificar saberes e experiências formadoras nas narrativas do cordelista que potencializaram sua trajetória formativa em seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, utilizando uma abordagem (auto)biográfica. Como resultado, a referida pesquisa apontou que a obra de Antônio Francisco contribuiu de forma positiva para a formação e a prática de professores mais inclusivos, incentivando-os a uma transformação da prática pedagógica (HOLANDA, 2019). No ano de 2020, como o “Quadro nº 02” nos mostra, nenhuma produção foi encontrada.

O “Quadro nº 3” a seguir, apresenta os achados identificados a partir de um refinamento dos últimos 09 anos, fazendo uso da palavra – chave Omnilética.

Quadro 3: Resultado do levantamento bibliográfico

PALAVRAS-CHAVE: Omnilética.											
Base de Dados	Tipo de Produção	Período/Ano									Total
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
BDTD	Dissertação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
	Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
CAPES	Dissertação	-	02	-	02	-	03	-	02	-	09
	Tese	-	-	02	-	-	01	01	-	-	04
SciELO	Artigos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
Total de produções		00	02	02	02	00	04	01	02	00	13

Fonte: elaboração da autora

O quadro acima nos mostra que ao realizarmos uma busca, fazendo uso da palavra-chave *Omnilética*, nada foi encontrado no site da BDTD e SciELO ao longo dos 09 (nove) anos investigados. No site da CAPES 13 (treze) produções foram encontradas, sendo que 09 (nove) correspondem a dissertações de mestrado e 04 (quatro) correspondem a teses de doutorado. Apesar do quantitativo encontrado enfatizamos que nenhuma produção se apresentou no contexto de nossa proposta de investigação, ou seja, a Inclusão no “Ensino Superior”. No entanto, achamos pertinente apresentar o achado para evidenciar que, sendo a *Omnilética* um conceito em construção, vem sendo desenvolvido por Santos (2013) e seu grupo de estudos e utilizada nas suas produções, a exemplo das 13 (treze) que o “Quadro nº 3” apresenta, como uma perspectiva de análise.

A *Omnilética*, enquanto uma perspectiva de análise, vem constituindo diversos estudos, os quais têm sido realizados em diversos espaços educacionais. Neste contexto, vale destacar que um diferencial de nossa proposta de estudo é a utilização desta perspectiva de análise no nosso contexto investigativo, ou seja, no Ensino Superior. Diferentemente das produções apresentadas no “Quadro nº 3”.

Ao apresentarmos as especificidades nos “Quadros 1, 2 e 3”, sobre a que se destinou cada uma das produções encontradas e seus respectivos resultados, é perceptível a visualização de uma limitada investigação acerca do que nos propomos a investigar na Universidade Federal do Amapá e na Universidade de Cabo Verde, ou seja, a abordagem da temática *Inclusão em Educação* nos cursos de formação de professores, estudo este que, entre as produções encontradas, se aproximou aos estudos de Motta (2015) e Araújo (2013) por se tratarem de investigações realizadas no campo do Ensino Superior e em cursos de formação de professores. Arenas estas, portanto, ao nosso ver, fundamentais para a realização de estudos como este que nos propomos a realizar, que venham a gerar

subsídios teóricos e práticos, passíveis de serem traduzidos no cotidiano das academias e, conseqüentemente, no processo de Inclusão em Educação das mesmas.

Por fim, o presente estudo se justifica, além dos motivos apresentados acima, devido à relevância social e a atualidade do tema, que se encontra em consonância com os preceitos legais já citados, que convergem no processo de inclusão, ancorados em práticas educativas inovadoras, não hierárquicas, não homogeneizantes, democráticas e processuais.

2 CONTEXTOS DE PESQUISA INVESTIGADOS: BRASIL E CABO VERDE (AMAPÁ E PRAIA), PONTOS E CONTRAPONTO DE UMA RELAÇÃO BILATERAL

Neste capítulo apresentaremos os contextos, brasileiro e cabo-verdiano, onde se localizam os dois cenários universitários investigados, no intuito de situar o leitor acerca das dimensões da sua história econômica, política, social e cultural da cidade de Macapá-AP (Brasil), onde se localiza a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e a cidade de Praia (Cabo Verde), onde se localiza a sede e o principal campus da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV).

2.1 AMAPÁ: UM RASTREAMENTO DA HISTÓRIA ECONÔMICA, POLÍTICA, SOCIAL E CULTURAL DE UM POVO TUCUJU

Figura 1: Mapa do Brasil destacando o estado do Amapá



Fonte: Mapas Blog²

Figura 2: Vista aérea da cidade de Macapá - AP



Fonte: Cidades em Fotos³

Jeito Tucuju

*Quem nunca viu o Amazonas
Nunca irá entender a vida de um povo
De alma e cor brasileiras
Suas conquistas ribeiras
Seu ritmo novo*

Não contará nossa história

² Disponível em: < <https://mapasblog.blogspot.com/2012/01/mapas-do-amapa.html>>

³ Disponível em: < <https://cidadesemfotos.blogspot.com/2012/04/fotos-de-macapa-ap.html>>

*Por não saber e por não fazer jus
 Não curtirá nossas festas tucuju
 Quem avistar o Amazonas nesse momento
 E souber transbordar de tanto amor
 Esse terá entendido o jeito de ser do povo daqui
 Quem nunca viu o Amazonas
 Jamais irá compreender a crença de um povo
 Sua ciência caseira
 A reza das benzedadeiras
 O dom milagroso
 (Joãozinho Gomes e Val Milhomem)*

Optamos por iniciar esta seção com a música “Jeito Tucuju”, de autoria de *Joãozinho Gomes e Val Milhomem*, como uma forma de reverenciar “meu” estado de origem, nosso povo, nossa cultura, nossos costumes, nossas tradições, nossa música popular amapaense, enfim o “jeito de ser do povo daqui”!! A palavra “Tucuju” corresponde à uma etnia indígena que habitou a margem esquerda da foz do Rio Amazonas, onde hoje é a cidade de Macapá, capital do estado do Amapá e onde se localiza a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), instituição foco da nossa pesquisa, no Brasil. O vocábulo “Tucuju”, de origem Tupi é uma transliteração de Tucumã, espécie de palmeira natural da Amazônia e hoje é utilizada como um adjetivo dado a tudo que é original do estado do Amapá.

O “Amazonas” ao qual a música citada se refere, trata-se do “Rio Amazonas” e não o estado manauara da região norte do Brasil. A título de esclarecimento, o Rio Amazonas passa em frente à cidade de Macapá - AP. Conforme nos acrescenta Dias (2011), além deste rio “ser um dos cartões postais da cidade, é o maior rio do mundo em extensão, volume d’água e pesqueiro. Se constitui de grande importância para a navegação local, nacional e internacional” (p. 22).

A música “Jeito Tucuju”, que ficou famosa na voz da intérprete Patrícia Bastos⁴, foi escrita a partir do incômodo do compositor Val Milhomem com um conhecido de outro estado, residente em Macapá, que em conversa só exaltava os problemas da cidade. Em um evento de reinauguração do Trapiche Eliezer Levi (ponto turístico de Macapá localizado às margens do Rio Amazonas), Val Milhomem encontrou seu amigo Joãozinho Gomes e compartilhou seu incômodo. De imediato, os dois, ali mesmo, começaram a

⁴ Nascida em Macapá, região norte, Patrícia Bastos é considerada uma das grandes vozes do Brasil. Com atuação musical premiada no ano de 2014, no 25º Prêmio da Música Brasileira, nas categorias “Melhor Cantora Regional” e “Melhor Álbum Regional” por seu CD “Zuluza”, Patrícia tem mostrado sua versatilidade, abordando tanto o lado contemporâneo quanto o regional da música popular brasileira.

compor a referida música que tão bem retrata o amor de seu povo que transborda ao ver o majestoso “rio-mar” e a vontade e a emoção de viver, valorizar, e saborear tudo que é “do povo daqui”.

De acordo com o que nos esclarece Silva (2017), a composição acima “foi interpretada pela cantora amapaense Patrícia Bastos, na abertura da sessão solene especial comemorativa aos 68 anos de criação do Território Federal do Amapá, ocorrido no dia 13 de setembro de 2011, no Senado Federal”, assim como, no encerramento do *V Encontro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe)* realizado no período de 09 à 11 de maio de 2018, no Teatro das Bacabeiras, na capital Amapaense. Sobre a sessão solene referida, o Senador do Estado do Amapá, Randolfê Rodrigues, em seu discurso, destacou que aquela era “a data magna de nossa terra, conforme estabelece o art. 355 da nossa Constituição Estadual. O Amapá celebra hoje o 68º aniversário de sua separação do Estado do Pará e constituição como Território Federal. Mas essa história vem de outras datas” ((Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos>. Acessado em: 17/08/2018). O senador ainda acrescentou:

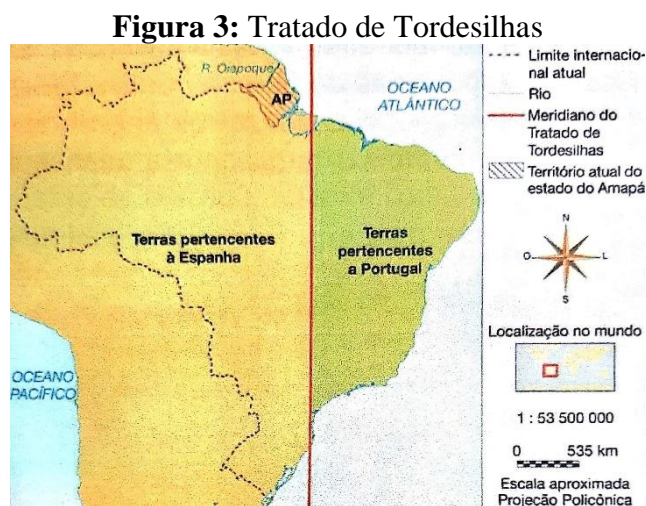
Antes mesmo da chegada dos brancos europeus, as terras da margem esquerda do estuário do Amazonas já eram ocupadas por Tapuias, Marigus e Tucujus, todos pertencentes aos grupos indígenas dos Aruaques, Caraíbas e Tupis-Guaranis. A celebração que hoje fazemos é também derivada dessa origem comum dos povos indígenas. A melhor maneira de comemorar esta data é beber na fonte da história (Idem).

É bebendo na fonte da história, portanto, que traçaremos a seguir um breve histórico deste estado, o Amapá, “um canto de Brasil que se tornou Brasil pela vontade de ser brasileiro” (idem). Antes, porém, destacamos que o Amapá está situado no extremo norte do Brasil e é uma das unidades federativas mais recentes do país, constituindo-se no estado amazônico possuidor da cobertura florestal mais bem preservada entre todos os demais estados brasileiros. É neste contexto que convidamos os leitores a viajarem conosco nesses “rios de histórias” Tucujus, que constituem o Brasil, esse país “heterogêneo, rico, belo e carente, ainda desconhecido de si”, como bem enfatiza Daniel Chaves, na apresentação da obra *Rios de histórias: ensaios de história do Amapá e da Amazônia*, de Cambraia & Lobato (2013).

2.1.1 O (re)povoamento: das invasões europeias, passando pela elevação de Vila de São José de Macapá à terras anexadas ao Pará.

Iniciamos esclarecendo que colocamos no título desta seção a expressão “(re)povoamento” e não somente “povoamento”, por considerar que quando falamos da região amazônica brasileira, a mesma passou por um cruel processo de despovoamento e “distribalização”, como bem pontua Torrinha (2015), seguido da introdução de colonos brancos e negros escravizados, ao longo dos nossos rios, matas e igarapés (curso d’água amazônico, constituído por um braço longo de rio ou canal, caracterizados por pouca profundidade e por correrem quase no interior da mata) como veremos a seguir.

Há mais de 500 anos, antes da chegada dos portugueses no Brasil, a região que hoje é o estado do Amapá já era ocupada por várias tribos indígenas, as quais foram escravizadas e dizimadas pelos colonizadores portugueses que aqui chegaram. O povoamento dessa região, de acordo com Moraes (2013), correspondeu a quatro fases, antes da chegada dos europeus, são elas: “Aruã, Maracá, Mazagão e Aristé/Cunani [...]”. Pesquisas mostram que a fase Aruã, foi a mais antiga do estado do Amapá [...] e que teve início por volta do século III, desaparecendo no início do século XVIII, junto com as demais fases” (p.11), a partir, portanto, do contato com os colonizadores europeus na região. O referido autor ainda destaca que esses povos indígenas muito influenciaram a constituição dos grupos indígenas que atualmente habitam as terras amapaenses, como os “Galibis, Wiãpis, Palikur e Karipunas” (Idem). As terras do Amapá já pertenceram ao domínio espanhol, de acordo com o Tratado de Tordesilhas (1494), como mostra figura a seguir:



Fonte: ALBUQUERQUE, M. M. de. Atlas Histórico Escolar, Rio de Janeiro: FAEE, 1988, p. 18.

. Vários espanhóis, entre eles Américo Vespúcio, Vicente Yanês Pinzón e Francisco Orellana foram enviados para a região para conhecerem nossa terra. Francisco Orellana, no entanto, “[...] chegou a ganhar do rei da Espanha em 1544, a concessão dessa imensa terra, com o nome de *Adelantado de Nueva Andaluzia*, pois, esse foi o primeiro nome oficial dado pelos espanhóis às terras que mais tarde seriam denominadas de Amapá” (MORAIS, 2013, pág. 12).

O referido autor ainda esclarece que, apesar da doação feita pelo rei da Espanha à Francisco Orellana, este não chegou em terras brasileiras, pois faleceu junto com sua tripulação em um trágico naufrágio de sua embarcação que os trazia para o Brasil. O ocorrido gerou profundo descontentamento no rei da Espanha, o que ocasionou o desinteresse pela terra conquistada. Após o desinteresse da Espanha pelas terras brasileiras, em 1454, Portugal então enviou representantes, os quais passaram a explorá-las, mas foi em 1553 que o rei de Portugal “doou essas terras para Luis de Melo e Silva, que, ao se dirigir para as terras do Amapá, foi morto pelos primitivos habitantes” (Idem). Morais (2013) acrescenta:

Com a União Ibérica de 1580 a 1640, Portugal e suas colônias passaram a ser administrados pelos espanhóis e, assim as terras do Amapá continuaram pertencendo à Espanha. [...] Com a União Ibérica, o Tratado de Tordesilhas de 1494 tornou-se praticamente nulo, com isso, proporcionou aos portugueses iniciarem a conquista da Amazônia. Após 1640, quando Portugal voltou a ser uma nação independente da Espanha, a região do Amapá ficou nas mãos dos portugueses que anexaram a Capitania do Grão-Pará (p.12).

Destacamos que o Brasil, a partir de 1621, passou a ter uma nova forma de administração, criada/instituída pelos portugueses, onde as capitanias passaram a ser administradas por dois estados, ou seja, o *Estado do Brasil* (que no início teve sua sede em Salvador e, a partir de 1763, no Rio de Janeiro) e o *Estado do Maranhão*, que mais tarde se transformou em *Estado do Grão – Pará e Maranhão* (que teve sua sede alternada entre as cidades de São Luis e Belém até 1774).

Figura 4: Divisão administrativa do Brasil em 1621

Fonte: Slide Player⁵

Mais especificamente, foi no ano de 1637 que a colonização europeia do Amapá se deu de maneira mais ostensiva. A partir de então, um longo período de exploração da Amazônia e, nela, as terras amapaenses passaram por inúmeras disputas entre portugueses, espanhóis, ingleses, irlandeses, holandeses e franceses que, além de ocupações das terras, travaram a escravização dos povos indígenas e exploração de especiarias típicas da Amazônia Brasileira.

No que diz respeito ao tratamento dispensado aos povos indígenas, destacamos que, para além da escravização, foi um período marcado por inúmeras tentativas de extermínio de nações e tribos que reagiam a esta escravização ou mesmo tentavam se manter afastados. Santos (2013a) enfatiza que “a brutalidade do colonizador com os indígenas, especialmente com habitantes das *Terras do Cabo do Norte*⁶, havia levado nações à submissão, a deslocar-se para o interior das florestas e à rebelião. Geralmente, as etnias insurgentes defendiam a liberdade isolados e fragilizados” (p.104), visto que:

[...] se odiavam os luso-brasileiros e os europeus, igualmente ou muito mais outros naturais desse território, desejando vê-los expulsos ou exterminados. Por causa de rivalidades entre muitas tribos da foz do rio Amazonas o governo colonial não teria dificuldades em formalizar alianças com o objetivo de dominar àqueles que recusavam a vassalagem portuguesa [...]. Exemplo desse contexto violento foi o acontecido com os anibás, da região do rio Jari. Em setembro de 1654, suas aldeias foram atacadas e incendiadas por uma tropa composta por 70 soldados e 400 guerreiros indígenas recrutados nas cercanias de Belém, comandados pelo sargento-mor João Bittencourt Muniz.

⁵ Disponível em: <<https://slideplayer.com.br/slide/1837180/>>

⁶ Capitanía hereditária criada em 1637 e que passou a compreender por limites a oeste, o rio Paru; ao sul e sudeste, o canal norte do rio Amazonas; e a leste, o Oceano Atlântico (sic; SANTOS, 2013a, p.94)

Persuadidos pelos luso-brasileiros, participaram da brutal represália aruaques, vizinhos e inimigos ancestrais dos nativos dizimados (idem).

Como podemos ver, a escravização e extermínio de tribos indígenas foi tamanha nas terras onde hoje se localiza o estado do Amapá, ao ponto de gerar uma verdadeira doutrinação ideológica, no que tange à religião, à cultura e à língua, que levou inúmeros indígenas a reagirem contra seus próprios pares. Constatou-se que a prática de escravização e extermínio de nações indígenas que ocupavam as *Terras do Cabo do Norte*, que se recusaram a submeter-se aos domínios do governo colonial “[...] foi arrefecendo a resistência dos relutantes em abdicar dos seus hábitos, costumes e crenças; enfim, de sua cultura” (ibidem).

A desumanidade dispensada aos indígenas, especialmente da região das Terras do Cabo Norte “[...] foi questionada pelo jesuíta Antonio Vieira que, ameaçado de morte por colonos mais exaltados, em setembro de 1654 desembarcava em Lisboa para denunciar a perniciosidade dessa prática à evangelização” (p. 104). Esta missão, portanto, foi bem complexa, visto que “[...] não eram poucos os personagens do governo no estado e no Reino defensores ferrenhos da subjugação do íncola e sua utilização como mão de obra compulsória” (idem). Foi neste contexto, que no dia 09 de abril de 1655, uma nova lei sobre as questões de escravização e extermínio dos indígenas, foi promulgada por D. João IV. A referida lei instituíva:

[...] a administração das aldeias como exclusividade dos jesuítas e proibia a escravização do indígena, exceção dos capturados nas *guerras justas* - expedições militares organizadas em represália a ataque de indígenas contra colonos. O perpétuo cativo estendia-se ainda àqueles que eram encontrados à corda, ou seja, recluso de outros índios, aguardando para serem sacrificados. Ainda que a tropa marchasse autorizada pela *Junta das Missões e Propagação da Fé*, quase sempre as provas eram forjadas para justificar a repressão e o apresamento (ibidem, p. 105).

Ao que nos parece, em quase nada essa lei transformou o cenário local de exploração e violência contra os indígenas. O poderio sobre estes, que passou para a administração dos jesuítas, para além do domínio laboral, passou a orientar uma doutrinação religiosa que certamente desprezou os costumes, rituais, saberes e fazeres de culturas ancestrais, as quais, até os dias atuais, permanecem sofrendo represálias das mais variadas espécies.

Como dito anteriormente, inúmeras foram as disputas travadas entre portugueses, espanhóis, ingleses, irlandeses, holandeses e franceses pelas terras amapaenses. A

presença dos ingleses, por exemplo, se deu a partir do século XVII, no sul do Amapá, onde hoje é o município de Mazagão, presença essa que se estende à “região dos lagos no município de Amapá e Calçoene, onde iam buscar produtos indígenas e, entre eles, o peixe-boi e o pirarucu, de grande aceitação no mercado internacional. Esse comércio veio servir de cobiça para outros povos europeus em terras amapaenses” (MORAIS, 2013, pág.19). O referido autor ainda nos acrescenta que “em novas ocorrências constantes ao norte do Amapá, encontrava-se o protetor da rainha Elizabeth I, Walter Raleigh, percorrendo as terras do Amapá” (Idem).

Em 1629, ingleses, irlandeses e holandeses investiram na plantação de tabaco, na área onde se localiza o Município de Mazagão. Em 1630, os ingleses se estabeleceram na região do Gurupá e, posteriormente, de Vila Nova, porém, todas essas tentativas de ocupação e exploração da região Amazônica, em especial as terras do Amapá, foram destruídas pelos portugueses (MORAIS, 2013).

No início do século XVII, os franceses também se interessaram pela Amazônia. Estes, após serem expulsos do Maranhão em 1615, ocuparam a Ilha de Maracá, no litoral do Amapá. Os portugueses, mais uma vez, agiram em “defesa” das terras amazônicas, ao nosso ver motivados pela cobiça em torno das suas riquezas, e construíram em janeiro de 1616 o “Forte do Presépio”, onde hoje se localiza Belém. A partir de então, algumas outras fortificações foram construídas na Amazônia para sua “defesa”, a exemplo da “Fortaleza de São José de Macapá”, representada a seguir.

Figura 5: Entrada da Fortaleza de São José de Macapá - AP



Fonte: Viagem e Turismo⁷

Figura 6: Vista aérea da Fortaleza de São José de Macapá -AP



Fonte: Turismo de Natureza⁸

⁷ Disponível em: <[https://viagemeturismo.abril.com.br/atracao/fortaleza-de-sao-jose-do-macapa/](https://viagemeturismo.abril.com.br/atracao/fortaleza-de-sao-jose-do-macap/)>

⁸ Disponível em: <<https://turismodenatureza.com.br/macapa-10-passeios-imperdiveis/>>

A Fortaleza de São José de Macapá é uma grandiosa fortificação que foi erguida em 1764 e construída lentamente, e como esclarece Moraes (2013), com a participação de militares no planejamento e execução da obra e com a participação de trabalho escravo de negros e índios no transporte de pedras do Rio Pedreira em canoas, até o local onde foi erguida a construção. O referido autor ainda acrescenta que “apesar da Fortaleza jamais ter sido utilizada para combater embarcações estrangeiras, que se aventurassem a navegar pelo Rio Amazonas em estado de guerra, serviu para estabelecer o domínio português na Amazônia, além de estimular o crescimento populacional e econômico da região” (p.32). Atualmente, a Fortaleza de São José de Macapá foi reconhecida como “Patrimônio da Humanidade”, eleita por votação nacional através da internet e continua sendo um dos principais pontos turísticos da capital do meio do mundo, Macapá.

No que diz respeito à participação dos negros no contexto amapaense, destacamos que a primeira presença destes, de acordo com Moraes (2013), data do ano de 1749, após a fuga de um grupo de negros vindos da região de Belém, o que culminou na fundação de um quilombo às margens do Rio Anauerapucu. Oficialmente, no entanto, o autor acima mencionado acrescenta que “os primeiros negros a serem introduzidos no Amapá foi em 1751, quando era governador do Estado do Maranhão e Grão-Pará, Mendonça Furtado, que, para implementar a colonização, mandou trazer famílias de colonos portugueses da Ilha dos Açores para Macapá e com elas acompanharam vários negros” (p. 49).

Neste contexto, ressaltamos que em 1770 em uma colônia portuguesa chamada “Mazagão” no continente africano, aconteciam inúmeros conflitos religiosos entre mulçumanos e católicos, o que levou um dos ministros de Portugal a transferir para o Brasil, mais especificamente, para Belém do Pará, 340 famílias da Mazagão africana (MORAIS, 2013). O referido autor ainda acrescenta que “por determinação de Mendonça Furtado, que na época exercia o cargo da Coroa Portuguesa de Secretário de Estado da Marinha, muitas dessas famílias viriam para o Amapá ou Tucujulândia” (Idem, p. 34-35). E ainda:

O governador do Pará Ataíde Teive, para alojar esses colonos, em 23 de janeiro de 1770, deu início a construção da já chamada Nova Mazagão (hoje Mazagão Velho), às margens do Rio Mutuacá. Nessa mesma data foi elevada à categoria de Vila. Em 07 de julho de 1771 começaram a ser transferidas 163 famílias para a Nova Mazagão, juntamente com seus 103 escravos (Ibidem).

Com relação à escravidão, não somente no Amapá, mas em todo o restante do

Brasil, a mesma passou a existir não apenas porque os colonizadores portugueses precisavam de mão-de-obra para a lavoura, mas também porque os escravizados tornaram-se uma considerável fonte de lucro fácil no processo de compra e venda, do comércio escravagista brasileiro. Em terras amapaenses, mais especificamente falando, “pela falta de uma atividade agrícola voltada aos interesses dos portugueses, como a produção de cana-de-açúcar no nordeste brasileiro, além de não encontrarem ouro, ou outro metal valioso na região, a atividade econômica foi direcionada para a exploração dos produtos da floresta” (MORAIS, 2013, p.48). Esses produtos foram assim denominados de “Drogas do Sertão”, as quais eram “plantas (frutos, raízes e sementes), encontrados na floresta e utilizados como: medicamentos, temperos e conservantes de alimentos como: urucum, canela, cravo, óleo de andiroba, copaíba, óleo de tartaruga, hortelã, pimenta, chicória, alfavaca, quina, castanha-do-pará, guaraná, cacau, etc” (Idem, p.48-49).

Assim como a mão de obra de negros escravizados foi utilizada para a exploração dos produtos da floresta, como dito anteriormente, esta também foi importada para o trabalho na lavoura, atividades pastoris e na própria construção do que veio a ser, posteriormente, a Vila de São José de Macapá e de sua fortificação (a Fortaleza de São José de Macapá). Destacamos, porém, que essa escravidão não foi aceita pacificamente por todos os negros, pois muitos se rebelaram contra os maus tratos e fugiram para longe dos colonos, dando origem assim, a quilombos como os de Maruanun, Ambé, Igarapé do Lago, Curiaú, Goiabal (Lagoa dos Índios) e Cunani, como bem enfatiza Moraes (2013).

Retomando a questão que envolve a ação dos franceses em conquistar as terras do extremo norte do Brasil, a área que ficou mais em evidência e, portanto, despertando o interesse dos franceses, foi a área compreendida entre o Rio Araguari e Rio Oiapoque, considerada como área do “Contestado Amapaense”.

As disputas foram intensas até que em “abril de 1713, na Holanda, foi assinado o Tratado de Utrecht entre Portugal e França, em que ficou estabelecido o Rio Oiapoque como limite entre o Brasil e a França” (ibidem, p. 23). No ano de 1758, mais especificamente no dia 4 de fevereiro, Macapá foi elevada à condição de “Vila de São José de Macapá”, devido ao crescimento de seu povoado e, a partir de então, foi criada a “Câmara Municipal e empossados os primeiros vereadores [...]. As escolhas das autoridades eram feitas de pessoas que tinham influência econômica, que eram os grandes proprietários de terra, pecuaristas, agricultores e comerciantes” (MORAIS, 2013, p. 27 - 26).

Em agosto de 1797, a França voltou a questionar o Tratado de Utrecht, e sob o poder do então imperador Napoleão Bonaparte, um novo Tratado foi assinado, desta vez, delimitando o Rio Calçoene como o limite entre Brasil e a Guiana Francesa, ou seja, a França conquistou mais espaço em terras brasileiras. De acordo com Morais (2013), apesar de todo o poderio francês na época, em 1809 uma expedição repressiva foi montada no Brasil durante o reinado de Dom João VI, a qual, saindo de Belém, constituída de macapaenses e com ajuda de ingleses, pois no período napoleônico Portugal tinha uma forte aliança com a Inglaterra, invadiram Caiena e a conquistaram. Após a deposição de Napoleão Bonaparte, no entanto, reiniciou-se os entendimentos diplomáticos entre Brasil e França. No entanto, após a independência do Brasil em 1822, a França, novamente, volta a reclamar a posse da região do “Contestado Amapaense”, ou seja, a área que corresponde aos rios Araguaí e Oiapoque.

Essa disputa pela área do contestado perdurou por longos anos, e foi no dia 10 de abril de 1897 que esta briga, mediada pelo governo da Suíça, teve fim, porque um confronto em 1895, entre um pequeno exército Brasileiro e o exército da Guiana, gerou um verdadeiro massacre de inocentes. Neste confronto, o líder do exército brasileiro, Francisco Xavier da Veiga Cabral, o Cabralzinho, matou o Capitão do exército da Guiana Francesa, o que deu início a um grande tiroteio. De acordo com Morais (2013) “os soldados brasileiros, já sem munição, retiraram-se para a mata deixando vários invasores mortos e feridos, isso fez com que os franceses, furiosos, praticassem uma das maiores chacinas já registradas na região. Assassinaram dezenas de idosos, crianças e mulheres indefesas” (p.63).

Por fim, Morais (2013) esclarece que ao sair o “laudo suíço” em 1900, dando a vitória aos brasileiros quanto ao limite entre o Amapá e a Guiana Francesa, após 200 anos de disputa entre Brasil e França, as terras do Amapá foram anexadas ao estado do Pará no ano de 1901, “compreendendo a área da margem esquerda do rio Araguaí e direita do Rio Oiapoque, com aproximadamente 225 km da área do contestado amapaense” (p. 64).

O povoamento e a evolução histórica das terras do Amapá se deram, portanto, a partir da cultura local indígena com elementos culturais africanos e europeus e que hoje constituem esse estado, povo, nação tucuju que desfruta de um dos mais ricos ecossistemas do mundo e que em cada curva dos seus rios, desperta o olhar do mundo para nossas riquezas e belezas ancestrais.

2.1.2 De território Federal do Amapá a Estado do Amapá

Como dito anteriormente, no ano de 1901 as terras do Amapá foram anexadas ao Pará, situação que perdurou por 42 anos, ou seja, até o ano de 1943, quando foi criado o Território Federal do Amapá, cuja capital inicialmente fora o município que leva o mesmo nome do estado. Torrinha (2015) nos esclarece que, poucos meses depois, a capital do Amapá passou a ser a cidade de Macapá, devido à sua localização ser vantajosa e estratégica.

Sobre os territórios federais na Amazônia, Morais (2013) enfatiza que foi Getúlio Vargas que os criou em 13 de setembro de 1943, através do Decreto-Lei nº 5.812, são eles: “[...] Rio Branco (hoje Roraima), desmembrado do Estado do Amazonas; Guaporé (hoje Rondônia), desmembrado do Estado do Amazonas e Mato Grosso; Iguazu (extinto), desmembrado do Estado de Santa Catarina e Paraná; Amapá, desmembrado do Estado do Pará” (p. 78). A criação desses territórios se deu com o objetivo de proteger as fronteiras brasileiras, em função da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Morais (2013) acrescenta:

O Território Federal do Amapá dentro desse contexto histórico, destacava-se dos demais não só pela sua posição geográfica estratégica, que poderiam deslocar-se até o norte da África e Europa, mas por terem os norte-americanos, em 1941 construído uma grande Base Aérea Militar, na área do município de Amapá, que serviria de proteção para a Amazônia e a riqueza dela, quando novamente a exploração da borracha amazônica ressurgia como principal produto de exportação, em decorrência das tropas japonesas ameaçarem os seringais asiáticos, que abasteciam as indústrias dos Estados Unidos e Europa (p. 78-79).

Em 05 de outubro de 1988, ou seja, após 45 anos da sua criação, o Território Federal do Amapá foi transformado em Estado membro da União. No entanto, somente em 1991 foi instalado como tal, com a posse do 1º governador eleito. Morais (2013) esclarece que a transformação do Território Federal do Amapá não se deu devido a um considerável desenvolvimento em nível nacional, mas porque o Governo Federal “[...] resolveu reconhecer que seria inconstitucional manter territórios federais na ordem vigente, isto é, dentro do processo democrático, além de ferir as leis universais dos direitos humanos, tirava dos amapaenses, o direito de decidirem sobre seus destinos” (p. 105). Neste sentido, a autonomia política e econômica foi a principal mudança que ocorreu com a transformação do Amapá em Estado.

O estado do Amapá, constituído por 16 municípios, está situado no extremo norte do Brasil e nas encostas leste do Maciço das Guianas, tem como capital a cidade de Macapá e possui uma excelente localização no sudoeste do estado.

Devido à sua configuração político-administrativa recente, o Amapá é considerado um Estado em construção embrionária, razão pela qual é possível pensar e planejar um desenvolvimento que valorize a região” (idem, p.6). Quando falamos de região, envolve tanto a sua dimensão territorial, quanto a sua organização espacial.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Amapá possui um espaço geográfico de 142.828,521 Km² (IBGE, 2017), uma população estimada em 829.494 habitantes (IBGE, 2018) e uma densidade demográfica de 4,69 habitantes por Km² (IBGE, 2010). O Amapá é o único estado brasileiro que possui fronteira com um território de domínio europeu (franceses), a Guiana Francesa, assim como também faz fronteira com um país da América do Sul, o Suriname.

A capital do Estado do Amapá, Macapá, possui aproximadamente 503.327 habitantes, sendo o 51º município mais populoso do Brasil e o quinto da Região Norte, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019). Sua população, assim como o restante do Brasil, é fruto de um intenso processo de dominação com a exploração de mão de obra escravizada negra e indígena, pelos europeus. Macapá é a única capital estadual que não possui interligação por rodovia a outras capitais brasileiras e é a única cortada pela linha imaginária do Equador e banhada pelo maior rio do mundo em extensão e volume de água, o Amazonas.

A cidade de Macapá possui relevo um pouco acidentado com formação rochosa, apresenta como níveis de elevação planícies, planaltos e montes. Com uma altitude de 14 metros acima do nível do mar, Macapá é cercada e entrecortada pelas chamadas "áreas de ressaca", termo utilizado “para designar áreas periodicamente inundáveis, que abrigam uma rede de canais e cursos de água perenes, além de serem corredores naturais para a circulação de vento e de amenizar a temperatura das áreas aos redores das mesmas” (LIMA et al, 2010, s/p). A vegetação da capital é constituída principalmente de florestas, no entanto, apresenta duas formações de paisagens, a florestal e a campestre (floresta de terra firme, floresta de várzea, mata de igapó, manguezal, cerrado e campos). De acordo com Morais & Morais (2011) o clima predominante no Amapá é o “equatorial quente e úmido”, típico da região amazônica, caracterizado por altas temperaturas e chuvas em abundância.

O espaço urbano de Macapá é constituído por inúmeras praças, a exemplo da

Praça do Forte, que está localizada ao lado da Fortaleza de São José de Macapá, e seu contingente populacional é constituído de pessoas vindas de vários lugares do Brasil, especialmente das regiões norte e nordeste, que buscam melhores condições de vida. Esse fluxo somado a outros fatores tem gerado uma certa ocupação irregular da cidade, aumento do seu tráfego terrestre, e o aumento da criminalidade na cidade. A verticalização de Macapá, com a construção dos seus primeiros prédios, teve um crescimento considerável na última década, especialmente a partir de 2011, quando “o processo de expansão urbana em Macapá passa por sensíveis mudanças, principalmente no que se refere a suas formas e conteúdo” (SILVA, 2017a, p. 433)

No contexto educacional, podemos considerar que Macapá é um importante polo educacional do Estado do Amapá, pois concentra a maioria das instituições de ensino médio e superior. O Estado do Amapá, em sua rede estadual, possui 382 escolas⁹ de ensino médio; destas, 102 escolas também ofertam o segundo segmento do ensino fundamental. Já o município de Macapá, possui um total de 81 escolas¹⁰, sendo 52 escolas urbanas e 29 escolas da zona rural, atendendo alunos da pré-escola e primeiro segmento do ensino fundamental. No que diz respeito ao Ensino Superior, no estado existem 17 instituições de ensino. Destas, duas instituições de ensino são da rede Federal, a universidade Federal do Estado do Amapá (UNIFAP) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). A rede estadual tem uma única instituição de Ensino Superior, a Universidade do Estado do Amapá (UEAP). As demais 14 instituições de Ensino Superior pertencem à rede de ensino privada do estado.

Quanto à origem do nome “Macapá” inúmeras foram as interpretações feitas pelos estudiosos da etnolinguística, no entanto, acreditamos que Sampaio (1901), apud Torrinha (2015), foi o que melhor expressou o significado da palavra ao associá-la à “macaba” ou “bacoba”, a palmeira das bacabas. Logo, “[...] o nome maca - pá deriva de macá = macaba ou bacoba, a palmeira da bacaba, a bacabeira (*Oenocarpus Bacaba* Mart.), enquanto “pa”, sugere lavar, cortar, derribar, ou seja, a palavra Macapá equivale à derribada de macabas ou bacabeiras” (idem, p.33).

⁹ Dados informados, pelo Centro de Pesquisas Educacionais - CEPE/SEED/GEA - Censo Escolar 2017.

¹⁰ Dados informados pela Divisão de Pesquisa Educacional e Informática, da Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de Macapá - DIPEI/SEMED/PMM.

Figura 7: Macapá

Fonte: G1 Amapá¹¹

Figura 8: Orla de Macapá

Fonte: Fatos Jornal Digital¹²

Enfatizamos que Macapá, portanto, é uma típica cidade amazônica, que cresceu às margens de um grande rio, como mostram as figuras acima, rodeada de outros menores, onde houve um repovoamento de maneira desordenada em consequência de uma colonização imposta com um rigor considerável.

2.1.3 Cultura e Riquezas Naturais do Amapá: no foco, “o jeito de ser do povo daqui”

A cultura do estado do Amapá, assim como aconteceu em todo o território brasileiro, se constituiu a partir da cultura local indígena, aspectos da cultura portuguesa (imposta pela colonização) e da cultura africana. Não podemos deixar de considerar que o nefasto processo de colonização das terras amapaenses provocou um processo de aculturação dos povos indígenas que lá habitavam. Neste sentido, é necessário enfatizarmos que esses primeiros habitantes das terras amapaenses foram fundamentais na transmissão de nossas heranças culturais, apesar de todo o massacre vivido, heranças essas que hoje constituem nossa identidade cultural, especialmente no que diz respeito à linguagem, à culinária e ao artesanato. Quanto à linguagem, apesar da língua portuguesa imposta pelos colonizadores, essas heranças se traduzem, por exemplo, nas palavras

¹¹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/ap/amapa/eleicoes/2020/noticia/2020/12/01/com-eleicao-adiada-macapá-inicia-dezembro-como-única-capital-sem-conhecer-o-novo-prefeito.ghtml>>

¹²Disponível em:

<http://fatos.net.br/info/noticia/5574/com_emenda_de_davi_orla_de_macapa_sera_revitalizada_ate_o_fim_do_ano.php>

Oiapoque, Macapá (nome de município); *pororoca* (nome de um fenômeno da natureza); *bacaba, tucumã, açai* (nome de frutas); *Tainá, Iracema* (nome de pessoas); *caramuru, anhanguera, guarani* (nome de avenidas), etc. O artesanato, representado por redes, cestos, cuias e cerâmicas, é fabricado por indígenas e outros artesãos que o comercializa nos nossos principais pontos turísticos como a casa do artesão, a exemplo da imagens a seguir.

Figura 9: Cerâmica em manganês



Fonte: Márcia do Carmo¹³

Figura 10: Artesanato indígena



Fonte: Márcia do Carmo¹⁴

A culinária amapaense, podemos considerá-la como genuinamente brasileira, pois pouco foi influenciada pela cultura europeia, predominando, assim, marcas dos seus povos originários, ou seja, os indígenas. Destacamos que o estado do Pará influenciou consideravelmente nossa culinária, pois se tratam de dois estados que possuem produtos comuns nas suas regiões e que dificilmente são encontrados em outros estados, a exemplo do tucupi, bacaba, cupuaçu, pupunha, etc. Os pratos típicos do Amapá são: açai, camarão no bafo, vatapá, tacacá, maniçoba, pato no tucupi, etc., conforme algumas ilustrações a seguir:

¹³ Disponível em: <<https://www.visiteobrasil.com.br/norte/amapa/capital/fotos/macapa>>

¹⁴ Disponível em: <<https://www.visiteobrasil.com.br/norte/amapa/capital/fotos/macapa>>

Figura 11: Açaí

Fonte: Márcia do Carmo¹⁵

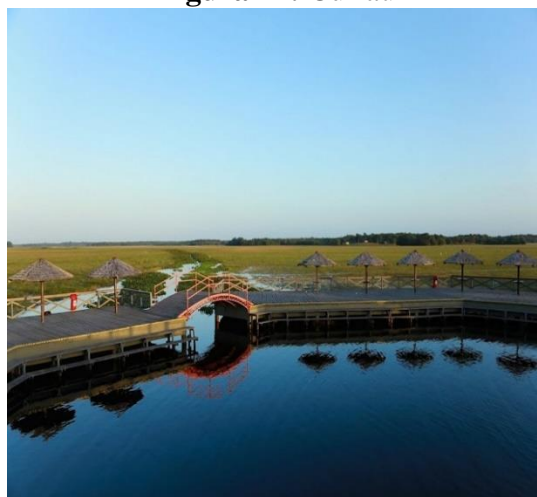
Figura 12: Camarão no bafo

Fonte: Márcia do Carmo¹⁶

O Amapá também possui riquezas históricas, a exemplo de sítios arqueológicos, os quais, a partir da “[...] exploração de túmulos do período pré-histórico faz do Amapá o único estado da Federação, que até o ano de 2010, registrou através de pesquisas arqueológicas a presença de uma espécie de poços com “câmara lateral para sepultamentos indígenas com o emprego de urnas de cerâmica como mobiliário fúnebre” (CRUZ, 2016, p.42). As comunidades quilombolas, também constituem as riquezas de nossa terra tucuju, onde nas palavras de Videira (2013) existe um quilombo com “[...] fartura e muito trabalho que o tempo, através dos tempos, veio construindo aqui em Macapá, neste local do Amapá, de muitos e muitos quilombos” (p.19).

Figura 13: Urnas em cerâmica

Fonte: Márcia do Carmo

Figura 14: Curiaú

Fonte: Márcia do Carmo

¹⁵ Disponível em: <<https://www.visiteobrasil.com.br/norte/amapa/capital/fotos/macapa>>

¹⁶ Disponível em: <<https://www.visiteobrasil.com.br/norte/amapa/capital/fotos/macapa>>

O estado do Amapá, também é possuidor de consideráveis riquezas minerais, as quais, de acordo com Cruz (2016), “[...] são, indiscutivelmente, outra assinatura na história do Amapá desde a criação do antigo Território Federal “ (p. 42). Neste sentido:

Essa atividade econômica e seus tentáculos capitalistas e ambientais mudaram a dinâmica de se viver no Amapá, no passado e, ainda hoje é considerada uma das atividades que mais deu e dá visibilidade do Amapá para o mundo. A descoberta das jazidas de manganês no município de Serra do Navio em 1946 teve no projeto Indústria de Comércio de Minério (ICOMI) em 1947 um marco na economia local (ibidem, p.42 - 43).

Para além do exemplo acima mencionado a respeito da exploração das riquezas do estado do Amapá, podemos citar a implantação do “Projeto Jarí Florestal” em 1967, com atividades voltadas para a produção de celulose, agropecuária (arroz e gado) e para a exploração do minério de bauxita e caulín; e a implantação da Área de Livre Comércio de Macapá e Santana em 1991, a qual, de acordo com Moraes (2013), “[...] é juridicamente controlada pela Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), que possui suspensão de impostos de importação e do imposto sobre produtos industrializados (IPI), sobre mercadorias estrangeiras que nela entram” (p.107). Essa isenção fiscal busca favorecer especialmente o comércio de produtos importados nacionais ou até mesmo internacionais. A implantação da Área de livre comércio de Macapá e Santana, além de dar um incentivo ao comércio, gerou um crescimento desenfreado no Amapá, pois atraiu migrantes de várias regiões brasileiras, principalmente do Nordeste, o que gerou um processo de urbanização desordenado das duas cidades em questão. Neste contexto, diante de algumas mudanças geopolíticas ocorridas no estado do Amapá, Cruz (2016) destaca que o mesmo:

[...] passa a acumular graves problemas sociais, políticos e educacionais como qualquer estado brasileiro. Com a saúde pública comprometida pelo baixo índice de obras que visam à melhoria do saneamento básico e a falta de hospitais para atender a crescente população e a falta de profissionais médicos especialistas nossa capital induz que seus municípios recorram aos serviços privados e principalmente ao estado vizinho do Pará para tratamentos de alta complexidade, custeando alguns tratamentos através do Tratamento Fora de Domicílio (TFD), coordenado pela Secretaria de Saúde do Estado do Amapá (p. 47).

Atualmente, apesar de todo o potencial turístico, mineral, florestal, cultural, pesqueiro, agropecuário, etc. a economia do Amapá ainda gira em torno do serviço público, o que tem se traduzido em um grande desafio para a administração pública. A criação e o fomento de outros tipos de renda para a população, neste contexto, são imprescindíveis.

Gostaríamos de destacar que, apesar dos problemas sociais e principalmente políticos, enquanto povo Tucuju, nos orgulhamos de ter, ainda, um rico ecossistema, que torna nosso estado o mais preservado de todo o país. Neste contexto, de acordo com Moraes & Moraes (2011), vale destacar que o Amapá possui menos de 1% de sua área desmatada, quase 30% de sua cobertura vegetal protegida, possui reservas extrativistas, estações ecológicas, um Parque Nacional denominado *Montanhas do Tumucumaque* (uma das maiores áreas protegidas em floresta tropical do mundo), além de comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas que constituem nossa identidade cultural Tucuju, nossos *rios de histórias* e o *jeito de ser do povo daqui!!*

Consideramos de suma importância pormenorizar os aspectos territoriais, sociais políticos, culturais, religiosos, linguísticos e humanísticos pelos quais a nossa cultura Tucuju passou, no decorrer da sua constituição histórica e geopolítica, para fundamentarmos com maior segurança as análises que virão a posteriori, constituintes do processo educacional em que estamos inseridos. Nosso intuito, embora exaustivo, foi o de informar quanto as minúcias de um território vasto, plural, multicultural e de grande dimensão territorial oriundo de um considerável processo exploratório e migratório, que influenciou e influencia até os dias atuais várias produções literárias nas diversas áreas educacionais, visto que essa formação plural é que dinamiza sobremaneira o processo educativo e enriquece a pesquisa científica nas suas mais diferentes áreas do conhecimento. Na educação superior, essa contribuição tem se mostrado recorrente, dada a importância do processo cultural ancestral no qual o povo, ribeirinho, indígena e quilombola do Amapá encontra-se inserido o que deu destaque a tese intitulada *Batuques, Folias e Ladainhas: A cultura do quilombo do Criaú em Macapá e sua Educação*, de autoria de Piedade Lino Videira.

Por fim, retomando a música “Jeito Tucuju” e após narrarmos um pouco da história da criação do Amapá, vale destacar que hoje a referida música se tornou o “Hino Cultural do Amapá” no ano de 2017, aprovado pelo projeto de Lei nº 0197/2017, e que prevê a execução do hino em todos os eventos folclóricos e culturais do nosso estado.

2.2 CABO - VERDE: UM RASTREAMENTO DA HISTÓRIA ECONÔMICA, POLÍTICA, SOCIAL E CULTURAL DE UM TERRITÓRIO INSULAR

Iniciamos esta seção destacando que, em princípio, nossa proposta de investigação previa deslocamento até a cidade de Praia em Cabo verde, onde se localiza a Uni-CV, na fase de coleta de dados. Por conseguinte, este deslocamento proporcionaria nossa imersão no país e, assim, uma apresentação do contexto

, não apenas pelo que a literatura nos conta de sua história, mas também a partir de experiências reais vividas em solo cabo-verdiano. No entanto, mesmo não tendo sido possível realizar nossa imersão em Cabo-Verde devido à pandemia do Novo Corona Vírus e sendo necessário, portanto, fazermos uso das tecnologias para nos apropriarmos dos conhecimentos acerca deste país e de sua capital, a cidade de Praia, em nada diminuiu nosso interesse e satisfação em seguir com nossa investigação e quem sabe em um futuro próximo, ao término da pandemia, enfim realizar o que havíamos previsto inicialmente, ou seja, nosso deslocamento até este jovem país de África, independente há apenas 43 anos.

Figura 15: Mapa da República de Cabo Verde



Fonte: Mapas Blog¹⁷

Figura 16: Vista aérea da cidade de Praia em Cabo Verde



Fonte: Dreamstime¹⁸

¹⁷ Disponível em: <<https://mapasblog.blogspot.com/2012/12/mapas-de-praia-cabo-verde.html>>

¹⁸ Disponível em: <<https://pt.dreamstime.com/photos-images/vista-da-cidade-do-praia-no-santiago-capital-de-ilhas-de-cabo-verde.html>>

Poema do Mar

*O drama do Mar,
O desassossego do Mar,
sempre
sempre
dentro de nós!*

*O Mar!
cercando
prendendo as nossas Ilhas,
desgastando as rochas das nossas Ilhas!
Deixando o esmalte do seu salitre nas faces dos pescadores,
roncando nas areias das nossas praias,
batendo a sua voz de encontro aos montes,
baloçando os barquinhos de pau que vão por estas costas...*

*O Mar!
pondo rezas nos lábios,
deixando nos olhos dos que ficaram
a nostalgia resignada de países distantes
que chegam até nós nas estampas das ilustrações
nas fitas de cinema
e nesse ar de outros climas que trazem os passageiros
quando desembarcam para ver a pobreza da terra!*

*O Mar!
a esperança na carta de longe
que talvez não chegue mais!...*

*O Mar!
saudades dos velhos marinheiros contando histórias de tempos passados,
histórias da baleia que uma vez virou a canoa...
de bebedeiras, de rixas, de mulheres, nos portos estrangeiros...*

*O Mar! dentro de nós todos,
no canto da Morna,
no corpo das raparigas morenas,
nas coxas ágeis das pretas,
no desejo da viagem que fica em sonhos de muita gente!*

*Este convite de toda a hora
que o Mar nos faz para a evasão!
Este desespero de querer partir
e ter que ficar!
(Jorge Barbosa)*

Optamos por iniciar esta seção trazendo o “*Poema do Mar*” pelo fato dele dialogar com traços característicos de Cabo Verde. Trata-se de uma obra de autoria de Jorge Vera

Cruz Barbosa, um cabo-verdiano que nasceu em uma das ilhas do arquipélago, Santiago, em 22 de maio de 1902. Ainda na infância, após iniciar seus estudos na cidade de Praia, transpôs o tão mencionado “isolamento” geográfico do arquipélago para continuar seus estudos primários em Lisboa. De volta a Cabo Verde, aos dezoito anos iniciou sua carreira como funcionário público na alfândega da ilha de São Vicente e aos 70 anos quando se percebeu adoecido, mudou-se para Lisboa, onde faleceu em 1971 em Portugal, devido a problemas no coração.

Jorge Barbosa foi considerado um figurante no estilo de poemas de ficção, podendo ser encontrados na antologia cabo-verdiana. Diante deste histórico, podemos depreender que as narrativas que constam no *Poema do mar*, não se referem a um isolamento pessoal do autor, mas a primeira estrofe sugere que se trata de alguém, fruto da sua observação, de pouco poder aquisitivo, ou seja, pertencente a uma classe social inferior à sua, supostamente um pescador que alimentava o sonho de transpor o “isolamento” da ilha.

A respeito da literatura cabo-verdiana, vale ressaltar que esta, no passado, tentando se distanciar dos arquétipos da literatura portuguesa (país colonizador), encontrou na literatura brasileira, a qual refletia suas próprias características de vida, os exemplos da originalidade que buscava para romper com os tradicionais padrões textuais impostos na relação com o país colonizador, Portugal. Ainda sobre Jorge Vera Cruz Barbosa, Oliveira & Brito (2020) acrescentam que este se caracteriza como o primeiro autor cabo-verdiano a desenvolver uma literatura autônoma, ou seja, aquela que exprime a real “cabo-verdianidade” e por esse motivo, tornou-se o principal expoente da literatura cabo-verdiana, rompendo com as antigas formas de se fazer poesia” (p.110). É mister ressaltar que, embora pretendendo romper com o estilo literário do colonizador, à luz do modernismo e inspirado no poeta brasileiro Manoel Bandeira, Jorge Barbosa, considerado um grande expoente da literatura cabo-verdiana, oriundo de um país agrícola, pescador, erguido fundamentalmente sob mão de obra escravizada, não teceu críticas a este sistema pré-capitalista de exploração em suas obras.

Retomando ao que o autor nos apresenta no *Poema do Mar*, na primeira estrofe, Oliveira & Brito (2020) nos levam a entender que Jorge Barbosa produzia suas poesias por meio de elementos próprios da localidade cabo-verdiana. O autor, ao se utilizar de um teor dramático para se referir ao mar como uma grande extensão de água que cerca o arquipélago, expressa profundos sentimentos, a sua inquietude frente aos desafios daqueles sem condições de transpor os limites físicos, econômicos e, por consequência,

os ideológicos vivenciados no arquipélago, assim como o “isolamento” (já transposto pelo autor) vivido por seus habitantes, demonstrada na presença da “anáfora nos versos *sempre*, compostos por somente uma palavra cada” (idem, p. 111).

Na segunda estrofe, o autor do poema destaca o movimento do mar e suas ações danosas demonstradas a partir das formas verbais no gerúndio, a exemplo do uso do verbo “prender”. O mar na visão do autor do poema, ao mesmo tempo que é um caminho possível de emigração dos habitantes de Cabo Verde, também é um obstáculo para a saída destes do arquipélago. Ferreira (1997), analisando a literatura cabo-verdiana na década de 1930, ainda enfatiza que Jorge Barbosa “procede a uma radiografia do drama social do homem cabo-verdiano: a seca, a fome, a emigração, o isolamento, a insularidade, e o mar como estrada mítica” (p.36).

Na terceira estrofe, o autor nos apresenta seu olhar no tocante a religiosidade presente das digitais do colonizador, do olhar pragmático de quem, em condições mais favoráveis a romper com o “isolamento”, visto que pertencia a uma classe social mais abastada, pode ir e vir de terras de além-mar, bem como reconhecia nas fitas de cinema outras terras que também não conhecera, tão pouco aqueles que dali nunca saíram. A pobreza aparece como algo natural, sem que tenha sido problematizada como algo produzido sistematicamente pelo colonizador.

Na quarta estrofe, o autor enfatiza os sonhos dos habitantes de Cabo Verde, a força para resistir aos conflitos e peculiaridades de sua existência, apesar das limitações trazidas pela posição geográfica do país e conseqüentemente pelo mar. A esperança aparece paradoxalmente a um futuro comprometido pelo imprevisível, o inatingível para aquele que espera por algo que possa remediá-los de um destino de nascer e morrer no mesmo lugar.

Na quinta estrofe, o poeta branco de classe média e que por sua condição diferenciada tem por experiência sair e voltar daquelas ilhas, passa a narrar, com uma certa nostalgia em relação ao passado, suas memórias e observações daqueles moradores comuns que em algum momento fizeram parte de suas vivências de expectador, resgatando elementos da realidade local como os marinheiros e histórias contadas em Cabo Verde.

A sexta estrofe traz elementos em oposição à primeira, ao destacar aspectos positivos da característica insular de Cabo Verde. É como se o autor demonstrasse em sua escrita o lado bom de viver no arquipélago por meio do contato com a música local (Morna). O autor ainda toma para si o mar dos anseios e dos desejos físicos comuns à sua

espécie indistintamente. Num movimento de introspecção e realidade, ilustra com cenas do cotidiano a vida daquele lugar. No tocante ao recorte de raça e gênero, apenas faz menção ao imediatismo visual perceptível ao mencionar "raparigas morenas" e "nas coxas ágeis das mulheres pretas", algo o qual desejamos problematizar no decorrer deste trabalho no que tange os aspectos educacionais.

Finalizando, a sétima e última estrofe, destacamos que, o contexto mundial vivenciado, 1941, correspondia ao contexto da Segunda Grande Guerra Mundial. Logo, podemos inferir que o mar, única porta de entrada e saída dos moradores daquelas ilhas, passa a aguçar ainda mais o desejo de dali partir, porém, o cenário mundial e local é um duplo impeditivo dessa realização. Neste mesmo contexto o próprio poeta ocupava-se de seu ofício que o legava, por ocupação, visitas periódicas a todas as ilhas que formavam aquele arquipélago distante. Outro indicativo deste contexto, é o uso da primeira pessoa do plural nesta estrofe, que significa a voz plural, a voz coletiva que expõe os desafios de um povo insular, pois como bem enfatizam Oliveira & Brito (2020), a “dramaticidade de Jorge Barbosa se concatena aos problemas presentes em Cabo Verde e por isso a voz plural, a fim de chamar a atenção dos cabo-verdianos nos seus versos, por vezes, utópicos” (p.115).

Com essas reflexões tecidas a partir do “Poema do Mar” é possível perceber traços característicos de Cabo Verde, um país insular que também devido a essa peculiaridade apresenta desafios das mais variadas naturezas a exemplo da seca, da fome, da emigração, do isolamento e do mar como estrada mítica. Podemos considerar que o Amapá, nosso estado de origem, também apresenta esses dois últimos desafios, pois além de ser uma grande extensão de terra cercada por água de nossos rios, possui um acesso limitado, ou seja, o ir e vir de seus habitantes e outras pessoas que se dispuserem a conhecer o estado, só é possível acontecer por meio de transportes aéreos e/ou fluviais. Ressalta-se que esse “aprisionamento geográfico” expresso no poema não se dá apenas por sua característica insular, mas também pelo processo nefasto de colonização pelo qual passaram os dois contextos investigados. Ressaltamos que a importância de pormenorizar esta obra de Jorge Barbosa, para além das características retratadas daquele povo, deu-se também pela possibilidade de captarmos, em parte, um pouco da identidade do autor cabo-verdiano influenciada pela sua cultura e pela sua classe social. Importâncias estas observadas, na assertiva de Kilomba (2020), quando esta enfatiza “[...] a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (p. 14).

Após essas reflexões, vale ressaltar que um poema, por mais fiel que possa retratar a realidade de um lugar, ele não possui compromisso científico, mas dele nos utilizamos para além do seu caráter ilustrativo do lugar, delinear nosso olhar científico numa imersão preliminar de uma longa jornada onde nos propomos analisar os elementos constitutivos dos indivíduos de uma sociedade, como a nossa, resultante de um longo e doloroso processo de colonização, conforme veremos a seguir.

2.2.1 Cabo Verde: um país de África

Cabo Verde caracteriza-se por ser um arquipélago vulcânico formado por um grupo de 10 ilhas que, assim como o Brasil, foi colônia de Portugal. Mas, de acordo com alguns historiadores, quando os portugueses chegaram à região ocidental da África, encontraram o arquipélago desabitado, aspecto esse que diferencia o processo de colonização de Cabo Verde dos demais países da África como Angola, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Guiné-Bissau. A descoberta do arquipélago fez parte do ciclo de navegações portuguesas, tendo as expedições iniciais portuguesas ocorrido no período de 1460 e 1462, narrada em mais uma criação poética de Jorge Barbosa no seu poema “Prelúdio”, de *Cadernos de um Ilhéu* (1956), apud Domingues et al (1991, p. 10), que diz:

Quando o descobridor chegou à primeira ilha / nem homens nus / nem mulheres nuas espreitando / inocentes e medrosos detrás da vegetação / ... / Havia somente as aves de rapina / de garras afiadas / as aves marítimas / de voo largo / as aves canoras / assobiando inéditas melodias. / E a vegetação cuja sementes vieram presas / nas asas dos pássaros / ao serem arrastadas para cá / pelas fúrias dos temporais. / Foi o desafio inicial, <<nessa hora inicial>> em que <<começou a cumprir-se / este destino ainda de todos nós>> na expressão do mesmo poeta.

Quanto aos primeiros habitantes das ilhas, apesar de os colonizadores portugueses afirmarem tê-las encontrado desabitadas e desertas, alguns relatos afirmam que as mesmas já eram habitadas por negros oriundos da Costa do Senegal, por Árabes e Mouros. Sobre isso, Andrade (1996) diz que encontram-se referências à “presença de grupos humanos em Cabo Verde antes da chegada dos portugueses, nos principais escritos dos finais do século XVIII” (p. 34). E ainda:

Em 1784, um anônimo escrevia que esta ilha (Santiago) foi encontrada habitada por muitos homens negros. Segundo a

tradição, foi o rei Jalofo que devido a um levantamento, teve de fugir do seu país com toda a família para se refugiar em Cabo Verde, na costa continental (península do Senegal)” (Idem).

A história desse arquipélago data de meados do século XV, época das grandes navegações, quando foi utilizado como posto de reexportação de negros escravizados, devido à sua posição geográfica (no Oceano Atlântico). Neste contexto, Cabo Verde acabou se tornando um posto estratégico de parada para abastecimento e uma área comercial, passando, assim, a ter uma considerável importância para a navegação marítima, pois se situa no cruzamento que liga a Europa, África e América, três continentes banhados pelo Atlântico. Mais especificamente, foi no ano de 1460 que Cabo Verde terá sido “descoberto” por Diogo Gomes e António de Noli, passando a ser uma colônia portuguesa desde esse ano até 1975, quando se tornou independente.

No período da colonização cabo-verdiana, agricultores portugueses da região do Alentejo foram transferidos para o arquipélago, iniciando a sua ocupação permanente e o desenvolvimento agrícola com o cultivo de algodão e cana-de-açúcar, por exemplo. No entanto, “a camada fértil do solo foi destruída em pouco tempo pelo uso intensivo, e já no século XVIII as prolongadas secas se iniciaram. A redução da produção agrícola teve por consequência a emigração de parte da população cabo-verdiana” (VISENTINI, 2011, p. 06). O referido autor ainda esclarece que muitos cabo-verdianos emigraram para Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, Senegal, Brasil e Estados Unidos.

Cabo Verde passou por um doloroso processo de colonização que durou cerca de cinco séculos. Foi nos anos de 1950 que teve início o movimento de libertação do país, o qual, além de objetivar pôr fim à dominação portuguesa, almejava a sua independência política, cultural e social.

A luta pelo fim do domínio português acabou unindo ainda mais Cabo Verde e Guiné – Bissau, os quais fundaram o Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), sob a liderança de Amílcar Cabral, que governou os dois países desde a independência em 1975 até 1980, e alguns outros combatentes. De acordo com Furtado (1993), “um dos aspectos programáticos do PAIGC desde a luta armada, ressalta a importância da independência política como um meio para atingir um fim maior: o desenvolvimento e o progresso da Guiné e de Cabo Verde [...]” (p. 17). Assim sendo, a criação do PAIGC objetivou o direito de autodeterminação, a independência dos dois países (Cabo Verde e Guiné-Bissau), e a união entre ambos, o que os tornaria um Estado

federado e, portanto, uma só luta. Este último objetivo, no entanto, não foi alcançado, pois a partir de 1980 houve uma ruptura entre os dois países. Morais (2013a) destaca que “a ruptura foi motivada por um golpe de Estado, em 14 de novembro de 1980, empreendido pelo chamado Movimento Reajustador, sob a liderança do Primeiro-Ministro João Bernardo Vieira (Nino Vieira)” (p. 05), o qual sendo um:

[...] prestigiado veterano da guerra contra Portugal, derrubou o primeiro Presidente da República da Guiné-Bissau, Luís Cabral, irmão do já falecido Amílcar, e revogou a Constituição da República, instituindo o Conselho da Revolução, formado por militares e civis. Extinguia-se assim o projeto de unificação dos dois países. Dentre as razões alegadas para o golpe de Estado, foram apontadas: crise política interna do PAIGC e cerceamento de diálogo no interior do partido, crise econômica e social no país, com escassez de alimentos básicos, como arroz, batata, óleo e açúcar; prisões e fuzilamentos de ex-comandantes africanos, ex-milicianos e de alguns civis, acusados de terem pertencido ou apoiado o exército colonial português (idem).

Após a derrubada de Luís Cabral, um novo partido foi formado em Cabo Verde, o Partido Africano para a Independência de Cabo Verde (PAICV), o qual governou o país por 15 anos, sob o regime de partido único de tendência socialista, uma vez que não permitia a existência de outros partidos políticos. A partir de 1990, com o processo de democratização dos países africanos e mudanças políticas no cenário mundial, o povo passou a aspirar um novo regime político, pois o anterior passou a apresentar algumas debilidades e caiu em descrédito para a população cabo-verdiana. O Conselho Nacional (CN) do PAICV realizou de 13 a 19 de fevereiro de 1990, “uma reunião que se tornaria histórica [...]. Seria nesta reunião que, pela primeira vez, se aceitaria a ideia de que era o momento de mudanças políticas no regime de partido único. A mudança política [...] para a democracia foi confirmada em 19 de fevereiro de 1990” (Idem) e, portanto, oficializada pela Constituição da República de Cabo Verde, com a supressão do seu artigo 4º, em setembro do mesmo ano, artigo que institucionalizava, constitucionalmente, o PAICV como “força política da sociedade e do estado”.

Neste contexto, deu-se a abertura política de Cabo Verde e em 13 de janeiro de 1991, Cabo Verde realizou suas primeiras eleições gerais multipartidárias livres para o Parlamento. Já a primeira eleição presidencial pluralista foi realizada no dia 17 de fevereiro de 1991 e para os Municípios no dia 18 de dezembro do mesmo ano. De referir que o Movimento para a Democracia (MPD), ganhou as eleições parlamentares, o candidato presidencial por ele apoiado (António Mascarenhas Monteiro) foi o vencedor.

De igual modo, o MPD foi o vencedor das eleições municipais. Uma década depois, o PAICV retomou o poder, ficando 15 anos, até que, em 2016, o MPD ganharia as eleições parlamentares, o candidato por ele apoiado à Presidência da República ganharia as eleições e, a nível municipal, ganharia, 19 dos 22 municípios do país. Borges (2007) enfatiza¹⁹

De acordo com a Constituição em vigor desde setembro de 1992, Cabo Verde é uma República Democrática multipartidária, sendo o chefe de Estado o Presidente da República. O tipo de governo é República parlamentar com um equilíbrio razoável entre o Primeiro Ministro e o Presidente da República, e com alguma descentralização interna a nível autárquico. O poder executivo é exercido pelo Primeiro Ministro e pelo Conselho de Ministros (p. 21-22).

Com a independência de Cabo Verde o país precisou se fortalecer para conquistar sua autonomia política, econômica e educacional. Para isso, precisou de ajuda externa para alcançar sua estabilidade, o que se deu por meio de cooperações internacionais, que fomentaram as políticas nacionais de qualificação e desenvolvimento econômico de Cabo Verde. A exemplo dessas cooperações internacionais, destacamos o apoio de países como Portugal, França, Estados Unidos, Alemanha, Holanda, Luxemburgo, a ex-União Soviética (URSS), Cuba e, posteriormente, por volta de 1976/1977, o Brasil. Isso tudo num contexto de pós-independência e em condições geográficas, climáticas e acadêmicas pouco favoráveis.

Diante desse contexto, a alternativa de Cabo Verde para melhorar a qualidade de vida da população cabo-verdiana foi apostar na qualificação profissional, o que passou a ser foco de sua relação com as cooperações internacionais, situação esta que se expandiu para outras áreas como as de infraestrutura e desenvolvimento, por meio de construção de escolas, hospitais, rodovias, eletricidade, etc. Em se tratando das relações de cooperação internacional com o Brasil, Moraes (2013a) enfatiza que “Cabo Verde também está entre os países participantes da Cooperação Bilateral entre os países africanos com o Brasil, ao proporcionar um atendimento educacional a 2.572 estudantes cabo-verdianos no Brasil na última década (2001-2011), pelo programa PEC (Programa Estudante-Convênio)” (p. 10) e ainda:

O Programa Estudante Convênio surgiu já no final da década de vinte,

¹⁹ De referir que nas eleições parlamentares realizadas em 18 de abril de 2021, o MPD obteve maioria parlamentar continuando, portanto, a governar o país nos próximos 5 anos.

tendo sido desenvolvido particularmente pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE ou Itamaraty). Contudo, a partir de 1967, ela é reconfigurada, passando a ser desenvolvida por meio de assinatura de protocolos conjuntos por tempo indeterminado entre o Ministério da Educação (MEC), com participação do Ministério das Relações Exteriores (MRE), Instituições de Ensino Superior e Missões Diplomáticas e Repartições Consulares (DESIDÉRIO, 2006). Esses protocolos, examinados periodicamente em função dos resultados apresentados pelo desempenho dos estudantes - convênio e das observações enviadas pelas IES participantes aos gestores do PEC-G, juntamente com o Manual do Estudante-Convênio, se traduzem na regulamentação própria do Programa, tudo em conformidade com o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/80, Lei 6.964/81 e Decreto nº 86.715/81) (Idem).

Morais (2013a) evidencia que, segundo Arnaldo Brito (Diretor Geral do Ensino Superior e Ciências de Cabo Verde, 2010), “a maioria dos quadros cabo-verdianos, até o presente momento, se formaram nestes países e não no próprio país” (idem). O que quer dizer que o Brasil já ajudou a formar, por meio da oferta de vagas/cursos e bolsas, muitos cidadãos cabo-verdianos no cenário do Ensino Superior, por meio dessas ações de cooperação internacional firmadas.

Vale ressaltar que diante dessa contextualização sobre Cabo Verde, destacamos que este país com poucos recursos naturais, era uma das nações mais pobres no momento de sua independência há 48 anos. Pode-se considerar que Cabo Verde, de acordo com Visentini (2011), há uma década é considerado um dos países mais estáveis politicamente e melhor administrados da África e o número de residentes é um fator que se pode considerar positivo em relação ao processo emigratório anterior, em comparação com outros países africanos. No entanto, do ponto de vista econômico, cabem outras análises.

2.2.2 Povoamento, condições demográficas, econômicas, políticas e culturais de Cabo Verde

Situado no Oceano Atlântico, a 450 km da costa do Senegal, Cabo Verde possui um total de 524.833 habitantes, segundo o Anuário Estatístico de Cabo Verde de 2015. Tem como vizinhos a Guiné-Bissau, Gâmbia e Senegal (Mauritânia), onde, de acordo com Vieira, Lopes & Vieira (2018) “todos na faixa costeira ocidental da África que vai do Cabo Branco às ilhas Bijagós. Curiosamente, o Cabo Verde que dá nome ao país não se situa nele, mas a algumas centenas de quilômetros a leste, perto de Dacar, no Senegal” (p. 491).

Cabo Verde é um país insular formado por dez ilhas, a saber: Santo Antão, São

Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal, Boa Vista, Maio, Santiago, Fogo e Brava; e 5 ilhéus principais que são: Branco, Raso, Luís Carneiro, Grande e de Cima. Em termos geomorfológicos estas ilhas distinguem-se em dois grupos:

[...] um grupo formado por ilhas montanhosas (Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Santiago, Fogo e Brava), onde predominam as paisagens montanhosas e relevos bastante acidentados, com altitudes que alcançam 2.829 metros e o grupo formado por ilhas planas (Sal, Boa Vista e Maio), caracterizadas pela quase inexistência de relevos montanhosos, onde marcam presença as extensas praias de areia branca, banhadas pelo azul-turquesa do atlântico (CABO VERDE, 2018, p. 14).

Destacamos que a demografia cabo-verdiana é caracterizada por um forte desequilíbrio regional entre as nove ilhas habitadas. Borges (2007) nos esclarece que esse desequilíbrio acontece porque existe uma forte concentração da população nas ilhas de “Santiago (54.4%), São Vicente (15.2%) e Santo Antão (10.8%) que são as principais ilhas do país, representando juntas cerca de 80.4% da população total, enquanto que nas outras ilhas como, por exemplo, a ilha de Boa Vista, Brava e Maio tem cerca de 1.1% , 1.5% e 1.6% respectivamente (INE, 2002)” (p. 22). Ressaltamos, ainda, que na Ilha de Santiago, a mais populosa do arquipélago, se localiza uma das principais cidades do país, a cidade de Praia, onde fica situada a sede do Governo e o *campus* central da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV).

O arquipélago de Cabo Verde apresenta um clima árido e semiárido, quente e seco, com temperatura média anual de 25° C, possui baixa pluviosidade e apresenta duas estações consideradas como “o *tempo das brisas* (estação seca - dezembro a junho) e o *tempo das águas* (estação das chuvas, que, normalmente, decorre entre agosto e outubro, sendo o mês de julho, de transição)” (Idem). Morais (2013a) ainda acrescenta:

País de clima tropical seco, as chuvas são irregulares e escassas, condicionadas pela passagem do vento quente e seco do deserto do Saara, que aumenta a aridez do arquipélago, provocando secas prolongadas e más condições para a agricultura e o equilíbrio ecológico. “Devido aos efeitos causados pelas secas prolongadas, Cabo Verde foi incluído nos Países do Sahel, região africana ameaçada pela desertificação que recebe apoio de programas de ajuda internacional para combater essa calamidade” (VARELA, 1998, p. 9). A estrutura produtiva (agricultura e pesca), o turismo e o comércio, as três maiores fontes de renda do país, não conseguiram gerar empregos que pudessem responder à demanda da mão de obra disponível que, na sua maioria,

não era qualificada. Sem dúvida, o desemprego associado à falta de capacitação são indicados pelas estatísticas, segundo Desidério (2006), como a principal causa da pobreza do país (p.08).

Enfatizamos que o termo “Países do Sahel” trata-se de um grupo de países da África Ocidental que se unem na luta contra a seca e a desertificação. O Sahel se constitui em uma faixa de terras estreitas com cerca de 550 km de largura, a qual, iniciando “da costa atlântica alcança, em sentido longitudinal, a costa do Mar Vermelho. Integrada pelos seguintes países, Senegal-Burkina Faso, norte da Nigéria, sul da Mauritânia, Mali, Niger e Chade, o Sudão-Etiópia, Djibuti e a Somália” (MORAIS, 2013a, p. 7-8). O referido autor ainda acrescenta:

É viável uma associação dos problemas socioambientais com as constantes guerras e rebeliões que lá se verificam. Afinal, nesta região quase que totalmente inóspita, com constantes secas, pobreza generalizada, convivem não harmoniosamente 32 milhões de pessoas, de 15 etnias diferentes, cada uma delas composta por mais de um milhão de integrantes (Idem).

No que diz respeito ao povoamento de Cabo Verde, considerando os escritos de Andrade (1996), ao referir-se à presença de grupos humanos no arquipélago, encontrados por este em literaturas, podemos inferir que a inserção dos colonos portugueses se deu logo após o seu “descobrimento”, porém, em um processo lento e penoso da passagem da sociedade escravocrata à sociedade camponesa. Furtado (1993) acrescenta que “o processo de povoamento e colonização, inclusive a ‘descoberta’, deram-se em momentos diferentes e de maneira, por vezes, diversa. A primeira ilha a ser abordada pelos portugueses foi a de Santiago, também a primeira a ser povoada. Em seguida a ilha do Fogo [...]” (p. 16). Depois de 40 anos foram povoadas as ilhas da Boa Vista e de Maio; seguido das ilhas da Brava e de Santo Antão; no século XVII foi povoada a ilha de São Nicolau; e finalmente as ilhas de São Vicente e do Sal, nos séculos XVIII e XIX. Esse povoamento de Cabo Verde se deu tanto pelos portugueses que exploravam seu território, quanto por negros que eram levados à força ao arquipélago e ali eram escravizados.

Andrade (1996) acrescenta que no povoamento das ilhas, além dos negros escravizados, “também existiam negros livres como os Banhuns, Cassangas e Brames, que acompanhavam espontaneamente os comerciantes, os mercenários e os capitães de navios; muitos deles falavam a língua portuguesa e alguns iam a Santiago para serem cristianizados” (p. 42). O contato desses dois povos, como esclarece Oliveira & Brito

(2020), levou à “criação de uma população mestiça nas ilhas cabo-verdianas [...] o que provocou o atrelamento até mesmo dos vários dialetos africanos com a língua portuguesa, gerando a língua crioula” (p. 109). O referido autor ainda acrescenta que mesmo esta não sendo a língua oficial de Cabo Verde e nem estudada nas instituições escolares, é a língua mais falada nos ambientes informais das ilhas.

Podemos considerar que é no “encontro” dessas duas civilizações (europeia e africana) que está o princípio de constituição da cultura e identidade cabo-verdiana, a partir da aproximação e partilha dos seus recursos e valores culturais na busca de ultrapassarem as instabilidades geográficas e climáticas do arquipélago, dando deste modo “origem ao desabrochar de uma cultura e identidade singulares [...]” como bem pontua Madeira (2014, p.08). Filho (2003) ainda enfatiza que esse encontro de duas culturas diferentes, em Cabo Verde, significou a “separação de cada uma delas do seu tronco original, numa dada época histórica da sua própria evolução. Isto também ocasionou a transplantação e o contacto mútuo, pois ambas se viram separadas da sua própria raiz e do percurso evolutivo das suas culturas de origem (p. 227).

A identidade “cabo-verdiana” originou-se, portanto, da “relação” desses povos com suas línguas e culturas, onde “dessa convivência nasceria um sentido de lealdade para com a terra – as montanhas e desfiladeiros, a Ilha e o Arquipélago. Desse sentimento de lealdade, aliado a uma cultura partilhada, eclodiria uma nova identidade – a cabo-verdianidade” (Peixeira, 2003, p. 61).

A exemplo das especificidades/manifestações da cultura cabo-verdiana, evidenciamos a música, a gastronomia, a religião, a língua, a sementeira, o casamento, os rituais da morte, a harmonia e as boas convivências, entre outras.

Madeira (2014) esclarece que a língua crioula cabo-verdiana “surge da interacção e interadaptação entre as línguas dos diferentes contingentes populacionais que participaram no povoamento do arquipélago de Cabo Verde [...] Ela é o principal elemento identitário do cabo-verdiano e, conseqüentemente, um dos factores mais importantes da cabo-verdianidade” (p.11). A música de Cabo Verde se constituiu a partir dos traços musicais africanos e europeus. A gastronomia é rica e os pratos típicos são preparados a partir do feijão, batata-doce e mandioca, dando-lhe uma certa particularidade na sua confecção e preparo. São exemplos de pratos típicos de Cabo Verde a *Cachupa Rica*, comida elaborada à base de feijão, milho, batata, mandioca, diversos legumes e vários tipos de carnes, e *Djagacida*, um prato feito com base em farinha de milho, feijão e ingredientes diversos: carne, couve, abóbora, mandioca, manteiga de terra, etc.,

conforme nos mostram imagens a seguir:

Figura 17: Cachupa Rica (prato Típico de Cabo Verde)



Fonte: Istockphoto²⁰

Figura 18: Djagacida (prato típico de Cabo Verde)



Fonte: Asemana²¹

Considera-se que, em Cabo Verde, “por causa da colonização e do povoamento, mais de 90% da população é cristã, e professa a sua religião através da Igreja Católica. [...] Os rituais de casamento em Cabo Verde têm as suas especificidades no universo das sociedades cristãs” (Idem). No que diz respeito à morte em Cabo Verde, trata-se de:

[...] um fenómeno e realidade que encerra em si princípios de unidade e solidariedade. Ela é encarada com todo o respeito e solidariedade, fazendo com que este fenómeno una a Nação e eternize o sentimento de solidariedade e de aproximação profunda vivida com o semelhante (MENDES, 2012, p. 60-62).

Neste contexto, nos ritos fúnebres em Cabo Verde encontram-se os tradicionais “prantos, lamentos fúnebres e comensalidade alargada - o **tchôro** - em que a apresentação pública das emoções é minuciosamente codificada através de preceitos de conduta tradicionais” (SARAIVA, 1998, p.121). Quanto à sementeira:

[...] envolve um conjunto de rituais ligados a crenças e valores incorporados no quotidiano deste povo, principalmente das pessoas do meio rural. Desde a preparação do terreno até ao período da colheita, amigos, vizinhos e familiares, numa atitude de solidariedade, juntam-

²⁰ Disponível em: <<https://www.istockphoto.com/br/foto/cachupa-%C3%A9-um-prato-famoso-das-ilhas-de-cabo-verde-este-lento-guisado-cozido-de-milho-gm105425562-281690431>>

²¹ Disponível em: <<https://www.asemana.publ.cv/?Djagacida-134279&ak=1>>

se para a prática da sementeira, e este acto é denominado entre os cabo-verdianos de “Djunta mô” (MADEIRA, 2014, p. 13)

O ato de “Djunta mô” que o excerto anterior menciona, trata-se, portanto, de um momento de trabalho duro e coletivo, o qual, de maneira resumida, podemos dizer que é a ajuda mútua entre pessoas. Nesta prática, podemos perceber um exemplo da singularidade do povo cabo-verdiano, constituída de elementos importantes como a hospitalidade, a harmonia, boa convivência, cordialidade, além da sua particularidade histórica.

Com relação à economia, Cabo Verde possui como forte característica a dependência do comércio e ajuda externa, e seu principal empregador no mercado de trabalho formal é o setor público, característica esta muito parecida com a do estado do Amapá, conforme apresentamos em seção anterior. Em decorrência das questões geográficas e climáticas, há uma carência generalizada no país de recursos naturais, o que faz surgir uma dependência de importações, especialmente de produtos alimentares. As riquezas minerais de Cabo Verde também se apresentam bem limitadas em sua superfície. As questões agrícolas são extremamente dependentes da chuva, de modo que não garante a segurança alimentar da população. Com relação ao mar, mesmo com todos os seus potenciais recursos, este ainda é pouco aproveitado.

Grassi (2003) destaca que a economia cabo-verdiana, para além dos entraves geográficos e climáticos, também sofre pelas heranças coloniais deixadas, onde a independência encontra a economia de Cabo Verde:

“ancorada na estrutura sócio-econômica herdada do modelo colonial de desenvolvimento, a qual apresenta um profundo atraso. Na ausência de atividades produtivas do setor público, o setor privado era essencialmente formado pela agricultura, pesca e construção civil segundo moldes tradicionais e obsoleto, dominando uma lógica de subsistência bloqueadora de qualquer processo de acumulação consequente” (p.108).

Podemos considerar que o desenvolvimento de Cabo Verde tem passado por consideráveis instabilidades decorrentes da vulnerabilidade da economia do país, da limitação dos seus recursos naturais, da dependência do mercado externo e da sua frágil base produtiva, vulnerabilidades estas que associadas ao desemprego e à degradação do meio ambiente, dão à pobreza o lugar de uma característica marcante neste país insular.

2.2.3 Cidade de Praia: do surgimento do planalto central ao atual cenário cosmopolita

Cabo Verde é um país que podemos considerar no grupo dos países em desenvolvimento e com um rápido crescimento urbano. Neste contexto, destacamos a cidade de Praia, na Ilha de Santiago, como um recorte territorial de nossa pesquisa, pois é onde se localiza o *campus* principal da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), instituição foco de nossa pesquisa.

A cidade de Praia está situada na zona litoral sudoeste da ilha de Santiago, a qual faz parte do grupo das 10 ilhas vulcânicas que constituem o arquipélago de Cabo Verde. Sua “descoberta” se deu em 1460 por António de Noli e Diogo Gomes e o seu povoamento deu-se a partir de 1462. A ilha foi “povoada e administrada segundo um modelo de capitânicas donatárias. Foram criadas duas capitânicas com sedes na Ribeira Grande (capitania do Sul) e Alcatrazes (capitania do Norte), que constituíam os primeiros povoados do arquipélago” (VARELA, 2013, p. 11). Neste contexto, a colonização começou pela capitania da Ribeira Grande, por esta ter melhores condições com água em abundância, terras férteis e um pequeno porto que viabilizava as relações de comércio com o exterior. Já a capitania de Alcatraz sobreviveu pouco tempo, não somente pelo crescente desenvolvimento da Ribeira Grande, mas também devido à aridez do solo daquela região. Acredita-se que a sede da capitania de Alcatrazes foi transferida para a então Vila da Praia em 1516, isso porque foi nesse ano que pela primeira vez “Praia surge com a designação de vila” (Albuquerque et al., 1991: 141). Mas antes dessa data, em 1515, como refere Lourenço Gomes (2008: 95), tinha-se “[...] a primeira notícia do Porto da Praia Sta Maria [...] com a chegada da caravela Sta Catharina que para ali foi descarregar escravos [...]” (Idem). A Vila da Praia de Santa Maria surgiu quando uma área de planalto, situada perto da praia de Santa Maria, começou a ser povoada, pois oferecia boas condições para navios ali transitarem e aportarem. Inicialmente a vila foi utilizada como porto clandestino e foi adquirindo progressivamente características de uma vila com a fuga gradual de habitantes da Ribeira Grande, quando do início do seu declínio. Valera (2013) acrescenta:

Os mesmos motivos que impulsionaram o progresso da Ribeira Grande, acabariam por determinar a sua decadência. A ascensão da cidade como um ponto estratégico da rota comercial do atlântico, acabou por atrair repetidas investidas de piratas e corsos que devido à falta de um sistema defensivo eficaz, pilhavam a cidade, obrigando a população, muitas vezes, a refugiar-se no interior da ilha. A localização geográfica pouco

favorável à defesa do porto e da cidade contra os sucessivos ataques, é referida por José Fernandes (1992), juntamente com o fato do arquipélago se encontrar em “abandono” durante a governação filipina, como causas do gradual abandono da cidade, no século XVII. Segundo Carlos Borges (2007), em 1582 o estratega militar Diego Florez de Valdez escreveu um relatório defendendo a instalação do conjunto militar do arquipélago na vila da Praia em vez da Ribeira Grande, por possuir melhores condições de defesa. Isso mostra que a ideia da transferência da capital surgiu antes do período da decadência da Ribeira Grande, devido às boas condições defensivas do porto da Praia (p. 13).

Em 1769 a sede do governo passa para a cidade de Praia, mas foi em 1770 que essa mudança aconteceu permanentemente até a total transferência para a vila de Praia com sua ascensão a capital em 1858, quando foram concentradas as funções de centro político, religioso e econômico. No período da administração portuguesa só o Plateau (Planalto Central) era considerado “cidade”.

O território de Praia é caracterizado por planaltos e vales que formam seus corpos hídricos, ou seja, as ribeiras com inclinação e direção para o mar. De acordo com Correia (2017), Praia é a capital do país onde residem 151.436 habitantes, o que corresponde a 29% da população de Cabo Verde que é de 524.833 habitantes, (CABO VERDE, 2015).

A urbanização de Praia começou em 1770, “data que houve a transferência oficial do governador e do Bispo da Vila da Ribeira Grande, “Cidade Velha” como hoje é conhecida, para a Vila da Praia. De acordo com Correia (2017) a Vila da Praia foi crescendo e “[...] hoje essa área é o centro da cidade (Plateau) e localiza-se num planalto de 30 metros de altitude. O crescimento desse planalto foi muito lento e por muito tempo somente ali era considerada cidade mesmo com algumas casas nos arredores” (p. 39). A referida autora acrescenta que:

A cidade de Praia cresceu lentamente até a década de 1970, devido à forte emigração para o exterior do país decorrente de problemas sociais, políticos e econômicos que existiram durante a época da colonização. A partir da independência [...], começou a exploração demográfica e urbana, a população teve um aumento populacional de cerca de 80% nos últimos 36 anos” (Idem).

Apesar da Praia ser idealizada como uma pequena cidade, foi pensada para ter uma dinâmica e organização parecidas com a de uma grande cidade “constituída por uma zona central/principal (a zona à volta da praça Alexandre de Albuquerque), onde se concentravam (e concentram) as principais funções, administrativa, comercial, cultural e

residencial de classe social média-alta, e várias outras zonas periféricas suburbanas de uso maioritariamente habitacional” (VARELA, 2013, p. 31). De acordo com o referido autor, seguindo:

[...] os exemplos das grandes cidades como Lisboa, Barcelona e Paris, surge o Plano de Urbanização da Cidade da Praia que tenta reformular a cidade com a construção de grandes quarteirões, ruas largas e edifícios de formas modernas. Esse plano possui um carácter reformista e absolutista no sentido que pretende refazer a cidade praticamente no seu todo, desrespeitando as pré-existências. Uma verdadeira utopia, portanto, impraticável para uma cidade morfologicamente consolidada e hierarquicamente organizada (Idem).

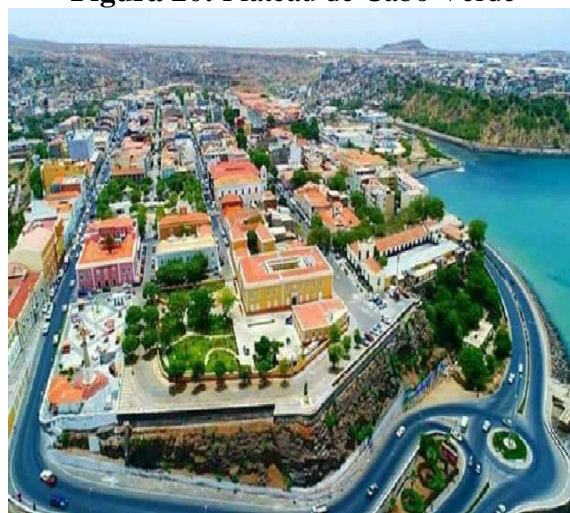
Antes da independência de Cabo Verde, em 1975, Praia se “concentrava” ao Plateau, planalto central situado a aproximadamente 30 metros acima do nível do mar, mesmo já havendo bairros nos arredores. Após a independência houve um considerável aumento da área urbana, causado pelo interesse que a cidade começou a despertar nos habitantes de outras áreas do arquipélago, de maneira que “o tecido urbano expandiu-se de uma forma descontrolada para além dos limites do Plateau, ocupando preferencialmente os planaltos, por serem zonas geologicamente estáveis, e em seguida os vales e as encostas” (Ibidem, p. 57).

Figura 19: Imagem do Plateau via satélite



Fonte: Epistolaonlineblogspot.com²²

Figura 20: Plateau de Cabo Verde



Fonte: Terranova.cv²³

²² Disponível em: << <http://epistolaonline.blogspot.com/2008/11/plateau-vista-de-satelite.html>>>

²³ Disponível em: << <https://terranova.cv/index.php/opiniao/3571-plateau-perda-de-populacao-e-demais-desafios-do-centro-historico-da-praia>>>

As figuras 16 e 17 correspondem ao Plateau, reconhecido como centro histórico da cidade da Praia, onde se concentram os serviços e prédios públicos de órgãos de decisão econômica e política, assim como monumentos históricos de bastante relevância para o país. O Plateau é um marco na história e paisagem da cidade de Praia, pois trata-se de uma área representativa, a qual se caracteriza pela combinação entre o espaço público e as obras arquitetônicas, dando à área um valor histórico, patrimonial e cultural, além de testemunhos das vivências e costumes locais desde a antiga vila e depois cidade de Praia. O encanto do centro histórico da cidade de Praia se concentra essencialmente “no valor do conjunto, na conjugação das suas características peculiares geradas pela sua localização, num planalto situado junto a uma grande baía que possibilita lindos panoramas da cidade e do mar, e pelos espaços públicos resultantes da relação entre cheios e vazios” (VARELA, 2013, p. 69).

Praia é um município cabo-verdiano que dispõe de uma considerável indústria pesqueira, de um porto comercial movimentado que é a principal porta de entrada de produtos de grande porte, e de saída de produtos de toda a ilha e de um aeroporto internacional renomeado em 2012 para Aeroporto Internacional Nelson Mandela, que proporciona a ligação doméstica e internacional com outras ilhas cabo-verdianas e outros países. A cidade vive essencialmente do setor terciário, ou seja, envolve atividades ligadas à administração pública, comércio e serviços (educação, saúde, turismo, hotelaria, construção civil, etc.). Por ser uma cidade-capital, Praia apresenta características mais cosmopolitas do que o restante da ilha que apresenta características mais conservadoras e tradicionais.

A cultura de um povo nasce também das suas vivências, dos pequenos convívios inclusive nas ruas e em espaços públicos de uma cidade, neste sentido a cultura cabo-verdiana “[...]faz da rua a extensão do seu “habitat” pela maneira como é usada para fins lúdicos, comerciais e também, em muitos casos, para fins domésticos (lavar a roupa, estender etc.), ou seja, a rua é um espaço público também tido como um espaço individual” (VARELA 2013, p. 71).

Figura 21: Praia

Fonte: ucla.pt²⁴

Figura 22: Ruas de Praia

Fonte: alamy.com²⁵

Culturalmente falando, apesar de Praia receber influências externas, dada a concentração de estrangeiros em seu território, a mesma absorve com facilidade influências de outras ilhas, dada à migração interna entre as ilhas. Neste contexto, destacamos a cidade de Praia como um sítio cultural privilegiado de Cabo Verde por possuir uma considerável infraestrutura de apoio à cultura, a exemplo de espaços de espetáculos como: o Palácio da Cultura, o Arquivo Histórico Nacional e o Museu Etnográfico, conforme imagens a seguir.

Figura 23: Palácio da Cultura

Fonte: expressodasilhas.cv²⁶

Figura 24: Arquivo Histórico Nacional

Fonte: ammcv.com²⁷

Figura 25: Museu Etnográfico de Praia

Fonte: guiadecaboverde.cv²⁸

²⁴ Disponível em: <<<https://www.uccla.pt/membro/prai>>>

²⁵ Disponível em: <<<https://www.alamy.com/stock-image-avenida-de-julho-praia-santiago-cape-verde-cabo-verde-africa-167425373.html>>>

²⁶ Disponível em: <<<https://expressodasilhas.cv/cultura/2020/03/25/palacio-da-cultura-ildo-lobo-disponibiliza-exposicao-online/68612>>>

²⁷ Disponível em :

<<http://www.anmcv.com/DIVULGA%C3%87%C3%83ODEEXPOSI%C3%87%C3%95ESDOARQUIVONACIONALDECA.aspx>>

²⁸ Disponível em: <<<https://www.guiadecaboverde.cv/index.php/2016/09/13/museu-etnografico-da-praia/?lang=it>>>

No contexto educacional, foi na cidade de Praia que foi criada a primeira escola primária do arquipélago e onde também foi o primeiro lugar em Cabo Verde onde se instituiu o ensino secundário (que corresponde ao ensino médio no Brasil) com a criação do Liceu Nacional em 1861. Atualmente a Ilha de Santiago onde se localiza Praia, possui inúmeros estabelecimentos de ensino, entre elas a Universidade Jean Piaget (Praia-Ilha de Santiago), a Universidade Lusófona de Cabo Verde (Praia-Ilha de Santiago e Mindelo-Ilha de São Vicente), a Universidade de Santiago (Tarrafal, Assomada e Praia-Ilha de Santiago), a Universidade Intercontinental de Cabo Verde (Praia-Ilha de Santiago) e a Universidade de Cabo Verde, foco de nossa investigação (Praia e Santa Catarina-Ilha de Santiago). Em Cabo verde ainda existe a Universidade Técnica do Atlântico (UTA) com *campus* em Mindelo-Ilha de São Vicente, em Porto Novo-Ilha de Santo Antão e com perspectiva da abertura de um *campus* na Ilha do Sal.

Finalizando esta seção, após a contextualização dos dois municípios, Macapá-AP, no Brasil e o município de Praia em Cabo Verde, percebemos que, apesar de algumas diferenças econômicas, sociais, políticas e culturas, territoriais, físicas e climáticas entre os dois contextos foco de nossa investigação, os mesmos possuem uma mesma raiz colonizadora que assujeitou seres humanos, que impôs com violência não só a língua do país colonizador, mas seus costumes e tradições o que culminou em um longo processo de exploração das terras brasileiras e cabo-verdianas e de sua população. Indubitavelmente, inúmeros são os reflexos desse processo não só nas características culturais e identitárias de Brasil e Cabo Verde, mas também nos aspectos educacionais de ambos os países, constituídos por um povo que lutou pela sua independência e que segue valorizando e perpetuando suas características ancestrais. Esclarecemos que a seguir, portanto, trataremos do referencial teórico que fundamenta nossa investigação.

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E OMNILÉTICA: CONSTRUINDO NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Ao considerarmos a necessidade do processo educacional de reconhecer os diferentes contextos socioculturais, o princípio de educação de qualidade, formalizado na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a proposta de investigação que esta tese traz, neste capítulo apresentaremos nossos referenciais teóricos acerca da *Formação Inicial de Professores*, da *Inclusão em Educação*, e da *Perspectiva Omnilética*. Assim sendo, iniciaremos tratando da Formação Inicial de Professores a partir das ideias de Goldemberg (1993), Gatti & Barreto (2009), Gatti, Barreto & André (2011), Barreto (2015), Imbernón (2006), Tardif (2014), Freire (1996) e Nóvoa (2014), fazendo correlações com as normativas sobre formação inicial de professores dos dois países em questão. Posteriormente, apresentaremos nossa compreensão sobre Inclusão em Educação, fundamentada nos aportes teóricos de Santos (2013) e Booth & Ainscow (2011) e um breve panorama das normativas brasileiras e cabo-verdianas acerca desta temática. Finalizando esta seção, apresentaremos a Perspectiva Omnilética e suas bases estruturais de acordo com as compreensões de Santos (20013), Morin (2015) e Lukács (2010) e como se revelam fundamentais para o diálogo analítico-interpretativo dos dados e informações de campo.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: RELAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS

3.1.1 Do Direito à Educação à sua Capacidade Basilar de Desenvolvimento Sustentável

De início, esclarecemos que trataremos aqui das questões relacionadas à Educação desde a sua configuração enquanto um direito garantido em alguns preceitos legais, à sua capacidade de desenvolver uma nação em bases sustentáveis, como orienta a Agenda 2030 (ONU, 2015), construindo, assim, um breve rastreamento histórico acerca da profissão docente, desde a sua gênese a questões educacionais atuais.

Refletindo acerca da ênfase dada à educação como um direito de TODOS, direito este garantido em inúmeras diretrizes, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (1948), percebemos que, mesmo a DUDH garantindo este direito, persistem alguns aspectos preocupantes, como a falta de acesso ao ensino, ao

conhecimento impresso, às tecnologias; a existência do analfabetismo; o grande número de não concluintes do ciclo básico de Educação, entre outros, aspectos estes, portanto, que nos mostram que o direito à Educação não está ao alcance de TODOS. Isso, sem contar com os outros dilemas sociais (o aumento da dívida dos países, da população, da violência, etc.) das nações que se comprometeram em assegurar, para sua população, o que orienta a Declaração supra, ou seja, ofertar educação a toda a população, indistintamente.

Neste contexto, este compromisso com o direito à educação para todas as pessoas é reafirmado na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), quando destaca que a educação “é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p. 02). A referida Declaração ainda enfatiza que “nunca antes uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo” (Idem, p. 08). Como podemos ver, esses dois documentos lançam um olhar abrangente para a Educação como um direito garantido, onde ninguém fica de fora, corroborando assim com nossa compreensão de inclusão num sentido amplo, o qual será tratado em seção seguinte.

Também pautada nesta compreensão da Educação como um direito que deve ser acessível a todos no decorrer da vida, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998) destaca a educação como sendo “um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz” (UNESCO, 1998, p. 02), o que, conseqüentemente, agregaria à Educação Superior a missão de contribuir para este desenvolvimento sustentável e o crescimento econômico, social e cultural de uma nação como um todo.

A Educação Superior, assim sendo, deve ser uma questão de responsabilidade e suporte econômico de todos os governos, como bem pontua o documento intitulado “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social” (2009). Esse documento ainda esclarece que “nunca na história foi tão importante investir na Educação Superior como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade (UNESCO, 2009, p. 02). O documento ainda acrescenta:

A década passada deixou evidências de que a pesquisa e o Ensino Superior contribuem para a erradicação da pobreza, para o

desenvolvimento sustentável e para o progresso, atingindo as metas internacionais de desenvolvimento, que incluem as estabelecidas nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e em Educação para Todos (EPT). A pauta da educação mundial deve refletir essas realidades (Idem).

Como podemos perceber, para além da importância dada à Educação como um direito de todos, ainda é lançado o olhar à mesma quanto à sua capacidade de estruturar basilaramente o desenvolvimento sustentável de uma nação. Isso corrobora com os preceitos da Agenda 2030, cujos 17 objetivos e 169 metas se preocupam não só em garantir o direito à educação (ODS 4), mas em assegurar uma boa formação para o educando, através do acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, que venha a promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A imagem a seguir nos evidencia esses 17 objetivos que tratam dos principais desafios de desenvolvimento enfrentados no Brasil e no mundo:

Figura 26: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030



Fonte: Nações Unidas - Brasil²⁹

Como a imagem nos mostra, o objetivo 04 trata dos aspectos educacionais, intitulado “Educação de Qualidade”. É neste contexto que chamamos atenção para o fato de que hoje vivemos o reflexo de todas essas declarações, muitas ainda em processo de desenvolvimento, a exemplo da própria Agenda 2030, que em sua essência também se preocupa em assegurar, para além do direito, uma educação com orientações inclusivas. Além disso, a referida Agenda propõe até 2030, “aumentar o contingente de professores

²⁹ Disponível em: << <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> >>

qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento” (ONU, 2015, p.24). O objetivo 05, que versa sobre a igualdade de gênero, também dialoga e corresponde a vários preceitos legais, a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração Mundial sobre Educação Superior, quanto ao comprometimento para com o alcance das mulheres aos níveis mais elevados do ensino e empoderamento das mulheres e meninas, objetivando a igualdade de gênero.

Como pudemos constatar, a formação de professores se faz presente na pauta da Agenda 2030 e de outras legislações nacionais tanto brasileiras quanto cabo-verdianas, como veremos posteriormente. Vale ressaltar que se justifica tratarmos dessas questões, pois nosso estudo se propõe a avaliar as normativas nacionais e institucionais de Ensino Superior, respectivamente, de dois países e de duas IES, inseridas neste contexto mundial, uma vez que não basta garantir o acesso à educação, é preciso garantir uma educação de qualidade, a qual, para além de outros aspectos, se faz com professores bem formados e pautados em uma orientação de inclusão.

Antes de entramos nas questões específicas que envolvem a formação inicial de professores, vale abordarmos questões correspondentes à profissão docente.

De acordo com Nóvoa (2014), “a gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes* (p.15), ou seja, de início a função docente se deu de maneira não especializada, constituindo-se em uma ocupação secundária na vida de religiosos e leigos de diversas origens. Vale ressaltar que Nóvoa nos apresenta uma perspectiva euro centrada, ou seja, correspondente à profissão docente na história eurocidental, mas que acabou sendo refletida/imposta nos territórios em que a colonização europeia se instalou de maneira, por vezes devastadora, cruel e improvisada, onde a cultura local de cada colônia era brutalmente desconsiderada.

Feiman-Nemser (1996), nos chama atenção para o fato de que, se hoje temos inúmeros profissionais exercendo a função docente, formados normalmente a partir de cursos de 04 anos, com certificação de graduação, isso contrapõe o pensamento dos que no passado acreditavam que não era necessário um professor do ensino básico ou elementar, possuir formação universitária.

Furtado (2012) ainda enfatiza que “muitos outros autores defendem que a atividade docente tornou-se numa tarefa de profissionais especializados só a partir do

século XVII, com a emergência da Ciência Moderna. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, pessoas como os jesuítas e membros de congregações religiosas, foram constituindo gradualmente um conjunto de saberes e técnicas, assim como uma cultura específica da profissão docente. Essa característica da docência desencadeada no centro das congregações se transforma e extrapola o campo religioso, conquistando a participação de indivíduos de diversas origens que passam a se dedicar ao ensino.

A exigência de uma licença ou autorização do Estado para um indivíduo ensinar, se dá a partir do final do século XVIII, quando este precisa passar por uma espécie de exame, tendo atendido, a priori, um certo número de condições que envolvem habilitação, comportamento, idade, moral etc. A criação dessa licença ou autorização, corresponde a um momento decisivo na profissionalização do trabalho docente e, conseqüentemente, uma legitimação oficial dessa atividade, uma vez que contribui na construção de um perfil de competências e técnicas basilares, tanto para o recrutamento de professores, quanto para a projeção de uma carreira docente.

Assim sendo, o período chave na história da educação e da profissão docente se deu na segunda metade do século XVIII, onde, “segundo Nóvoa (1995) [...], foi nesta altura que se assiste ao processo de estatização do ensino, a substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controlo da igreja) por um corpo de professores para o ensino laico (ou sob o controlo do Estado)” (Idem).

Por toda a Europa, portanto, procura-se esboçar o perfil do professor ideal. Vieira e Relvas (2003) corroboram esta perspectiva, quando acrescentam que a docência “(...) tornou-se assunto de especialistas, que foram chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia. No início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como uma ocupação principal, exercendo-a, por vezes, a tempo inteiro” (p. 22-23). Sobre a preocupação de formar indivíduos para o exercício da docência e a autonomia da profissão docente, Tanuri (2000) acrescenta que:

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população (p.62).

No século XIX temos a criação de instituições de formações, em decorrência de vários interesses e esforços, tanto governamentais quanto dos próprios grupos de professores. No começo do século XX, acentua-se um certo prestígio dos/nos professores,

impulsionado por ações de associações, onde a profissão docente se faz a partir de uma aceitação coletiva (implícita ou explícita) a um montante de valores e normas. Esse prestígio da profissão docente, parafraseando Vieira & Relvas (2003), se deu no início do século XX, com o surgimento do Movimento da Educação Nova, que conjugava projetos culturais, científicos e profissionais, configurando o modelo de professor profissional, sobrepondo, assim, a ideia da profissão docente como uma profissão secundária de evangelização dos povos, o que, segundo Feiman-Nemser (1996), representa uma mudança paradigmática no que diz respeito à formação de professores. Esta:

“passou a ser assumida como uma medida, através da qual os potenciais professores passam a adquirir conhecimentos e experiências de como ensinar. Acrescenta que isso se deve a três tradições históricas, sendo que cada uma está ligada a uma instituição diferente que, por sua vez, se circunscreve a um tipo de preparação que oferece a uma determinada clientela” (FURTADO, 2012, p. 131).

Sem dúvida nenhuma que essas características todas, apresentadas no contexto do surgimento da profissão docente, refletem na construção dessa profissão tanto no Brasil, quanto em Cabo Verde, pois trata-se de dois países que foram colonizados por uma nação europeia, no caso Portugal, e que, portanto, recebem as influências/imposições identitárias e culturais do país colonizador.

Hoje podemos considerar que a profissão docente, desde a sua gênese, se constituiu num percurso repleto de conflitos e lutas, de avanços e retrocessos, constituídos por inúmeros atores, com poucos consensos e muitas divisões, pautados às vezes em processos contraditórios e partindo de diferentes perspectivas. Mas, como enfatiza Nóvoa (2014), “a compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada que revele toda a complexidade do problema. As questões sociais nunca são simples. Muito menos as que dizem respeito à educação e ao ensino” (p.21). Além disso, arrastasse por longos anos uma crise da profissão sem perspectiva de superação, que envolve falta de valorização e investimento, desmotivação pessoal, insatisfação profissional, entre outros aspectos, o que acaba por gerar uma espécie de autodestruição acompanhada de um conjunto de dúvidas, inclusive quanto à qualidade do trabalho docente.

Apesar do que acabamos de pontuar, ainda é possível perceber um certo prestígio na profissão docente, fato este que, segundo Nóvoa (2014), é possível constatar por meio de sondagens publicadas na imprensa, em pesquisas e relatórios sobre a atuação de professores, onde em alguns casos a imagem da profissão docente é bastante positiva,

nomeadamente no confronto com outras atividades profissionais. E nesse sentido, corroborando com o referido autor, acreditamos que está na formação de professores a área mais sensível e capaz de promover as mudanças necessárias no setor educativo.

3.1.2 Formação Inicial de Professores no Contexto Brasileiro

Focando no contexto do Brasil, podemos enfatizar que este tem como característica uma escolarização tardia. Isso porque durante o século XIX, enquanto os países desenvolvidos universalizavam a Educação Básica, o Brasil permanecia como um país escravocrata, o que fez com que ele herdasse uma pesada herança da escravidão, o que gerou consequências a longo prazo para a evolução do sistema educacional brasileiro. Segundo Goldemberg (1993):

[...] porque cria problemas específicos para a extensão do acesso à escola. De um lado, pelas mudanças de tradições, valores e hábitos exigidas de uma população para a qual a escola não faz parte da perspectiva normal de vida nem integra sua tradição cultural. De outro lado, pela resistência das elites tradicionais em estenderem a cidadania a escravos e ex-escravos e, portanto, pela dificuldade em aceitarem e promoverem o ideal da escolarização universal como fundamento das políticas públicas (p.66).

Durante séculos, a escolarização no Brasil foi uma regalia das elites e o quantitativo de escolas públicas também era limitado, tanto que a maior discussão entre os “educadores críticos dos anos 1960 e 1970 foi a questão da enorme massa populacional analfabeta ou semianalfabeta no Brasil, com poucas condições de efetiva participação na vida cidadã e no mundo do trabalho que se sofisticava” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 11).

Diante dessa característica brasileira, portanto, de uma educação tardia, emergiu a necessidade de incluir nas redes de ensino, crianças e jovens que há bem pouco tempo eram excluídos da Educação Básica, o que gerou alguns desafios, a exemplo da formação inicial de professores. Tal desafio se deu devido à grande expansão da rede de ensino em um curto espaço de tempo, exigindo uma ampliação da necessidade de docentes. Podemos considerar que foi em meados do Século XX que o Brasil começou o processo de escolarização básica e o crescimento de sua rede pública de ensino “vai se dar em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, se considerarmos o número de alunos matriculados

no ensino fundamental proporcionalmente ao contingente de crianças e adolescentes na faixa etária correspondente ou próxima” (Idem).

Neste contexto, se acentuam a pressão popular, dadas as demandas da industrialização e do próprio capital, e assim crescem os investimentos públicos no ensino fundamental e conseqüentemente a demanda por professores, demandas estas que foram sendo supridas por meio de várias adaptações, a exemplo da “expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos, etc.” (Ibidem).

Com esse crescimento efetivo das redes públicas e privadas de ensino fundamental e das improvisações realizadas para o funcionamento das escolas, a formação de professores sofre impactos no país. Gatti & Barreto (2009) ainda acrescentam que esse crescimento “do sistema escolar foi sem dúvida um mérito, provindo de grande esforço social, político e de administração, porém é chegado o momento de se conseguir que esse sistema tenha melhor qualidade em seus processos de gestão, nas atuações dos profissionais e nas aprendizagens pelas quais responde” (p. 12). É preciso a partir de então, considerar os aspectos que envolvem a formação e a carreira docente, assim como as perspectivas profissionais.

Sem dúvida que muitos desafios são postos à formação docente, onde, de um lado, se faz necessária a expansão da oferta de Educação Básica, de maneira a alcançar grupos sociais excluídos do processo educacional nas diversas regiões do país, o que, entre outros aspectos, faz aumentar a conseqüente demanda de professores; de outro lado, as várias questões sociais que acabavam por refletir no cotidiano escolar, fazendo emergir a necessidade de concepções e práticas pedagógicas capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Em meio a esses dois lados, temos um país permeado de heterogeneidades locais e regionais e, hoje, “com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do Ensino Superior também está posta em questão” (Idem). Assim sendo:

[...] quer na perspectiva dos que se nutrem dos ideais de educação para a construção de uma sociedade justa na distribuição de seus bens e na preservação de valores de solidariedade e de coesão social, quer na perspectiva dos que se preocupam com a eficiência interna dos [...] processos educativos e com a eficácia na preparação do aluno para participar das transformações em curso no mundo contemporâneo, a

formação de professores sobressai como fator relevante. Certamente, os professores não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais (Ibidem).

Sobre a formação inicial neste contexto, Gatti, Barretto & André (2011) destacam que esta “[...] deve merecer atenção especial nas políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo” (p. 18). Ainda sobre as instituições formadoras na América Latina, as referidas autoras destacam algumas preocupações, como a:

[...] heterogeneidade e diversidade das instituições formativas: os docentes formam-se em escolas normais superiores, institutos superiores de educação, instituições provinciais ou municipais, institutos superiores de ensino técnico, universidades, faculdades. A proliferação e a dispersão das instituições é fato em muitos países da América Latina, o que atenta contra a sua qualidade. Muitas não têm equipamento adequado (como laboratórios e bibliotecas) para manter uma formação de qualidade (p.18-19)

De acordo com Barretto (2015), do total de cursos registrados pelo Censo da Educação Superior de 2011, no Brasil, “[...] 26% deles eram de formação de professores para a Educação Básica. Além disso, a oferta de cursos de Pedagogia – os mais numerosos entre as licenciaturas – foi a segunda maior do país (1.801); perdendo apenas para os cursos de administração (2.279)” (p.681). Essa expansão dos cursos de formação docente no Brasil acompanha a expansão da oferta educacional à população, desde que o ensino fundamental se tornou obrigatório no país. No ano de 2006 o ensino fundamental passou de 08 para 09 anos de duração. Posteriormente, a “[...] emenda constitucional nº 59/2009 estendeu a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos, o que acaba por abranger os estudantes desde a pré-escola até a idade correspondente ao término do ensino médio” (idem).

Como dito anteriormente por Gatti, Barretto & André (2011), as políticas docentes merecem um olhar especial, pois incidem na qualidade do trabalho docente. Sendo assim, destacamos algumas normativas brasileiras que ao longo das duas últimas décadas ou um pouco mais, têm constituído a Política de Formação Docente brasileira, a saber: a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), a Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação-PNE), a Resolução nº 02/2015, o

Decreto nº 8.752/2016 e a Resolução nº 02/2019

A LDBEN, por exemplo, foi um marco regulatório decisivo para a formação docente nas últimas décadas, na qual no seu § 1º do Artigo 62, enfatiza que a formação de docentes para atuação na Educação Básica “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996, p. 26).

Gatti, Barretto & André (2011) acrescentam que, com a publicação da “Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), alterações são propostas tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação” (p.98). E ainda:

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 1/2002) são promulgadas, e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo CNE. [...] Quanto aos cursos de graduação em pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 1/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a eles a responsabilidade pela formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização (idem).

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o qual é considerado um marco nas políticas públicas brasileiras. O PNE, com vigência entre 2014 e 2024, torna-se uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que “o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade” (BRASIL, 2014, p. 13).

O referido plano está estruturado em 10 diretrizes transversais, que referenciam 20 metas (demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira) e estratégias (descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas), que apontam para os esforços dos entes

federados e a sociedade civil e que devem convergir na busca da consolidação de um sistema educacional “capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania” (Idem, p. 11).

A Meta 15 do PNE, em consonância com a LDBEN, enfatiza que busca subsidiar a política nacional de formação dos profissionais da educação, em regime de colaboração com a União e os entes federados, ou seja, garantir a formação específica de nível superior de todos os professores e professoras da Educação Básica na área em que atuam. Com a Meta 16, o referido PNE busca formar até o seu último ano de vigência, 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação. Vale ressaltar que para o alcance dos objetivos dessas 20 metas, as estratégias perpassam, entre inúmeras outras coisas, pela criação de políticas inclusivas, de ações de inclusão e valorização da diversidade assim como a inclusão de todos os grupos sociais, especialmente os mais vulneráveis, no sistema educacional, a partir da universalização do ensino.

No ano de 2015 foi aprovada a Resolução nº 02, de 01 de julho, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A referida resolução considera entre inúmeros aspectos que “[...] a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a Educação Básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade” (BRASIL, 2015, p.01); e ainda a:

[...] igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (idem).

No ano de 2016, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais

da Educação Básica, por meio do Decreto nº 8.752/2016, o qual revogou o Decreto nº 6.755/2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada); e o Decreto nº 7.415/2010 que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação dos profissionais da educação das redes públicas da Educação Básica.

Assim, a atual Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016) apresenta como finalidade “[...] fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE” (BRASIL, 2016, p. 01). O referido decreto, no Artigo 2º, inciso I, que trata dos seus princípios, ainda destaca “o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais” (idem, p.02). No artigo 3º, que trata dos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, é enfatizada a promoção da formação de profissionais comprometidos com a defesa dos direitos humanos, com valores de democracia, ética, respeito à natureza e às relações étnico-raciais, de maneira a possibilitar a construção de ambientes educativos inclusivos e cooperativos.

No ano de 2019, a Resolução nº 02/2015 anteriormente mencionada, foi revogada com a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual no seu Artigo 27, Parágrafo Único, enfatiza:

Art. 27 Fica fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução.

Parágrafo único. As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução.

A título de informação, de acordo com a Resolução nº 02/2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação “têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018” (BRASIL, 2019, p.02). De acordo com o Artigo 2º, a resolução em questão ainda esclarece que:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Idem).

De acordo com o Capítulo II da Resolução nº 02/2019, que trata dos fundamentos e da política de formação docente, a formação de professores e demais profissionais da educação tem como fundamentos uma sólida formação básica, a associação entre teorias e práticas pedagógicas e o aproveitamento da formação e experiências anteriores.

O referido Capítulo, no seu Artigo 6º, acrescenta que a formação de professores para a Educação Básica, deve acontecer de acordo com os marcos regulatórios, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devendo ter como princípios a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica; a valorização da profissão docente; a colaboração constante entre os entes federados; a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes; a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente; a equidade no acesso à formação inicial e continuada e a articulação entre ambas; a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura, assim como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Por fim, após abordagem da temática Formação de professores no contexto brasileiro, ancorado em inúmeros preceitos legais, a exemplo da LDBEN e do PNE, enfatizamos que estes documentos constituem nosso acervo documental, o qual será analisado de maneira a nos possibilitar alcançar o objetivo maior da pesquisa, que é o de investigar e analisar as políticas que regulam a formação inicial de professores no Brasil

e em Cabo Verde no que tange à temática da *Inclusão em Educação* e, nesse contexto seguiremos tratando na subseção seguinte a formação inicial de professores, mas agora, em outro contexto educacional, o cabo-verdiano.

3.1.3 Formação Inicial de Professores no Contexto Cabo-Verdiano

Cabo-Verde passou por um duro processo de colonização. Neste, a relação de dominação estabelecida pelo país colonizador não se deu somente pelo uso da força, mas por outras formas de legitimação de poder, a exemplo da religião, em especial a católica, e da Educação, onde “a Igreja e as missões religiosas tinham como objetivo apoiar a criação, a manutenção e o desenvolvimento do sistema colonial e o faziam por meio da educação e da imposição do modelo social e cultural da metrópole” (MOURA, 2016, p. 84).

No século XVIII surgem as primeiras escolas oficiais em Cabo Verde, mas foi em 1917 que foi implementada a primeira reforma educativa do país, a partir da aprovação do Plano Orgânico da Instrução Pública (POIP), que integrou os ensinamentos primário, normal primário, secundário e profissional, conforme nos esclarece Moura (2016). O autor acrescenta que “tal reforma foi motivada, principalmente, pela necessidade de melhorar a instrução pública, satisfazer as aspirações da população e diminuir a elevada taxa de analfabetos existentes no país³⁰” (p.90).

Em 1947, o ensino primário se tornou de caráter obrigatório para todas as crianças em idade escolar. No entanto, o acesso à Educação Básica era limitado “quer pela inexistência ou número reduzido de escolas no país, quer pela situação social e econômica da maioria da população, cuja luta pela sobrevivência fazia parte do contexto quotidiano vivido nas ilhas” (Idem). Essa característica excessivamente seletiva e excludente do sistema educativo cabo-verdiano perdurou por todo o período colonial.

Pode-se considerar, portanto, que sobre o acesso à Educação, na primeira metade do século XX “poucos tinham acesso ao ensino básico” e que “a situação tende a ficar mais difícil quando se sobe na hierarquia escolar. A instituição escolar, funcionando como um filtro permite o acesso de poucos a posições dominantes na estrutura do ensino” (FURTADO, 1997, p. 87) apud Moura (2016).

³⁰ A taxa de analfabetismo variava de 69 a 93%, excepto na ilha de S. Nicolau, onde a taxa de analfabetismo era de 29% (Cabo Verde, 1917).

Com a independência de Cabo-Verde ocorrida em 1975, é possível considerarmos um certo corte com a estrutura social herdada do período colonial nos aspectos político, social, econômico e cultural. Sobre esses aspectos políticos, relembramos que a luta pelo fim do domínio português acabou unindo Cabo-Verde e Guiné – Bissau, que fundaram o Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), liderado por Amílcar Cabral, que governou os dois países desde a independência em 1975 até 1980. Posteriormente, com a ruptura que houve entre os dois países em 1980, motivada por um golpe de estado onde foi derrubado o Presidente da República da Guiné-Bissau, Luís Cabral, foi criado o Partido Africano para a Independência de Cabo Verde (PAICV).

No que diz respeito aos aspectos educacionais, Moura (2016) acrescenta que “apesar dos avanços registrados e da educação passar a ser vista pelo novo governo como o motor do desenvolvimento, o ensino continuou sendo elitista, seletivo e legitimador da ideologia do grupo dominante. Para a maioria da população, o sistema educativo continuou sendo de difícil acesso” (p.94), em especial para os níveis secundário e superior. De acordo com o autor:

Apesar das críticas ao sistema do ensino colonial e às transformações introduzidas nas diferentes instituições do país (que representariam uma ruptura total com a ordem social colonial), o novo sistema de ensino proposto manteve as mesmas estruturas e práticas pedagógicas do sistema colonial, passando a beneficiar os filhos da nova classe política e dirigente que assumiu o poder após a independência nacional.[...] O sistema educativo pós-independência não sofreu grandes mudanças e continuou organizado em: Ensino pré-primário não obrigatório; Ensino básico elementar (EBE) com duração de quatro anos; Ensino básico complementar (EBC) com dois anos de duração, Ensino secundário com duas vias, uma geral e uma técnica (Idem, p. 95).

Quanto à formação de professores “[...] a nova estrutura de formação de professores implementada passou a preparar tanto os professores do ensino básico elementar (1ª a 4ª classes) e educadores de infância, quanto os professores do ensino básico complementar (5ª e 6ª classes)” (Ibidem, p.97).

Com a abertura política no fim dos anos de 1990, teve início um processo de transição de um sistema monopartidário e autoritário, sob a liderança do PAICV, para um regime multipartidário e democrático. Este processo de transição passou pela realização das primeiras eleições multipartidárias, nas quais o Movimento Para a Democracia – (MPD) foi o primeiro partido eleito, pela Constituição de 1992, até a retomada do poder pelo PAICV em 2001, o qual permaneceu por 15 anos.

Conforme nos acrescenta Moura (2016) “as mudanças ocorridas na área política durante esse período “foram acompanhadas por transformações no nível econômico - passou-se de uma economia centralizada para uma economia de mercado - e nos níveis social e cultural. Foram acompanhadas também por mudanças educacionais” (p. 100). Mais especificamente falando, podemos destacar que essas mudanças na área educacional, ocorreram a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), regulamentada pelo Decreto-lei n.103/III/90, que foi elaborada no final da década de oitenta e aprovada em 29 de dezembro de 1990.

A Lei nº 103/III/90 de 29 de dezembro definiu os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo, nele se incluindo o ensino público e o particular. A referida lei sofreu sua primeira revisão por meio da Lei n.º 113/V/99, de 18 de Outubro, que, no essencial, introduziu os normativos atinentes à regulamentação do Ensino Superior em Cabo Verde; a segunda revisão ocorreu em 2010 por meio do Decreto-legislativo n.º 2/2010 de 7 de maio, que trouxe um conjunto de inovações, com maior abrangência no que se refere aos princípios, objetivos, organização e o funcionamento do sistema educativo cabo-verdiano; a terceira revisão, que encontra-se em vigência, foi regulamentada pelo Decreto-legislativo nº 13/2018 de 7 de dezembro e destaca “a necessidade de regulação mais apropriada do subsistema de ensino pré-escolar, privilegiando o desenvolvimento de uma política integrada com vista a ampliar as condições para a generalização da educação pré-escolar ao mesmo tempo que se clarifica o papel do Governo” (CABO VERDE, p. 05 - 06)

É nesse contexto que destacamos a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 103/III/90 de 29 de dezembro), revisada pelo Decreto-legislativo nº 13/2018, o Decreto-Legislativo nº 2/2004 de 29 de março, que trata do Estatuto do Pessoal Docente e o Plano Estratégico da Educação (PEE) (2017-20121), como normativas que subsidiam a formação inicial de professores no cenário cabo-verdiano.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) Lei nº 103/III/90 de 29 de dezembro, (revisada pelo Decreto-legislativo nº 13/2018) estabelece “a universalidade da educação pré-escolar, como fase propedêutica, de modo que todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 4 anos de idade frequentem estabelecimentos de educação pré-escolar” (CABO VERDE, 2018, p. 01). E ainda:

[...] suscetível de proporcionar a formação e o desenvolvimento das suas potencialidades, de forma equilibrada e da socialização necessária

ao ingresso na educação escolar, cabendo ao Estado garantir as condições e medidas que permitam o acesso de todas as crianças à educação pré-escolar, mediante reforço das parcerias com as autarquias locais e a sociedade civil, assim como a promoção da iniciativa privada para o alargamento da rede de Jardins de Infância (Idem).

O referido Decreto-legislativo nº 13/2018, estabelece também uma questão crucial ao acesso à educação cabo-verdiana que é a isenção de propinas³¹ (sobre esta trataremos em seção posterior) para o ensino básico obrigatório, assim como a isenção de taxas e emolumentos de maneira a propiciar o “alargamento da gratuidade ao ensino secundário, sob a modalidade de isenção de propinas. Com esta medida, pretende-se que o rendimento familiar não seja um fator condicionante do acesso e da permanência no sistema” (Ibidem). De acordo com o Decreto em questão, efetivamente o governo cabo-verdiano pretende:

[...] introduzir um novo quadro de reforma no sistema educativo, tendo em vista dar respostas adequadas aos desafios globais da sociedade cabo-verdiana, traduzidas em ganhos substanciais para o funcionamento e a modernização do Sistema Educativo a nível nacional, com necessária adaptação estrutural qualificativa em todos os subsistemas e níveis de ensino e de formação profissional (CABO VERDE, 2018, p. 05).

O referido Decreto também enfatiza que a ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos é uma das principais medidas que se pretende adotar no país, onde a universalidade do acesso passa a ser seu compromisso, pautada em parâmetros de qualidade, equidade e sustentabilidade financeira dos subsistemas de ensino.

No que diz respeito ao Ensino Superior, “também pretende-se introduzir importantes inovações, promovendo novos padrões de qualidade, designadamente quanto aos objetivos e à redefinição do regime dos estabelecimentos de ensino, bem como em relação ao regime de acesso e ao alargamento de graus académicos e diplomas correspondentes, incluindo a fase pós-doutoramento” (Idem, p. 06). Esta atual revisão também direciona a atenção para a qualificação do pessoal docente, aspecto fundamental para o sucesso no alcance dos objetivos traçados para os subsistemas de ensino em Cabo Verde. Assim sendo, defende-se que “em todos os subsistemas do ensino, incluindo no pré-escolar, os docentes tenham formação qualificada, obtida em estabelecimento de Ensino Superior que confira ou não graus académicos superiores, sendo proporcionada a

³¹ Vale ressaltar que esta palavra do Português cabo-verdiano, corresponde no português brasileiro a mensalidades, ou seja, a ação de pagar em moeda corrente, parcelas em dinheiro.

formação em exercício” (CABO VERDE, 2018, p.07).

A formação de professores é tratada no Decreto-legislativo nº 13/2018, no Capítulo VI, onde, a “Secção I - Formação de docentes” destaca os seguintes princípios:

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

O Artigo 73º trata especificamente da Formação de Docentes de Educação Especial, onde “são qualificados para exercício de funções como docentes de educação especial os educadores de infância e os professores que obtenham aproveitamento em cursos especializados ou provindos de instituições de formação especializadas” (CABO VERDE, 2018, p. 18). Por fim, no Artigo 76º, é tratado sobre a racionalidade da formação, onde é evidenciado que a formação docente “[...] pode enquadrar-se em iniciativas articuladas com universidades, institutos superiores de formação, politécnicos, associações públicas e sindicais, de forma a promover a qualificação profissional e a optimização da oferta da qualidade do ensino” (Idem).

O Decreto-Legislativo nº 2/2004, de 29 de março, é uma outra normativa cabo-verdiana que trata do Estatuto do Pessoal Docente. Neste, a formação de professores é abordada no seu Capítulo III, Artigo 7º, onde a formação do pessoal docente “desenvolve-se de acordo com os princípios orientadores constantes do nº 1 do artigo 55º da Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro, adiante designada Lei de Bases do Sistema Educativo, competindo ao membro do Governo responsável pela área da Educação o respectivo planeamento, coordenação e avaliação global” (CABO VERDE, 2004, p. 12). Ressaltamos, no entanto, que como a Lei nº 103/III/90 foi revisada pelo Decreto-legislativo nº 13/2018, que acabamos de mencionar, o capítulo destinado ao pessoal docente mudou, agora é o Capítulo VI, na Seção I, Formação de Docentes, anteriormente abordada.

Destacamos, por fim, como uma normativa cabo-verdiana que aborda a formação

de professores, o Plano Estratégico da Educação (PEE) 2017 - 2021, o qual define os objetivos, as principais estratégias e as prioridades para o desenvolvimento da educação cabo-verdiana no período acima mencionado, a partir de “uma visão de longo prazo, que promova a educação como um direito humano e um instrumento eficaz para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica, cultural e política, indispensável no combate à pobreza e na promoção do desenvolvimento do país” (CABO VERDE, 2017, p. 13). E ainda:

O Plano Estratégico guiará a programação, o financiamento e a monitorização das intervenções-chave do sector educativo, conducentes à construção de um sistema educativo equitativo, justo, inclusivo, eficaz e eficiente, em que os alunos desenvolvam as competências requeridas, para que se realize a visão de longo prazo (Idem).

Neste contexto, o Plano Estratégico da Educação de Cabo Verde (PEE), para o período de 2017 a 2021, estabelece:

[...] as principais linhas de orientação de política educativa, as estratégias e a sustentabilidade da sua implementação, enquadradas na situação macroeconómica do país e no conhecimento da situação do sistema educativo, dos sucessos e fragilidades e desafios que enfrenta. Enquanto instrumento de política nacional, da responsabilidade do Ministério da Educação de Cabo Verde, é um documento orientador de todas as intervenções no sector, internas e externas e do desenvolvimento de planos mais detalhados, a nível operacional e desconcentrado (Ibidem, p. 19).

Como prioridade o PEE estabelece a universalização gradativa do acesso à educação pré-escolar, ensinos básico e secundário; a melhoria da qualidade e pertinência dos serviços educativos; e o reforço da eficiência e gestão da educação. O referido documento ainda enfatiza que “as prioridades da política educativa estão materializadas em Programas e Projetos, cuja execução está programada durante a vigência do Plano Estratégico, num contexto de permanente monitoria e avaliação, com base nos resultados obtidos” (CABO VERDE, 2017. p. 14). Com relação à sua organização, o PEE está organizado em Programas e Projetos dispostos por subsistemas e níveis educativos: a Educação Pré-escolar; o Ensino Básico; o Ensino Secundário e o Ensino Superior, Ciência e Inovação. Conforme o PEE:

Cada Programa subdivide-se em Projetos (5 a 6 por programa), que se

desdobram num conjunto de operações, limitadas no tempo, que concorrem para a realização dos objetivos inicialmente definidos. Culminam com Planos de Ação [...] que sintetizam os objetivos, as metas, as atividades, os resultados esperados e as estimativas e fontes de custos e com as Matrizes de Indicadores (Idem, p. 52)

No que diz respeito à formação de professores, esta é abordada no PEE na sua Parte II, mais especificamente na seção que aborda os *Programas de Investimento*. A formação de professores, portanto, é tratada no Programa *Ensino Básico Obrigatório: as bases para a vida*, que propõe, para o período de 2017 a 2021, a concretização de seis grandes Projetos, onde o VI é intitulado *Reforço da Formação de Professores e Gestores* e objetiva capacitar Professores, Gestores e Coordenadores com conhecimentos adequados ao desenvolvimento do currículo.

Como estratégia estabelecida pelo PEE, para o alcance desses objetivos, destaca-se:

Analisar a situação dos professores do EBO e propor medidas que permitam a correção de eventuais problemas;
Reconfigurar as funções dos professores e elaborar planos de formação e reciclagem para atualização das suas competências;
Definir com as instituições de Ensino Superior diversas modalidades de formação para os professores e quadros do EBO;
Apoiar a supervisão e a avaliação das atividades pedagógicas nas Escolas e Complexos Escolares (ibidem, p. 79).

Ressaltamos que, quando a sigla EBO é usada no excerto acima, refere-se ao Ensino Básico Obrigatório. Por fim destacamos que, entre as atividades propostas pelo PEE, o mesmo enfatiza a formação inicial de 320 professores, a formação à distância de outros 400 e mais a capacitação de 600 docentes.

Finalizamos essa seção que trata da Formação de professores no contexto normativo cabo-verdiano, enfatizando que tanto a LBSE quanto o PEE, junto com as demais normativas nacionais do Brasil (apresentadas anteriormente), constituem nosso acervo documental e serão tratados especificamente, acerca da temática da inclusão no Ensino Superior, em nossa análise final.

3.1.4 Reflexões acerca da docência, do ser docente e sua constituição

Após esta breve contextualização acerca do contexto da formação docente no Brasil e em Cabo Verde, percebemos algumas características semelhantes na oferta inicial

de educação nos dois países, como: escolarização tardia, iniciativas escolares a partir da ação da igreja e missões religiosas, dominação por parte do país colonizador estabelecida a partir do uso da educação como forma de legitimação do poder e da cultura da metrópole, um ensino excludente e elitista.

Conhecendo as normativas dos dois países sobre formação inicial docente, percebemos que ambos chegaram em algum momento da sua história a admitir professores leigos ou não licenciados para suprir a carência deste profissional. Atualmente, no Brasil, a lei estabelece que a formação do professor deve ser dada em instituição de Ensino Superior; no entanto, ainda concebe a formação de professores da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental, em instituições de nível médio, como as escolas normais. Da mesma forma acontece em Cabo-Verde, onde é permitida a formação em estabelecimento de Ensino Superior, que confira “ou não” graus acadêmicos superiores. Diante do exposto, foi possível percebermos algumas questões que nos levaram a pensar sobre aspectos, como: para que tipo de formação de profissionais da educação, estas normativas apontam? Para que tipo de instituição educativa? Qual a formação necessária para o tempo presente? E para o futuro? Que concepção curricular seguem? Neste sentido, nossas ideias corroboram com as de Imbernón (2006), quando enfatiza que “[...] a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa [...]” (p. 40).

Sobre a formação de professores, Nóvoa (2014) acrescenta que “ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos* [...] e *modelos práticos*” (p.26). Quando o autor fala dos modelos acadêmicos, se refere àqueles centrados nas instituições e conhecimentos fundamentais. Quando fala de modelos práticos, se refere àqueles centrados nas escolas e em métodos aplicados. De acordo com Nóvoa (2003):

É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de Ensino Superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância. Esta opção obriga a instauração de novos mecanismos de regulação e de tutela da formação de professores, o que passa pela autonomia das universidades³² e das escolas e pela celebração de acordos que traduzam a diversidade de

³² É intencional a referência exclusiva a *Universidad*, porque considero que a existência de uma “carreira docente única” e a dignificação da profissão docente exigem que a formação de *todos* os professores tenha um estatuto universitário (Nóvoa, 2014, p. 26)

interesses e de realidades institucionais. (p.26).

Diante do exposto, acreditamos que é chegada a hora de uma nova articulação na busca de um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades (a respeito do ensino) e os saberes desenvolvidos pelos professores (em suas práticas do dia a dia), pois como pontua Tardiff (2014), “[...] até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional” (p. 23).

Parafraseando Lawn (1991), apud Nóvoa (2014), encerramos esta seção destacando que o que desejamos das formações iniciais de professores, seja no Brasil ou em Cabo Verde, é que elas primem por formar profissionais que não se limitem a imitar outros, mas que se comprometam, reflitam e desejem também uma educação em uma nova sociedade, com professores que constituam um sistema que os valorize e lhes forneça toda uma estrutura, em termos de recursos e apoios adequados de formação e desenvolvimento.

Precisamos formar professores que não sejam apenas técnicos, reprodutores de conhecimentos academicistas, mas também criadores, curiosos, pois como enfatizou Freire (1996), “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (p.33). Neste sentido, acreditamos, portanto, que não apenas o conhecimento do trabalho docente, mas o “ser docente”, no caso o professor, levando em consideração seus saberes construídos na vida e no dia a dia em sala de aula, é capaz de renovar não somente a concepção que temos de formação de professores, mas a concepção de suas contribuições, papéis e identidades profissionais.

3.2 INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: CONCEITUAÇÃO E CORRELAÇÕES NO BRASIL E EM CABO VERDE

Muitas visões institucionais/coletivas/individuais comumente associam o termo inclusão ao movimento de luta das pessoas com deficiências, compreendem como um estado final ao qual se deve chegar. Destacamos que nosso entendimento sobre inclusão está/vai para além disso. Percebemos a inclusão como um paradigma que inquieta, estimula, encoraja, incomoda, transforma, altera, congrega, tira da zona de conforto e mexe com toda a estrutura de qualquer sistema ou contexto que se disponha a colocá-la

em prática. No contexto educacional, seja ele no nível ou modalidade que for, exige uma (re)construção não somente acerca das suas políticas, mas das suas culturas e práticas. Além disso tudo, enfatizamos que compreendemos a Inclusão como um processo infindável na luta contra as exclusões e que busca, se não a extinção das situações que geram essas exclusões, a sua minimização.

É neste contexto que enfatizamos que a fundamentação teórica que norteou todo o nosso percurso investigativo, foi pautada nas ideias de Santos (2009), segundo quem Inclusão “[...] não é a proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes, ou de quaisquer outros grupos de excluídos, isoladamente, no mundo do qual têm sido geralmente privados” (p.12). Inclusão na visão da autora é processo, é luta, é participação, é movimento que reitera princípios democráticos que podem e devem estar presentes na vida humana em geral. Santos (2013) acrescenta que a inclusão é:

Um aporte teórico e prático a partir do qual uma série de relações precisam ser ressignificadas para que se chegue a um objetivo maior: um mundo justo, democrático, em que as relações sejam igualitárias (ou pelo menos desiguais) e os direitos garantidos. Em termos educacionais, esta visão teve seu início oficializado em documentos em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, e foi reafirmada em documentos de âmbito internacionalmente reconhecido em 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para todos. (SANTOS, 2013, p. 14-15).

A autora reitera que:

[...] a inclusão não se refere unicamente a grupos especificamente constituídos nas sociedades, como por exemplo, os grupos de pessoas com deficiências. Mas sim, que ela se refere à luta em prol da defesa de todo e qualquer indivíduo ou grupo em risco, ou em situação de exclusão. Resumidamente, nesta concepção poderíamos afirmar que a inclusão é toda forma de luta contra as exclusões [...] (idem).

Booth & Ainscow (2011) são dois autores que também contribuem para a nossa compreensão acerca do conceito de inclusão. Assim como Santos (2013) e Santos & Paulino (2008), suas ideias convergem para a promoção da participação. Os referidos autores apresentam sua compreensão de inclusão como “um processo incessante voltado para o envolvimento de indivíduos, a criação de sistemas e ambientações participativos, e a promoção de valores inclusivos (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 20)” e ainda “envolve

o aumento da participação de todos nas culturas, comunidades e currículo [...] e a redução de exclusões e discriminação” (idem). Quando falamos de promover a participação nos referimos àquela com poder de decisão e que, entre inúmeros outros aspectos, considera que “aumentar a participação de todos envolve desenvolver sistemas e ambientações educacionais de modo que estes sejam responsivos à diversidade para valorizar igualmente a todos” (ibidem).

A proposta de educação em uma orientação de inclusão, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, implica em uma educação onde todos aprendam juntos com seus pares, os quais devem ter suas necessidades atendidas levando em consideração suas especificidades e onde os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem sejam respeitados. Às instituições educacionais é exigido, portanto, uma mediação inclusiva e ainda um novo posicionamento no nível das culturas, das políticas e das práticas. Estas três dimensões da vida humana são consideradas por Santos (2013) como uma das bases conceituais da sua perspectiva de análise denominada Omnilética, a qual será abordada posteriormente.

Neste sentido, *culturas* referem-se às nossas crenças, nossos valores, princípios, aquilo que defendemos, pensamos, compartilhamos e que refletem em nossas políticas e práticas. Estas, por sua vez, também influenciam as culturas; *políticas* dizem respeito às nossas tomadas de decisões, intenções, aos planos de mudança, aos acordos individuais ou coletivos, escritos ou não, assim como às legislações e normas oficiais ou oficiosas. Tanto sofrem a influência das culturas e práticas quanto as influenciam; por fim, as *práticas* significam o nosso fazer, o nosso agir propriamente dito e são tanto orientadas quanto orientam nossas culturas e políticas.

No contexto educacional, Booth (2000) acrescenta que a dimensão *cultural* corresponde:

[...] à criação de comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os alunos. Ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todos da escola. Tais valores e princípios orientam decisões sobre as políticas e as práticas [...], mas também são influenciados por estas (idem, p. 45).

Na compreensão do autor acima referido, a dimensão das *Políticas* deve buscar:

[...] assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da escola, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos. Fundamenta-se na noção de apoio, entendido como atividades que aumentem a capacidade de uma

escola em responder à diversidade [...] (idem, p. 45).

Santos (2015) acrescenta que esta dimensão “está atrelada ao suporte e ao apoio, e à organização, para que decisões tomadas (...) e objetivos traçados sejam alcançados (p.54). De acordo com a autora, políticas também estão “intimamente ligadas às intenções explicitadas, cujo objetivo final é orientar as práticas, e que podem não se fundamentar nas culturas, sendo-lhes, mesmo, contraditórias (idem).

Quanto à dimensão das práticas, portanto, as palavras de Santos (2009) acrescentam que quando essas *práticas* se voltam para o contexto educacional, referem-se ao “fazer pedagógico, didático, avaliativo, ético, gestor [...], idealmente falando, deveria refletir valores (culturas) inclusivos e que não tivessem contradição com suas respectivas políticas (que seriam, conseqüentemente, também, inclusivas)” (p. 17 - 18).

Compreendendo a relevância desta tridimensionalidade proposta por e Booth e Ainscow (2011) e corroborada por Santos (2009, 2013, 2015), que nos permitem uma melhor compreensão do processo de inclusão/exclusão, é possível ampliarmos nossas reflexões para o contexto do Ensino Superior e ainda mais especificamente para a formação inicial de professores.

Dada a polissemia do termo Inclusão, inúmeros debates e reflexões produzidos e partilhados em eventos nacionais e internacionais, assim como a criação de documentos, diretrizes e orientações, têm emergido nas diversas arenas educacionais de maneira a fomentar, propagar e incentivar a adoção de culturas, políticas e práticas de inclusão nos mais variados contextos educacionais. Em nível internacional, alguns preceitos legais têm influenciado os sistemas educacionais de diversos países em uma orientação inclusiva, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esta última, vale lembrar, feita contraditória e exclusivamente para contemplar as pessoas com deficiência

No contexto do Brasil, o paradigma da inclusão permeia (com contradições) nosso sistema de ensino brasileiro não somente ancorado em documentos internacionais, mas também em normativas nacionais como: a Constituição Federal (1998), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Plano Nacional de Educação (2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

A *Constituição Federal* de 1988, nos seus artigos 205 e 206, afirma a Educação

como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, no Capítulo IV, que trata do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, esclarece que tanto a criança quanto o adolescente têm direito à educação, visando o seu pleno desenvolvimento, “preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, [...] atendimento educacional especializado aos portadores³³ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]”, (p. 21-22), e etc.

A LDBEN, contempla em seu capítulo V, a temática da Educação Especial; a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) objetiva garantir a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas de aula regulares por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE); *A Lei Brasileira de Inclusão* (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146/2015, se destina a “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, p.01), e etc.

O *Plano Nacional de Educação (PNE)*, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Estruturado em 20 metas a serem atingidas no período de 10 anos a contar da sua aprovação, no caso 2014 a 2024, objetiva “[...] induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2014, .13) e ainda:

A consecução desses objetivos se respalda em 17 estratégias, que englobam expansão na oferta de vagas, estruturação física de escolas e creches, políticas de colaboração interfederativas, levantamento da demanda por creche, redução das desigualdades econômicas e territoriais, políticas inclusivas, formação de profissionais para a EI, busca ativa, ações de inclusão e valorização da diversidade, entre outras (p. 23-24).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), mais especificamente na sua META 4, traz dois grandes objetivos. O primeiro diz respeito à “[...] universalização do

³³ Termo mantido como usado no texto original da Lei.

acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. O segundo, por fim, preconiza que esse atendimento educacional a esse público ocorra por meio da “[...] educação inclusiva, ou seja, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (idem, p. 69-70).

Sobre o contexto cabo-verdiano, o outro foco de nossa investigação, também tem pautado seu sistema de ensino no paradigma da inclusão, sob influência de organismos, eventos e documentos internacionais. Como exemplo de normativas em Cabo Verde em uma orientação inclusiva destacamos: a *Constituição da República de Cabo Verde (1990)*, *O Estatuto da Criança e do Adolescente (2007)* a *Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde* de (2010) e o Plano Estratégico da Educação de Cabo Verde (2017-2021).

A *Constituição da República de Cabo Verde de 1992* no seu Artigo 1º reconhece a “[...] igualdade de todos os cidadãos perante a lei, sem distinção de origem social ou situação econômica, raça, sexo, religião, convicções políticas ou ideológicas e condição social e assegura o pleno exercício por todos os cidadãos das liberdades fundamentais” (p.3), e no Artigo 77º descreve a educação como um direito social de todo cabo-verdiano; *O Estatuto da Criança e do Adolescente (2013)*, assegura o direito à escolaridade obrigatória e gratuita e ainda garante entre outros aspectos, as condições de acessibilidade e de acompanhamento especial às crianças e adolescentes com deficiência ou com necessidades educativas³⁴ educacionais especiais em um sistema educacional inclusivo.

Ainda no contexto da inclusão, salientamos a *Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde (Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro)*, revisada pelo Decreto-Legislativo nº 13/2018, que na Subseção V, trata das modalidades especiais de ensino, a exemplo da Educação Especial, abordada no Artigo 48º, onde, entre outras coisas, estabelece como responsabilidade do Estado “[...] definir normas gerais da educação inclusiva nomeadamente nos aspectos técnicos e pedagógicos e apoiar o seu cumprimento e aplicação” (CABO VERDE, 2010, p. 12). O Artigo 49º trata da educação para crianças

³⁴ Termo mantido como usado no texto original da Lei Cabo-Verdiana. Este termo, no entanto, não é o adequado na língua portuguesa brasileira. Educativa dá a entender que as necessidades é que educam. Na Declaração que inaugurou esta expressão (a de Salamanca, 1994), o termo correto é educacionais (do inglês Educational), o que significa dizer que as necessidades se referem ao campo da Educação.

sobredotadas (comparando com o Brasil, seriam as crianças com altas habilidades ou superdotações) e, portanto, no Artigo 50^a, aborda a Educação para crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Por fim, destacamos o Plano Estratégico da Educação de Cabo Verde (2017-2021), o qual define os objetivos, as prioridades e as estratégias principais para o desenvolvimento da educação, no período de 2017 a 2021. Entre seus objetivos destacamos a especial atenção destinada a crianças com necessidades educativas especiais (NEE), possibilitando-lhes o acesso e a inclusão aos jardins de infância, com a disponibilização de materiais didáticos adequados e ações formativas para docentes, visando um melhor desenvolvimento de práticas pedagógicas correspondentes às necessidades dos educandos. Estas e outras questões relativas às crianças com NEE são bem pontuadas na seção que trata dos “Programas, Eixos e Projetos”, onde, no Projeto IV, aborda a inclusão das crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais, objetivando “a promoção da igualdade de oportunidades para todos, na criação de condições condignas para os alunos com NEE e respetivos docentes, com a dotação das estruturas físicas de condições humanas, materiais e financeiras adequadas a uma prática educativa voltada para a inclusão” (p. 77).

Após esta breve apresentação de alguns exemplos de normativas acerca da temática Inclusão no Brasil e em Cabo Verde, percebemos uma certa restrição do foco das políticas de inclusão nos dois países, ou seja, a temática ainda se apresenta muito relacionada às pessoas com deficiências, à Educação Especial, o que, ao nosso ver, pode configurar um cenário histórico aproximado entre Brasil e Cabo Verde sobre a temática em questão.

3.3 PERSPECTIVA OMNILÉTICA DE ANÁLISE: CONCEITUAÇÃO E POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÕES A PARTIR DE SUA BASE ESTRUTURAL

Após contextualizarmos nosso referencial teórico em torno das temáticas *Formação Inicial de Professores e Inclusão em Educação*, apresentamos especificamente a perspectiva de análise denominada por Santos (2013) de *Omnilética*.

Segundo a autora, é possível compreender as temáticas *Inclusão e Formação Inicial de Professores*, abordadas até então, e todo e qualquer fenômeno da vida humana a partir do interjogo entre cinco dimensões: além das três dimensões já explicadas,

culturas, políticas e práticas, a dimensão da dialética e a da complexidade.

O termo *Omnilética*, foi criado em 2011 por Santos e é constituído “por três elementos mórficos: o prefixo latino *omni* (tudo, todo), o radical grego *lektos* (variedade, diferença linguística, mas aqui enfatizando especialmente a variedade e a diferença) e o sufixo grego *ico* (concernente a)”, (SANTOS, 2013, p. 23). Ainda nas palavras da autora, a *Omnilética*:

[...] não se resume a uma teoria: ela é um modo de explicar, conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter tanto reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser.[...]. Significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como parte de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética (idem, p.23).

A perspectiva Omnilética nos possibilita compreender as coisas para além daquilo como se apresentam num primeiro plano, além de nos levar a um constante exercício de reflexão e desconstrução de valores e modos de perceber a realidade, compreender o mundo e processos como os da inclusão/exclusão em educação, por exemplo, de maneira flexível, sem trabalhar com ideias fixas. Neste sentido, analisar os fenômenos da vida a partir desta perspectiva significa, de acordo com Silva (2017), [...] compreender que nem sempre haverá tranquilidade e paz, mas ao contrário, poderá haver o caos, as divergências, as contrariedades, os embates” (p. 37). Ou seja:

[...] é possível nos depararmos com os choques entre culturas, políticas e práticas de inclusão em educação e esse choque não é um problema e muito menos um limite. Ao contrário, os embates nessa perspectiva devem ser entendidos como desafios e impulsos para a construção de algo novo. Vale ressaltar que esse “caos” é potência para a criação e construção de novas formas de ver e compreender um mesmo fenômeno que levem em consideração mais de uma percepção sobre o mesmo assunto. Esse movimento entre caos e tranquilidade é o que permite enxergarmos a beleza do processo de inclusão/exclusão[...] (idem).

Com a lente omnilética é possível, portanto, observar, avaliar, refletir, interpretar, relacionar, conhecer, elaborar e perceber qualquer fenômeno, processo, situação, experiência nos mais variados contextos de maneira a (re)conhecermos as contradições, as incertezas, as incompletudes, a ordem, a desordem, o todo, a parte, num primeiro olhar. No entanto, a omnilética não nos limita a este primeiro olhar, pelo contrário, a partir desta

perspectiva, também é possível olhar/perceber/interpretar aquilo que está em uma posição secundária ou até mesmo aquilo que parece não existir, mas que nas entrelinhas está presente. A perspectiva Omnilética de análise nos permite o “[...] reconhecimento das relações, ao mesmo tempo, dialéticas e complexas, das [...] dimensões nas quais manifestamos nossa existência pessoal, coletiva e institucional: a das culturas, políticas e práticas” (SANTIAGO; SANTOS, 2015, p. 487).

De acordo com Carneiro (2017), o conceito omnilético “[...] ultrapassa a dimensão inicial que, na sua criação, inspirou-se na amplitude do pensamento de Luckács (2012), de Leandro Konder (1981) e de Edgar Morin (1977, 2011) e expandiu-se, a partir da síntese de elementos dialéticos inseridos nas culturas, nas políticas e nas práticas pedagógicas, em direção à criação de um corpo analítico” (p. 42). Neste contexto, destacamos que a base epistemológica da Omnilética se estrutura nas dimensões culturais, políticas e práticas, propostas por Booth e Ainscow (2011) numa relação dialética (a partir do princípio da *totalidade*) e complexa (considerando os princípios da totalidade, incerteza, ordem e desordem), de acordo com o pensamento de Lukács (2010) e Morin (2015), respectivamente.

Inúmeras são as abordagens para o conceito de dialética. Na Grécia antiga era vista como a arte do diálogo (KONDER, 2008). Loureiro (2006) acrescenta que a dialética “[...] pode ser definida como a arte de, ao se dialogar, demonstrar argumentos e defender teses, evidenciando os conceitos envolvidos na discussão” (p. 144). Várias foram as sucessivas contextualizações dadas à dialética no curso de sua história. Na atualidade, no entanto, conforme nos esclarece Konder (2008), a dialética consiste no “modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade, como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (p.7 - 8). Esse movimento dialético, que gera uma constante mudança nas coisas e no mundo, nos permite correlacioná-lo com a perspectiva Omnilética, a qual nos desloca de uma perspectiva linear e nos lança a um movimento espiralar e contínuo, perpassando por contornos crescentes e decrescentes, com avanços e retrocessos, desafios e possibilidades, de erros e acertos em uma direção totalizante de compreensão do momento presente. Santos (2017) acrescenta:

A dialética envolve mais que o movimento; ela supõe o desvelamento da realidade, em uma perspectiva histórica e contextualizada (nisto, nos aproximamos de MARX, 1998). Envolve ainda, um olhar que busca articular a todo o tempo, as partes e o todo. Somos parte de um todo,

mas o todo, é muito mais do que a soma das partes (KONDER, 2008). Percebe-se, a partir disto, que há interligação entre os aspectos da realidade e precisamos sair em busca de uma “visão de conjunto” para melhor compreendê-la. Entretanto, não é possível fazer generalizações, pois estas são essencialmente excludentes (p.43).

Neste sentido, Nascimento (2017) nos ajuda a compreender que “[...]o que existe em determinada realidade, espaço ou tempo, como constituintes de um todo maior, é que, conseqüentemente, gera uma visão de conjunto. É por meio dessa visão de conjunto, que é possível avaliarmos os elementos que o constituem e que se interligam” (p.63). Ressaltamos, porém, que essa ideia de conjunto não é fechada, definitiva, pois inúmeras são as variáveis que podem passar despercebidas no estágio de sínteses.

Lukács (2010), baseando-se na dialética marxista, enfatiza que a complexidade “[...] rechaça a ideia tradicional de separação entre natureza e sociedade. Toma os problemas pertinentes à natureza na sua efetiva inter-relação com a sociedade, portanto, não como antíteses que se excluem mutuamente, mas como inter-relações entre complexos distintos que se formam e se modificam numa relação de determinação reflexiva” (p.20). Lukács (2010) nesse sentido, pautado nos pressupostos marxistas, nos convida a um diálogo que nos permite compreender a realidade e o conhecimento como *totalidades*.

Segundo o referido autor, somente o ponto de vista da *totalidade* concede à dialética a possibilidade de enxergar nas entrelinhas o que está por trás das aparências das coisas, os processos, as constituições, os elementos, as características e subjetividades dos atores que compõem dada realidade. A totalidade, nas palavras de Nascimento (2017), corresponde a um princípio “[...] que nos permite avaliar, enxergar, a analisar o ser e sua vida social, mas compreendendo que cada totalidade correspondente a estes, é um universo em si, porém incompleto e provisório, contendo, portanto, possibilidades em aberto” (p. 63).

Neste contexto do princípio da totalidade, destacamos Morin (2015) como um dos autores que sustenta a base estrutural da Omnilética com seu conceito de complexidade, a partir também da totalidade, assim como dos princípios da incerteza, da ordem e da desordem.

Nas palavras de Morin (2015), a complexidade compreende a aceção de um conhecimento não fragmentado, mas sim abrangente, não completo, porém considerando suas particularidades e agregando os diversos modos de pensar, saber e fazer. Ela “suporta

[...] uma pesada carga semântica, pois traz em seu seio confusão, incerteza, desordem [...] é complexo o que não pode ser resumido em uma palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples” (p.05). A complexidade compreende o todo e a parte (sem, no entanto, considerar esse “todo”, como sinônimo de tudo), a ordem e a desordem, os fenômenos aleatórios, as indeterminações da incerteza, seja esta “[...] proveniente dos limites de nosso entendimento, seja inscrita nos fenômenos. Mas a complexidade não se reduz à incerteza, *é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados*. Ela diz respeito a sistemas semialeatórios cuja ordem é inseparável dos acasos que os concernem” (p. 35).

A complexidade, portanto, de acordo com Morin (2004): [...] não é um conceito manipulável, é o de integrar em si próprio uma visão que busca a multidimensionalidade, a contextualização. É uma ajuda ao pensamento pessoal, não é um programa, um método que pode sair da minha bolsinha e ser utilizado. É uma integração, em sua mente, de alguns princípios fundamentais (p. 59). A complexidade:

[...] se impõe primeiro como impossibilidade de simplificar; ela surge lá onde a unidade complexidade produz suas emergências, lá onde se perdem as distinções e clarezas nas identidades e causalidades, lá onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos, lá onde o sujeito-observador surpreende seu próprio rosto no objeto de sua observação, lá onde as antinomias fazem divagar o curso das racionalizações [...] a complexidade não é complicação (MORIN, 2005, p. 49-50).

Por meio da complexidade o paradoxo do uno e do múltiplo é valorizado, a noção de simplicidade é reconhecida, não de maneira simplificadora, pois “[...] enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais” (MORIN, 2011, p. 06). A complexidade de Morin, também considera o princípio da totalidade. Logo, lembramos que a dialética a situa historicamente “[...] porque só conseguimos entendê-la quando entendemos o contexto do qual ela faz parte, e este contexto vai passar por vários determinantes econômicos, sociais, culturais, etc. Lukács, neste sentido, aborda a totalidade dialeticamente articulada em totalidades parciais” (NASCIMENTO, 2017, p. 65). Sendo assim:

Morin nos traz a ideia da relação das partes no todo e vice-versa. Logo, ambos dialogam e convergem o pensamento no sentido de

reconhecerem que a totalidade “implica o reconhecimento de um princípio de incompletude e incerteza” (MORIN, 2015, p.7). Estes princípios nos permitem refletir que “a consciência da complexidade nos faz compreender que jamais poderemos escapar da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total” (idem).

Neste sentido, Santos (2013) esclarece que é por meio do princípio da totalidade que a dialética e a complexidade dialogam e estruturam a perspectiva Omnilética de análise, pois se assim não fosse a mesma estaria suscetível a inúmeros posicionamentos epistemológicos que não acreditam na possibilidade de “[...] se entrecruzar uma perspectiva materialista, tal como é a dialética no pensamento materialista, além de ser fruto da modernidade, a uma perspectiva pós-estruturalista, tal como é a noção de complexidade, por sua vez fruto da assim chamada pós-modernidade” (p. 24). Morin (2006), portanto, nos ajuda a compreender, a partir da totalidade, “o conhecimento num contexto mais global, indo da parte para o todo e do todo à parte, em que o conhecer implica aproximar uma informação ao seu contexto e ao conjunto ao qual pertence” (p. 13).

Além do princípio da totalidade, Morin (2011) nos instrumentaliza com outros princípios da complexidade, o da *incerteza* e da *ordem e desordem* que também embasam a perspectiva Omnilética. Quando Morin (2011) nos propõe o princípio da incerteza, é considerando a incerteza do conhecimento, no sentido de refletirmos e reconhecermos as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer, pois caso contrário, ou seja, se considerarmos “certezas” estamos corroborando para a construção de um conhecimento simplista. Logo, como o referido autor enfatiza, a incerteza é o desintoxicante do conhecimento complexo, em vista disso:

Devemos compreender que existem condições bioantropológicas (as aptidões do cérebro/mente humana), condições socioculturais (a cultura aberta, que permite diálogos e troca de ideias) e condições noológicas (as teorias abertas), que permitem “verdadeiras” interrogações, isto é, interrogações fundamentais sobre o mundo, sobre o homem e sobre o próprio conhecimento (idem, p. 29).

Quando Morin (2011) fala das condições noológicas, isso muito nos lembra a Omnilética, não que ela seja uma “teoria” aberta, mas podemos considerá-la como um “conceito” aberto, em construção, e, portanto, noológico, pois nos permite essa abertura para as interrogações, para a ousadia na maneira de analisarmos os fatos e fenômenos da

vida humana, pois, como evidencia Silva (2017), esta perspectiva de análise nos permite “[...] contemplar do silêncio ao barulho, da inércia ao movimento, sem deixar de perceber e nos preocupar com o que é dito (ou não) nas entrelinhas presentes nesses processos. Nos permite, assim, ousar a enxergar o que foi colocado no escuro, ouvir o que por ora foi silenciado e a falar o que, uma vez, foi proibido” (p.37). Gostaríamos de destacar, no entanto, que essa “ousadia”, de acordo com a referida autora, não significa aceitar tudo como possibilidade de análise, ou analisar o que é possível de qualquer jeito; significa não impor limites para as possibilidades de análise, uma vez que a perspectiva Omnilética é envolta de um movimento dialético e complexo.

Martinazzo & Dresc (2013) nos ajudam a compreender também o princípio da incerteza quando destacam que ela “pressupõe e requer o reconhecimento do lugar do movimento e da desordem. A ordem deve pressupor a desordem e, por conseguinte, a incerteza, pois está sempre a refazer-se em novos patamares” (p. 48). Neste contexto, por fim, quando falamos de *ordem e desordem* na visão de Morin (2011):

Pode-se dizer que é se desintegrando que o mundo se organiza. Eis uma ideia tipicamente complexa. Em que sentido? No sentido em que devemos unir duas noções que, logicamente, parecem se excluir: ordem e desordem. [...] A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem (p. 63).

Consideramos, portanto, a relação entre ordem e desordem como uma relação simbiótica, que gera uma certa organização, permeada de incertezas, a todo e qualquer conhecimento ou fenômeno analisado. Segundo Morin (2001), “como a complexidade reconhece a parcela inevitável de desordem e de eventualidade em todas as coisas, ela reconhece a parcela inevitável de incerteza no conhecimento. É o fim do saber absoluto e total. A complexidade repousa ao mesmo tempo sobre o caráter de ‘tecido’ e sobre a incerteza. (MORIN, 2001, p. 564).

Após a breve apresentação da perspectiva Omnilética, a qual será o fio condutor para a realização de nossa análise de dados, esperamos poder tecer, a partir dos aspectos culturais, políticos e práticos, dialética e complexamente relacionados, do Brasil e de Cabo Verde, reflexões, questionamentos e interpretações omniléticas acerca da temática da inclusão em contextos de Ensino Superior destes dois países. E, ainda, gerar um movimento que proporcione a abertura a diálogos profícuos entre os dois países em

questão, de maneira a emergir um conhecimento totalizante, permeado de dúvidas, ordens, desordens, incompletudes e, portanto, *Omnilético*, a respeito das duas realidades investigadas.

É neste contexto que apresentamos no capítulo seguinte, o método utilizado em nossa pesquisa, que gerou o tratamento, refinamento, categorização e realização de nossa análise Omnilética.

4. MÉTODO

Neste capítulo apresentaremos a caracterização adotada para a realização de nosso estudo, ou seja, apresentaremos a abordagem e o tipo de pesquisa realizada, o percurso metodológico percorrido na fase de coleta de dados, as técnicas e instrumentos utilizados, a maneira como realizamos a análise dos dados e os procedimentos éticos da pesquisa adotados.

4.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Este estudo está fundamentado no paradigma *qualitativo*, tipo pesquisa *documental* e está ligado a uma pesquisa maior realizada pelo Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) e o Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe), intitulada *Formação de educadores: inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica em contextos internacionais de Ensino Superior*.

Neste contexto de pesquisas e investigações, Santos (2014) acrescenta que o objetivo maior de qualquer “[...] movimento intelectual é sempre atingir a “ponta”, isto é, chegar ao estágio da oferta de respostas inéditas a uma necessidade humana. Esse estágio, porém, depende de passos intermediários em relação aos fatos e fenômenos estudados” (p.25). Isso tudo, portanto, vai depender da aproximação do nível intelectual do pesquisador em relação ao seu estudo proposto. É neste contexto, conforme fundamentação do autor acima referido e de Minayo e Gomes (2015), Marconi e Lakatos (2011), Rampazzo (2005), Marconi e Lakatos (2003), Santos (2013), Morin (2015) e Lukács (2010), que apresentamos as especificidades de nossa pesquisa, de maneira a possibilitar a identificação de sua natureza metodológica.

Segundo Minayo e Gomes (2015), a pesquisa qualitativa responde a particularidades e com aspectos da realidade que não podem ser medidos, quantificados. Logo, “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes” (Idem, p. 21), o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Assim sendo, “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores

quantitativos” (Ibidem). Sobre a abordagem qualitativa, Marconi e Lakatos (2011) acrescentam que a mesma difere da quantitativa:

“[...] não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. [...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc. (p. 269).

A pesquisa qualitativa busca “uma *compreensão particular* daquilo que estuda: o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados” (RAMPAZZO, 2005. p.58). Esse tipo de pesquisa considera o valor humano e não se reduz a números, quantidades.

Por meio da abordagem qualitativa, Rampazzo (2005) ainda nos esclarece que “[...] a delimitação do problema da pesquisa não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios. A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto” e ainda:

Os dados da pesquisa qualitativa não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos (LAKATOS; MARCONI, p. 60).

Compreendemos que na pesquisa com uma abordagem qualitativa não há hierarquização de fenômenos, redução do ser humano a quantidades, números; tudo é valorizado, portanto, “[...] todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. Procura-se compreender a experiência que todos os “sujeitos” têm” (Ibidem).

Neste cenário teórico-metodológico, considerando toda essa riqueza de valorização da condição humana, a não hierarquização e medição de fenômenos e pessoas que a abordagem qualitativa nos propõe e dialogando com nossa investigação, destacamos também que a mesma se baseia no tipo específico de pesquisa *documental*.

No que diz respeito à caracterização de nossa pesquisa como *documental*, antes

de tratarmos das especificidades deste tipo de pesquisa, vale salientar o que compreendemos por *documento* e aí nos fundamentamos em Santos (2014), o qual esclarece que “[...] é o nome genérico dado às fontes de informação bibliográficas que ainda não receberam organização e tratamento analítico para publicação” (p. 30). O referido autor ainda acrescenta que são fontes documentais:

[...] tabelas estatísticas, relatórios de empresas, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos; fotografias; epitáfios; obras originais de qualquer natureza; correspondência pessoal ou comercial, etc. A utilização de qualquer dessas fontes de informação caracteriza a pesquisa como *pesquisa documental* (idem.)

A pesquisa documental é assim denominada, pois foca na gênese dos dados, ao buscar as fontes primárias, as quais podem ser encontradas em inúmeros espaços/contextos/ órgãos/instituições, em arquivos públicos e particulares, em fontes não escritas como fotografias, gravações, filmes, desenhos, esculturas, imprensa falada, objetos de arte, etc., assim como em fontes estatísticas provenientes de órgão oficiais e particulares. Marconi & Lakatos (2003), utilizando as três variáveis “fontes escritas ou não”, “fontes primárias ou secundárias”, “fontes contemporâneas ou retrospectivas”, propõem um quadro que nos auxilia a compreender todo o contexto que envolve a realização de uma pesquisa documental, conforme imagem a seguir:

Quadro 04: Tipos de documentos

		ESCRITOS		OUTROS	
		PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS
		Compilados na ocasião pelo autor	Transcritos de fontes primárias contemporâneas	Feitos pelo autor	Feitos por outros
CONTEMPORÂNEOS	Exemplos	Documentos de arquivos públicos Publicações parlamentares e administrativas Estatísticas (censos) Documentos de arquivos privados Cartas Contratos	Exemplos Relatórios de pesquisa baseados em trabalho de campo de auxiliares Estudo histórico recorrendo aos documentos originais Pesquisa estatística baseada em dados do recenseamento Pesquisa usando a correspondência de outras pessoas	Exemplos Fotografias Gravações em fita magnética Filmes Gráficos Mapas Outras ilustrações	Exemplos Material cartográfico Filmes comerciais Rádio Cinema Televisão
		Compilados após o acontecimento pelo autor	Transcritos de fontes primárias retrospectivas	Analizados pelo autor	Feitos por outros
RETROSPECTIVOS	Exemplos	Diários Autobiografias Relatos de visitas a instituições Relatos de viagens	Exemplos Pesquisa recorrendo a diários ou autobiografias	Exemplos Objetos Gravuras Pinturas Desenhos Fotografias Canções Folclóricas Vestuário Folclore	Exemplos Filmes comerciais Rádio Cinema Televisão

Fonte: Marconi & Lakatos (2003)

Considerando as possibilidades de fontes documentais que o Quadro 04 nos propõe, destacamos que utilizamos em nossa pesquisa *fontes contemporâneas, escritas e primárias* como as legislações nacionais, do Brasil e Cabo Verde, e institucionais da UNIFAP e Uni-CV, pois também configuram-se como tal, pois trata-se de textos originais, legais, documentos que possuem um objetivo e foram instituídos pelo governo dos países e instituições acima mencionadas com uma finalidade específica.

Conforme compreensão de Marconi & Lakatos (2003) “[...] é evidente que dados secundários, obtidos de livros, revistas, jornais, publicações avulsas e teses, cuja autoria é conhecida, não se confundem com documentos, isto é, dados de fontes primárias” (p. 176). Existem ainda:

[...] registros, porém, em que a característica "primária" ou "secundária" não é tão evidente, o mesmo ocorrendo com algumas fontes não escritas. Daí nossa tentativa de estabelecer uma diferenciação. O antropólogo, ao estudar as sociedades pré-letradas, encontra grande dificuldade em analisar essas sociedades, já que as mesmas não possuem registros escritos. Deve o pesquisador de campo, além das observações efetuadas, lidar com tradições orais. Estas tendem, ao longo das gerações, a adquirir elementos fantasiosos, transformando-se geralmente em lendas e mitos. Hoje, tanto o antropólogo social quanto o sociólogo encontram-se em outra situação; a maioria das sociedades são complexas, letradas, onde o acúmulo de documentos vem ocorrendo há séculos. Talvez o problema agora seja o excesso de documentação (idem).

De maneira a evitar que o investigador se perca em meio a uma diversidade de documentos, seus objetivos precisam estar muito bem traçados, para que a partir destes seja julgado o tipo de documentação mais adequada para o que se busca obter. Para evitar riscos de obtermos fontes inseguras, inexatas ou errôneas, faz-se necessário para cada fonte o investigador fazer uso de técnicas e instrumentos que testem a fidedignidade e validade das informações obtidas.

Na pesquisa documental, portanto, é reconhecida a rica fonte de dados que podemos ter com documentos, a qual se torna ainda mais relevante com o passar do tempo, não especificamente para a resolução de problemas, mas por proporcionar uma melhor visão destes.

4.2 O CAMPO DA PESQUISA

Como já dito anteriormente, a Universidade Federal do Amapá e a Universidade de Cabo Verde são as duas Instituições de Ensino Superior, onde aconteceu nossa investigação. Logo, consideramos relevante apresentarmos esses dois contextos para melhor especificarmos nosso campo de pesquisa.

4.2.1 Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), iniciou suas atividades no ano de 1970, como Núcleo Avançado de Ensino (NAE), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA), ofertando inicialmente em torno de 500 vagas para a área do magistério (licenciatura curta). Trata-se de uma instituição de Ensino Superior pública brasileira, criada pela Lei nº 7.530, de 29 de agosto de 1986, que autorizou o Poder Executivo a instituí-la. No entanto, foi na década de 1990 que foi criada, de fato, a Fundação Universidade Federal do Amapá, autorizada por meio do Decreto nº 98.977, de 02 de março de 1990, vinculada ao Ministério de Educação, tendo como sede e foro a cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá. Seu estatuto foi aprovado pela Portaria Ministerial nº 868/90, de acordo com o Parecer nº 649/90-SESu, publicado na Documenta MRC nº 35, tornando-a uma Instituição de Ensino Superior (IES), mantida pela União. A referida instituição de ensino é regida pela legislação federal brasileira, pelo seu Estatuto e Regimento Geral.

A UNIFAP realizou o primeiro vestibular para os cursos de Direito, Secretariado Executivo, Geografia, História, Matemática, Letras, Educação Artística e enfermagem, no ano de 1991, com a nomeação de um reitor *pro tempore*. Com isso, instituiu-se de fato a Fundação Universidade Federal do Amapá. As áreas de atuação acadêmica da UNIFAP, concentram-se no desenvolvimento de programas, projetos de ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão “com o objetivo de contribuir para a cidadania e o desenvolvimento nacional e amazônico na qual está inserida” (BRASIL, 2014, p.18).

Conforme estabelecido no Capítulo I, Artigo 3º do seu Regimento Geral, a UNIFAP tem por objetivos e funções “ministrar o ensino, que é indissociável da pesquisa e extensão; desenvolver as ciências, as letras e as artes; prestar serviços a entidades públicas e privadas e à comunidade em geral; e promover o desenvolvimento nacional, regional e local” (BRASIL, 2002, p. 04). Em consonância com os preceitos legais da

administração pública e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a referida instituição pauta-se nos princípios de:

I ética, moralidade, legalidade, impessoalidade, publicidade e eficiência; II democracia social, cultural, política e econômica, com base na Justiça, cidadania e bem-estar humano; III desenvolvimento socioeconômico, tecnológico e artístico-cultural do Estado, da Região e do País; IV compromisso com a paz, defesa dos Direitos Humanos e preservação do meio ambiente e sustentabilidade; V descentralização administrativa e acadêmica; VI universalidade do conhecimento e fomento à inter e multidisciplinaridade; VII natureza pública do ensino, sob a responsabilidade da União; VIII democratização da educação no que concerne à gestão, à igualdade de oportunidade de acesso e à socialização de seus benefícios; IX liberdade de Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como de socialização e difusão do saber; X indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, como tríade norteadora da gestão (BRASIL, 2018, p. 03-04).

A UNIFAP tem como missão construir e compartilhar saberes e práticas de forma inovadora, com qualidade, nas ações de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo com o desenvolvimento sustentável da Região Amazônica. Como visão, ser referência em Educação Superior e inovação tecnológica na Região Amazônica, fomentando o desenvolvimento sustentável e a integração social. Como valores, a ética, a democratização, a inovação, a sustentabilidade, a inclusão, a integração e a autonomia. Com relação a este último valor, ou seja, a autonomia, no artigo 4º do seu Estatuto destaca que a “universidade, nos termos do Art. 207 da Constituição Federal/88, goza de autonomia para realizar as ações necessárias à consecução de seus objetivos, em âmbito didático-científico, administrativo, de gestão de pessoas, financeira e patrimonial e disciplinar” (Idem, p. 03).

O *campus*-sede da UNIFAP é o “Campus Marco Zero do Equador”, localizado no município de Macapá – AP. A referida instituição, no entanto, possui mais quatro *campi* distribuídos em outros municípios amapaenses a saber: Santana, Mazagão, Laranjal do Jari e Oiapoque.

No que diz respeito aos cursos da graduação, a UNIFAP oferece 52 opções de cursos de graduação, que acontecem de maneira presencial e a distância, os quais são distribuídos nos 4 *Campi*. A referida instituição também oferece 04 Cursos de Doutorado, 13 Cursos de Mestrado e 19 Cursos de Especialização lato sensu, dos quais 10 são no formato presencial e 09 no formato a distância. No que tange às licenciaturas, as quais

formam professores para atuarem nas diversas áreas do saber, destacamos que nosso foco de investigação será o curso de Pedagogia. Apresentamos a seguir um quadro dos cursos de graduação da UNIFAP ofertados no *campus* sede, Campus Marco Zero do Equador, em Macapá:

Quadro 05: Cursos do *Campus* Marco Zero do Equador – Macapá - AP

DEPARTAMENTO	CURSO	ANO DE IMPLANTAÇÃO
Ciências Biológicas e da Saúde	Ciências Biológicas - Bacharelado	1998
	Ciências Biológicas - Licenciatura	1998
	Farmácia	2010
	Enfermagem	1991
	Fisioterapia	2013
	Medicina	2010
Ciências Exatas e Tecnológicas	Arquitetura e Urbanismo	2007
	Ciências da Computação	2014
	Engenharia Civil	2014
	Engenharia Elétrica	2009
	Física-Licenciatura	2003
	Matemática - Licenciatura	1991
	Química - Licenciatura	2015
Educação	Educação Física - Licenciatura	2005
	Pedagogia	1991
Filosofia e Ciências Humanas	Administração	2014
	Ciências Sociais - Bacharelado	1998
	Sociologia - Licenciatura	1998
	Direito	1991
	Geografia - Bacharelado	1991
	Geografia - Licenciatura	1991
	História – bacharelado em extinção	1991
	História - Licenciatura	1991
	Relações internacionais	2011
	Tecnologia em secretariado	2017
	Secretariado Executivo – em extinção	1991
Letras e Artes	Artes visuais - Licenciatura	1991
	Jornalismo	2011
	Teatro - Licenciatura	2013
	Letras/Português/Francês	1991
	Letras/Português/Inglês	1991
	Letras/Libras/Português	2013
Meio Ambiente e Desenvolvimento	Ciências ambientais - Bacharelado	2009

Fonte: Elaboração da Autora³⁵

³⁵ Com base no Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIFAP.

Vale ressaltar que, além dos cursos apresentados no quadro anterior, ainda há os cursos que fazem parte de uma política de formação de professores, instituída pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2009, pela Plataforma Paulo Freire (PARFOR), destinado a professores da rede pública dos estados e municípios brasileiros, assim como do Distrito Federal, que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da LDBEN. São oferecidos os seguintes cursos de licenciatura: Artes Visuais, Geografia, História, Letras-Português/Francês, Física, Ciências Biológicas, Pedagogia e Matemática.

Por fim enfatizamos que, de acordo com seu PDI, a Universidade Federal do Amapá congrega 11.340 alunos matriculados (distribuídos em 4 campi em funcionamento), 52 cursos de graduação, 17 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e 06 cursos de pós-graduação *lato sensu*. E em seu quadro de servidores possui 654 professores efetivos e 77 professores substitutos e 508 técnicos, num total de 1.239 servidores.

4.2.2 Universidade de Cabo Verde (Uni-CV)

O Ensino Superior em Cabo Verde teve sua caminhada iniciada no ano de 1979 com a criação do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário, o qual formava docentes para lecionar no ensino secundário, que corresponde aos alunos na faixa etária de 14 a 17 anos, ou seja, é o nível de ensino que antecede o nível superior. No entanto, a institucionalização que permitiu a criação da Uni-CV veio com o estabelecimento de três instituições públicas dedicadas ao Ensino Superior no país, a saber: *O Instituto Superior de Educação (ISE)*, criado pelo Decreto-Lei nº 54/95, de 2 de Outubro de 1995; *o Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR)*, criado pelo Decreto-Lei nº 40/96, de 21 de Outubro de 1996; e *o Instituto Nacional de Administração e Gestão (INAG)*, criado pela Resolução nº 24/98 (de 1998), obedecendo ao Decreto-Lei 40/96, de 21 de Outubro de 1996.

Foi no dia 20 de novembro de 2006, que o Conselho de Ministros criou, por meio do Decreto-Lei 53/2006, a Universidade de Cabo Verde, integrando primeiramente o ISE, localizado na cidade de Praia, e o ISECMAR, localizado na cidade de Mindelo. Em 2007, uma terceira escola juntou-se oficialmente à universidade: o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA), localizado na cidade de São Jorge dos Órgãos.

Conforme informações contidas no histórico da Uni-CV, disponível no site da

referida instituição³⁶, estas instituições mantiveram-se como unidades associadas à Uni-CV, com um figurino jurídico específico nos dois primeiros anos de funcionamento da universidade. Então, por meio do Decreto-Lei nº 29/2008 de 9 de outubro, o ISE, o ISECMAR e o INAG foram extintos, e sua estrutura foi totalmente integrada na Uni-CV. O referido histórico evidencia que nos primeiros anos de existência, a Uni-CV contou com forte apoio de universidades brasileiras em matéria de formação de docentes e intercâmbio de experiências administrativas, nomeadamente, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade de Brasília (UNB).

Ainda segundo o site, a Universidade de Cabo Verde é uma instituição pública de Ensino Superior que, através do tripé ensino, investigação e extensão, fomenta a criação e a difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, de modo a promover a qualificação da nação cabo-verdiana como fator estratégico do desenvolvimento humano e sustentável do país. Com sua reitoria instalada na cidade de Praia, a Uni-CV tem como missão “promover o desenvolvimento humano na sua integralidade, com ênfase nas dimensões científica, técnica, ética, social, cultural e artística, e tendo por paradigma a busca incessante de padrões elevados de qualidade”, e ainda:

[...] fomentar atividades de investigação fundamental e aplicada que visem contribuir, de forma criadora, para o desenvolvimento do país; promover a capacidade empreendedora da sociedade cabo-verdiana, contribuindo para a capacitação dos recursos humanos nas áreas prioritárias do desenvolvimento; prestar serviços diversificados à comunidade, numa perspectiva de valorização recíproca; desenvolver o intercâmbio científico, técnico e cultural com instituições de investigação e de Ensino Superior, nacionais e estrangeiras; contribuir para o desenvolvimento da cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, designadamente nos domínios da educação e do conhecimento, da ciência e da tecnologia; e contribuir para a modernização do sistema educativo de Cabo Verde a todos os níveis, designadamente através da pesquisa, adoção e disseminação de novas metodologias de ensino e de promoção do conhecimento. (Disponível em <<http://www.unicv.edu.cv/>>. Acessado em 29/11/2018).

Como valores, a referida instituição ainda destaca a liberdade acadêmica, a excelência, a autonomia, a qualidade, o empreendedorismo, sustentabilidade, a solidariedade e a internacionalidade.

³⁶ <http://www.unicv.edu.cv>

A Uni-CV possui 03 faculdades e 02 escolas, a saber: Faculdade de Ciências Sociais, Humanas, e Artes, Faculdade de Educação e Desporto, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Escola de Negócios e Governação, Escola de Ciências Agrárias e Ambientais. Sobre as licenciaturas, a Uni-CV oferta 36 cursos. São eles:

Quadro 06³⁷: Licenciaturas ofertadas pela Uni-CV

CURSOS DE GRADUAÇÃO (LICENCIATURAS, SEGUNDO CHAMADAS AS GRADUAÇÕES EM CV)	
Ciências Biológicas	Estatística e Gestão de Informação
Ciências da Comunicação	Filosofia Política e Relações Internacionais
Ciências da Educação	Geografia e Ordenamento de Território
Ciências Empresariais e Organizacionais	Gestão Comercial e Marketing
Ciências Sociais	Gestão do Património Cultural
Educação Física e Desporto	História
Enfermagem	Línguas, Literaturas e Culturas (Estudos Cabo-verdianos e Portugueses)
Engenharia Alimentar	Línguas, Literaturas e Culturas (Estudos Franceses)
Engenharia Civil	Línguas, Literaturas e Culturas (Estudos Ingleses)
Engenharia do Ambiente e Recursos Naturais	Matemática
Engenharia Eletrotécnica	Medicina - Mestrado Integrado
Engenharia Mecânica	Psicologia
Matemática	Relações Internacionais e Diplomacia
Educação Especial	Relações Públicas e Secretariado Executivo
Estudos Chineses	Tecnologias, Multimédia e Comunicação
Viticultura e Enologia	Segurança Pública e Proteção Comunitária
Direito	Físico – Química (Ensino)
Educação Básica – 1º Ciclo (Ensino)	-

Fonte: Elaboração da Autora³⁸

Sobre os cursos de “Licenciaturas” em Cabo Verde, ressaltamos que eles se diferenciam da compreensão que temos no Brasil. Aqui, a licenciatura de um curso de graduação objetiva tornar o aluno apto a ensinar o seu ofício, ou seja, o licenciado tem

³⁷ Observação: Este Quadro não contém a coluna das datas de criação do curso de Licenciatura, tal como no Quadro apresentado para a UNIFAP, porque tais informações não estavam disponíveis no site da UNI-CV.

³⁸ Com base nas informações contidas no site da uni-cv: <https://www.unicv.edu.cv/>

permissão para dar aulas sobre o curso que escolheu, se tornar, portanto, professor, especialmente da Educação Básica. Já em Cabo Verde as “Licenciaturas” equivalem no Brasil aos bacharelados, ou seja, são cursos voltados para uma formação mais generalista e com foco no mercado de trabalho.

O graduando interessado em ser professor em Cabo Verde, pode cursar o curso de Ciências da Educação, o qual o habilitará para tal função. Além deste curso, outros também formam professores, a exemplo dos cursos de licenciaturas em: ciências biológicas, educação artística, educação da infância, educação física e desporto, ensino da história e geografia, entre outros. Além das licenciaturas, a Uni-CV oferta 03 doutoramentos, 10 mestrados, 05 cursos profissionalizantes e 02 cursos modulares. Destacamos ainda que hoje a Uni-CV possui em seu quadro de estudantes, 4.650 alunos inscritos e no seu quadro de servidores, 280 docentes e 135 não docentes.

Por fim, destacamos que a Universidade de Cabo Verde possui uma particularidade, em relação ao Brasil, que é o pagamento de “propinas”. De acordo com o Regulamento das Propinas e Emolumentos a que estão sujeitos os estudantes da Universidade de Cabo Verde (Cabo Verde, 2014), “designa-se por propina a taxa que cada estudante paga à Universidade pela frequência do curso em que esteja matriculado e inscrito, ou seja, trata-se do pagamento de mensalidades” (p.02). Com relação à fixação do valor da propina, o referido regulamento destaca que se leva em conta a natureza do curso, o número de horas letivas e o horário de funcionamento do turno selecionado e podem ser revistas/alteradas a cada dois anos.

O Artigo 11º do Estatuto do Estudante da Universidade de Cabo Verde (CABO VERDE, 2020, p.19), ainda acrescenta:

1. A frequência dos ciclos de estudos ou cursos conferentes ou não de grau está sujeita ao pagamento de propinas, nos termos regulamentares.
2. O valor das propinas a pagar pelo estudante inscrito em regime de tempo parcial ou pelo estudante a quem falte completar até um máximo de 30 créditos (CTS) para conclusão do CESP, da licenciatura ou da componente letiva dos ciclos de estudos conducentes aos graus de mestre e doutor, é determinado nos termos do respetivo regulamento.

Sobre o pagamento das propinas, podem ser pagas preferencialmente por meios eletrônicos, cheques, depósito ou transferência bancária na conta da Uni-CV, de forma sequencial e por ordem cronológica de prestação. Apesar da Uni-CV, portanto, ser uma instituição pública, há a existência de propinas regularizadas como pudemos apresentar.

Após apresentação do nosso campo de pesquisa e particularidades de cada

instituição investigada, descreveremos na seção seguinte as ações adotadas para realizarmos nosso levantamento documental.

4.3 LEVANTAMENTO DOCUMENTAL: COLETANDO OS DADOS

Toda pesquisa implica levantamento de dados das mais variadas formas e podendo fazer uso das mais diversas técnicas e instrumentos de coleta de dados, como bem pontua Rampazzo (2005). Minayo & Gomes (2015), são outras duas autoras que acrescentam que todo pesquisador “[...] precisa ser um curioso, um perguntador. E essa qualidade deve ser exercida o tempo todo no trabalho de campo, pois este será tanto melhor e mais frutuoso quanto mais o pesquisador for capaz de confrontar suas teorias e suas hipóteses com a realidade empírica” (p.62). Sendo assim, em busca de um diálogo entre a teoria e a prática, coletamos nossos dados a partir da realização de um *levantamento documental*.

Antes de apresentarmos o detalhamento de nosso levantamento documental, destacamos que foi necessário adequar nossa investigação ao que acometeu o mundo no ano de 2020, ou seja, à Pandemia do Novo Corona Vírus. De início, nosso planejamento era realizar uma imersão nos dois contextos investigados, no caso a UNIFAP, em Macapá, capital do Estado do Amapá onde se localiza a referida instituição de ensino, e na Cidade de Praia, em Cabo Verde, onde se localiza a Uni-CV, para coletarmos os dados por meio de visitas *in loco* e entrevistas presenciais. Logo, de maneira a preservar a saúde tanto da autora deste estudo, quanto da comunidade acadêmica de cada instituição de ensino, a fase de coleta de dados precisou ser modificada. Nossa imersão nos dois contextos investigados não mais aconteceu, assim como as entrevistas. Estas, até tentamos realizá-las por meios virtuais, mas, com o fechamento parcial das duas instituições, a suspensão das aulas presenciais dos alunos e atividades laborais dos servidores que passaram acontecer remotamente, foi impossível o acesso ao arquivo físico das instituições, pois, a exemplo da UNIFAP, somente parte de seus dados encontram-se arquivados virtualmente. Por isso, diante de todas as impossibilidades que foram surgindo, optamos por direcionar nossa coleta de dados para a realização de um levantamento documental nos sites da UNIFAP e Uni-CV e a partir de contatos diretos com coordenadores de cursos e professores das instituições.

Diante dessas adequações, iniciamos uma varredura no site da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) e da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no intuito de encontrar as normativas institucionais relativas aos cursos de Ciências da Educação e

Pedagogia, respectivamente.

No site da Uni-CV, de início encontramos o histórico da instituição, a estrutura constituída de unidades orgânicas e serviços e o Decreto-Lei nº 4/2016. O site também dispõe de uma aba específica de normativos que estão apresentados em pastas, cada uma correspondendo a um ano do período de 2008 a 2020. De todo o material disponível, encontramos um total de 28 normativas institucionais que nos despertaram o interesse de realizar uma leitura detalhada, conforme quadro a seguir:

Quadro 7: Quantitativo de normativas institucionais - site Uni-CV

NORMATIVAS INSTITUCIONAIS (Uni-CV)			
Ano	Quantidade	Ano	Quantidade
2008	04 normativas	2015	02 normativas
2009	02 normativas	2016	02 normativas
2010	-	2017	03 normativas
2011	03 normativas	2018	-
2012	06 normativas	2019	01 normativa
2013	02 normativas	2020	01 normativa
2014	02 normativas	-	-

Fonte: Elaboração da autora

As normativas institucionais encontradas do ano de 2008 são referentes à aprovação de regulamentos da Uni-CV; as de 2009 são referentes à atualização do estatuto da Uni-CV e do pessoal docente; no ano de 2010 não encontramos nenhuma normativa que nos despertasse interesse para nossa investigação, pois voltavam-se mais para questões administrativas; as normativas de 2011 dizem respeito aos trabalhos de fim de curso de graduação, ao regulamento de estágios técnicos-científicos e aprovação do código de conduta; correspondente ao ano de 2012 as normativas encontradas tratam da aprovação do regulamento orgânico da Uni-CV, de bolsa de estudo por mérito acadêmico, de criação de novos cursos de licenciatura e de cursos superiores profissionalizantes e o regulamento de educação a distância; no ano de 2013, as normativas disponíveis no site tratam do regulamento das propinas e emolumentos da Uni-CV, normas de organização curricular e do sistema de créditos nos cursos de graduação; no ano de 2014 foram aprovados novos estatutos da Uni-CV; em 2015 foram aprovados o regulamento das provas de ingresso nos cursos de graduação, alteração nas normas de organização curricular e do sistema de créditos nos cursos de graduação; em 2016 foi deliberada a

ratificação do regimento do conselho científico da Uni-CV, aprovação do novo regimento do conselho da universidade; em 2017 as normativas tratam da deliberação que ratifica o regimento do conselho pedagógico, aprovação do regulamento do repositório científico e deliberação que cria a Faculdade de Educação e Desporto (FAED); em 2018 não encontramos nenhuma normativa de interesse para esse estudo; em 2019 encontramos uma normativa que trata do novo regulamento de ingresso nos cursos de graduação e em 2020 a normativa que trata da aprovação do estatuto do estudante da Universidade de Cabo Verde.

Na parte inicial do site que trata das informações gerais na Uni-CV, estas foram as normativas encontradas que nos despertaram interesse em conhecer, mas, apenas duas convergem diretamente no nosso foco de interesse, no caso o curso de Ciências da Educação que são: a normativa que trata da *criação da Faculdade de Educação e Desporto* (FAED) e do *Estatuto do Estudante da Universidade de Cabo Verde*.

Seguimos com nossa varredura no mesmo site, mas desta vez na aba específica *Cursos* e posteriormente na aba do curso *Ciências da Educação*. Nesta aba foi possível encontrarmos o detalhamento do curso: área de formação, duração, total de créditos, período, propina, unidade orgânica, objetivo, vertentes, perfil de entrada, perfil de saída. Links úteis e planos/matriz curricular por semestre. No entanto, quando nos direcionamos para a aba que trata dos “normativos”, vimos que ela se encontrava em “processo de atualização”. Posteriormente, realizamos uma nova busca no site, mas em termos de normativos específicos do curso de Ciências da Educação, não possui nenhuma informação, a não ser, deliberações gerais para a Uni-CV no que concerne ao calendário acadêmico, regulamentos de acesso aos mestrados, aprovação de tabelas de emolumentos de cursos, etc.

Diante desta impossibilidade de encontrarmos as normativas referentes ao curso investigado na Uni-CV no seu site, entramos em contato com um professor cabo-verdiano que faz parte da pesquisa do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIIPe), em que este estudo se vincula. A partir desse contato, nos foi disponibilizado via e-mail o Decreto-Lei nº 4/2016, que aprova o novo Estatuto da Uni-CV, e o Plano Curricular do curso de Ciências da Educação contendo a matriz curricular e as ementas de disciplinas, conforme o quadro a seguir destaca:

Quadro 8: normativas institucionais – Uni-CV

NORMATIVAS INSTITUCIONAIS (Uni-CV)	
Nº de Ord.	Tipo de Normativa
01	Decreto-Lei nº 4/2016 (Aprova o novo Estatuto da Uni-CV)
02	Plano Curricular do Curso de Ciência da Educação

Fonte: Elaboração da autora

O Decreto-Lei nº 4/2016 que aprova o novo Estatuto da Uni-CV, traz a sua aprovação, a revogação e a entrada em vigor. Nele são apresentados a natureza, missão e fins; ensino, investigação e extensão; estrutura interna; comunidade universitária; gestão econômico-financeira; disposições finais e transitórias. O plano curricular inicia destacando o percurso comum a todos os alunos do curso de Ciências da Educação e 04 percursos opcionais, a saber: *Educação Social; Tecnologias de Educação; Educação Inclusiva; e Administração Educacional e Avaliação*. Posteriormente segue apresentando a duração do curso, a unidade orgânica responsável, os objetivos do curso, a competência transversal, as competências específicas, o perfil de acesso, o perfil de saída, os domínios profissionais e o enquadramento e justificação (Relevância Acadêmica e Social do Curso).

A matriz curricular também constitui o referido plano e em princípio destaca as áreas científicas abordadas em cada um dos quatro percursos do curso: Percurso 1 - Educação Social, Percurso 2 - Tecnologias de Educação, Percurso 3 - Educação Inclusiva e Percurso 4 - Administração Educacional e Avaliação. Na sequência é apresentada a Estrutura curricular, primeiramente com as disciplinas, do 1º, 2º, 3º, e 4º semestre que compõem o *tronco comum* dos 4 percursos, depois as disciplinas específicas que constituem cada percurso no 5º, 6º, 7º e 8º semestre. As ementas das disciplinas trazem as memórias descritivas de cada unidade curricular, destacando o ano/semestre, horas de contato semestral, número de créditos, sinopse e bibliografia básica.

Seguindo nossa varredura acerca das normativas institucionais, o segundo momento de busca se deu no site da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), onde encontramos os seguintes documentos:

Quadro 9: normativas institucionais - UNIFAP

NORMATIVAS INSTITUCIONAIS (UNIFAP)	
Nº de Ord.	Tipo de Normativa
01	Regimento Geral da Fundação Universidade Federal do Amapá
02	Estatuto da Fundação Universidade Federal do Amapá
03	Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI
04	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia
05	Matriz Curricular
06	Ementas de Disciplinas do Curso de Pedagogia
07	Planos de Ensino

Fonte: Elaboração da autora

Conforme o quadro 9 nos mostra, encontramos 07 normativas no site da UNIFAP que despertaram nosso interesse para este estudo. O regimento geral da instituição trata da sua identificação (objetivos, funções e autonomia), estrutura organizacional, regime didático científico, comunidade universitária e das disposições gerais e transitórias. O estatuto trata das funções da universidade e seus fins, da estrutura universitária, da administração, da organização didático - científica, da comunidade universitária, dos diplomas, certificados e títulos, do patrimônio e regime financeiro, das disposições gerais e da instalação da universidade.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (BRASIL, 2014a), corresponde ao período 2015 - 2019 e apresenta o perfil institucional, o planejamento estratégico, projeto pedagógico institucional, cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos, perfil dos servidores, organização administrativa, políticas de atendimento ao discente, infraestrutura, avaliação do desenvolvimento institucional e aspectos financeiros e orçamentários.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia enfoca os seus objetivos, os princípios norteadores, o perfil do pedagogo, as competências e habilidades a serem desenvolvidas para atuação do futuro pedagogo, a prática pedagógica, o estágio curricular supervisionado, as atividades acadêmicas, científicas e culturais, o trabalho de conclusão de curso, os eixos temáticos/linha de pesquisa, a duração e carga horária do curso. O referido documento ainda apresenta a matriz curricular, destacando as disciplinas a serem ministradas ao longo de 08 períodos de curso e as ementas com as especificidades a serem abordadas em cada disciplina.

Por fim, destacamos os planos de ensino das 55 disciplinas, divididas em 08 períodos de curso que, além de resgatarem as ementas, trazem os objetivos de cada disciplina, a metodologia de ensino, o conteúdo programático, a proposta de avaliação, a bibliografia básica e a bibliografia complementar.

Diante do exposto, elencamos no Quadro 10 a seguir, os documentos das duas IES investigadas, que optamos por analisar, pois tratam especificamente dos dois cursos foco de nossa investigação e que responderão aos nossos objetivos propostos. São elas, por instituição:

Quadro 10: normativas institucionais selecionadas para análise

NORMATIVAS INSTITUCIONAIS A SEREM ANALISADAS			
Nº de Ord.	Uni-CV	Nº de Ord.	UNIFAP
01	Ementas de disciplinas do Curso de Ciências da Educação	01	Ementas de disciplinas do Curso de Pedagogia

Fonte: elaboração da autora

Após a busca pelas normativas institucionais (ementas de disciplinas), iniciamos a busca pelas normativas nacionais que regem o Ensino Superior no Brasil e em Cabo Verde. No Brasil, começamos pelo site do Ministério da Educação, mais especificamente na aba que trata da Educação Superior. No entanto, vale destacar que nesta aba, nada encontramos, pois, este site é novo e ainda está em processo de atualização. Mas no site antigo foi possível encontrarmos as seguintes normativas:

Quadro 11: normativas brasileiras do Ensino Superior

NORMATIVAS BRASILEIRAS	
Nº de Ord.	Tipo de Normativa
01	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Nº 9.394/96)
02	Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014 - 2024)
03	Resolução CNE/CP Nº 2, de 01 de julho de 2015 (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior e para a formação continuada)

Fonte: Elaboração da autora³⁹

³⁹ Com base nas informações contidas no Site do Ministério da Educação do Brasil: <http://portal.mec.gov.br/>

A Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, está estruturada em 09 seções que tratam, respectivamente, da educação, dos seus princípios e fins, do direito à educação e do dever de educar, da organização da educação nacional, dos níveis e modalidades de ensino, dos profissionais da educação, dos recursos financeiros, das disposições gerais e das disposições transitórias.

A Lei nº 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência por 10 anos a contar da publicação da referida Lei. Ela está estruturada em 13 artigos e em anexo as 20 metas e suas respectivas estratégias, a serem alcançadas no prazo de vigência do plano em questão.

A Resolução nº 02/2015, compreende a formação inicial no seu capítulo V, Art. 13, correspondente à “[...] cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam” (ibidem, p.11), bem como:

[...]a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL, 2015, p. 11).

Essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior, de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, aplicam-se à formação de professores para atuação na Educação Infantil, Fundamental e Médio, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola.

Após acessarmos o site do Ministério da Educação do Brasil, iniciamos a varredura no site do Ministério da Educação de Cabo Verde. Nele existe um link que dá acesso ao “serviço de Ensino Superior”. No entanto, ao tentarmos acessar apareceu a mensagem “site em construção”. Seguimos a varredura de maneira aleatória no google, acerca das normativas que regem o Ensino Superior em Cabo Verde e encontramos as seguintes:

Quadro 12: normativas cabo-verdianas do Ensino Superior

NORMATIVAS CABO-VERDIANAS	
Nº de Ord.	Tipo de Normativa
01	Decreto – Legislativo nº 13/2018 (Revê as Bases do Sistema Educativo)
02	Plano Estratégico de Educação de Cabo Verde 2017 - 2021

Fonte: Elaboração da autora

O Decreto - Legislativo nº 13/2018 procede à primeira alteração ao Decreto – Legislativo nº 2/2010 que Define as Bases do Sistema educativo de Cabo Verde. O Primeiro Decreto traz um conjunto de inovações, com um maior alcance no que se refere aos princípios, objetivos, organização e o funcionamento do sistema educativo cabo-verdiano.

O Plano Estratégico de Educação de Cabo Verde, com vigência correspondente ao período de 2017 a 2021, na sua primeira parte dá ênfase ao enquadramento e análise setorial, apresentando a introdução, o contexto, a visão para a educação e as grandes linhas de intervenção; na segunda parte trata da organização do plano estratégico da educação, focando nos eixos, programas e projetos e programas de investimento; a terceira parte, por fim, pontua a organização institucional, dando ênfase aos arranjos institucionais.

Diante do que coletamos acerca das normativas/documentos nacionais de Ensino Superior do Brasil e Cabo Verde, destacamos na tabela a seguir, portanto, as normativas dos dois países que selecionamos para serem analisadas em nossa investigação.

Quadro 13: normativas nacionais (Brasil e Cabo Verde) selecionadas para análise

NORMATIVAS NACIONAIS A SEREM ANALISADAS			
Nº de Ord.	BRASIL	Nº de Ord.	CABO VERDE
01	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Nº 9.394/96)	01	Decreto – Legislativo nº 13/2018 (Revê as Bases do Sistema Educativo)
02	Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014 - 2024)	02	Plano Estratégico de Educação de Cabo Verde 2017 - 2021

Fonte: Elaboração da autora

Finalizando esta seção, esclarecemos que todas essas normativas, nacionais e institucionais, selecionadas, serão tratadas por meio da ferramenta denominada Atlas Ti e analisadas a partir da perspectiva Omnilética de análise conforme detalhamento na seção seguinte.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

A fase de análise dos dados é o momento do processo de investigação, onde analisamos e interpretamos os dados coletados. Neste sentido, nossa proposta de estudo *qualitativo e documental*, a partir da fase de coleta de dados, nos levou a um conjunto de informações que precisou ser tratado, ordenado, organizado e interpretado. É neste contexto que destacamos o uso de uma ferramenta denominada ATLAS.ti e da Perspectiva Omnilética de Análise⁴⁰.

O ATLAS.ti⁴¹ é um software para análise qualitativa e tratamento de dados, utilizados em vários países por diversos pesquisadores. Este software é uma ferramenta tecnológica de trabalho que possibilita o tratamento e análise de grandes corpos de dados textuais, gráficos, de áudio e vídeo. Está disponível em vários idiomas, inclusive o português e possui compatibilidade com versões para desktop, importação de Word, PDF, entre outros formatos. Essa ferramenta, portanto, oferece uma variedade de mídias para trabalhos, seja codificando centenas de documentos ou nos permitindo manusear os mesmos em todos os principais formatos a exemplo de txt, doc, docx, odt, etc. Por meio do uso dessa ferramenta de organização, tratamento e análise de dados é possível realizarmos pesquisas totalmente automatizadas em um ou vários documentos, codificação automática e outras operações semânticas poderosas para extrair significados.

No contexto de nosso estudo, após a seleção das políticas nacionais e institucionais mencionadas na seção anterior, exploramos os documentos no formato em PDF. Uma vez estes documentos carregados no software ATLAS.ti, utilizamos o recurso de criação de *Nuvens de Palavras*, com o intuito de identificarmos as palavras que apareceram com maior frequência nos blocos de normativas (nacionais e institucionais). Optamos por iniciar nossa análise a partir da criação de nuvens de palavras por acreditar que as palavras mais faladas/escritas/citadas em um determinado contexto/documento/produção escrita, possuem uma relevância e estão no centro do pensamento de quem as fala/escreve/produz.

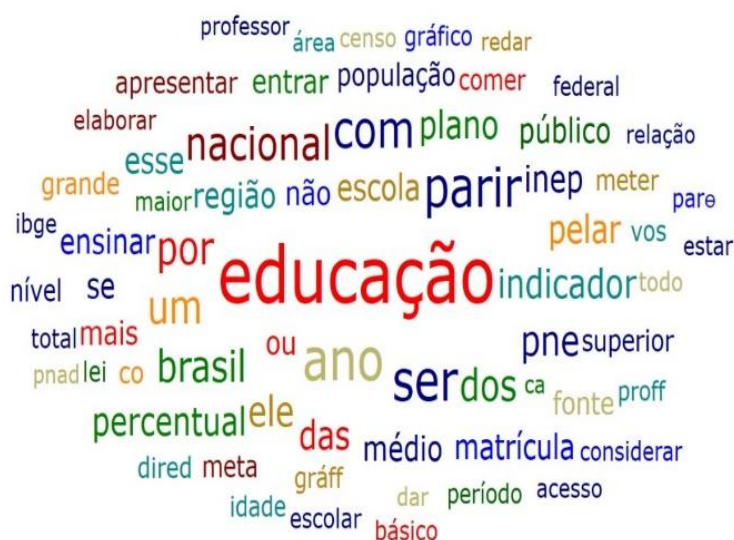
A Nuvem de Palavras é um recurso gráfico da era digital, bastante usado principalmente na internet e que passou a ter um uso desenfreado a partir dos anos 2000, como um recurso navegacional em blogs. É uma espécie de representação visual de dados de texto que mostra o grau de frequência das palavras em um determinado texto. Tarcísio

⁴⁰ Apresentamos detalhadamente esta Perspectiva de Análise no capítulo 3.

⁴¹ Para estas e outras informações, acesse: < <https://atlasti.com/pt-pt/> >

apresentamos um exemplo ilustrativo de uma nuvem “limpa”:

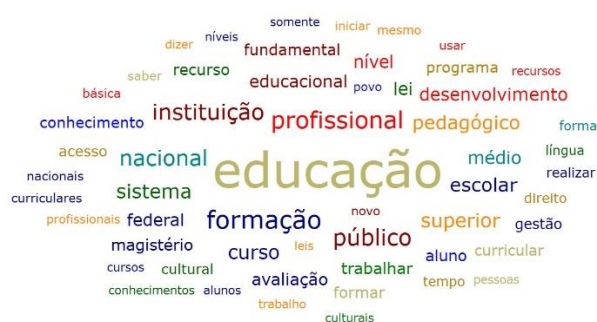
Figura 28: Exemplo de Nuvem de palavras 2 - limpa



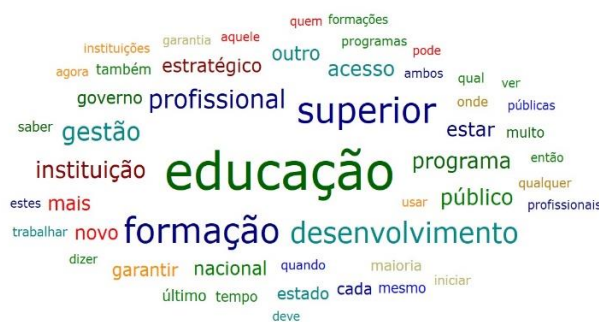
Fonte: Elaboração da autora

Uma vez esta nuvem “limpa”, é possível identificarmos as palavras citadas com maior frequência no documento, em uma ordem decrescente (da mais citada, para a menos citada). No caso do nosso tratamento de dados, após a identificação das palavras, optamos por utilizar as cinco primeiras palavras mais citadas nos documentos, e gerar relatórios (de excertos) correspondentes a estas. Diante do grande volume de dados gerados, optamos por focar nossa análise na PRIMEIRA palavra que apareceu com maior frequência em cada bloco normativo, tanto dos países, quanto das instituições, foco de nosso estudo.

No contexto das legislações brasileiras (LDBEN e PNE) e cabo-verdianas (LBSE e PEE) tratadas no ATLAS.ti, as cinco primeiras palavras citadas com maior frequência, foram: normativas brasileiras: *educação, formação, profissional, público e instituição*; nas normativas cabo-verdianas: *educação, superior, formação, desenvolvimento e profissional*, conforme figura a seguir:

Figura 29: Nuvens de palavras: Brasil e Cabo Verde (legislações nacionais)

(Nuvem de Palavras – Brasil)



(Nuvem de Palavras – Cabo Verde)

Fonte: Elaboração da Autora

Após gerarmos o relatório da palavra mais citada (que no caso foi a palavra *Educação*, tanto nas normativas do Brasil, quanto nas de Cabo Verde), realizamos um segundo processo de refinamento a partir da palavra *Educação Superior*, pois tanto a LDBEN/PNE, quanto a BBSE/PEE abordam aspectos dos diversos níveis e modalidades, dos sistemas de ensino dos seus países. Logo, utilizamos este último refinamento, por ser o nível foco de nossa investigação. Com esse refinamento, geramos um segundo relatório com os trechos contendo a palavra *Educação Superior*, a partir do qual, realizamos um processo de codificação indutiva do relatório em questão. Ressaltamos que os relatórios de palavras referentes às normativas institucionais (ementas de disciplinas), não passaram por este último refinamento, pois já correspondia ao contexto de instituições do nível de Ensino Superior.

No contexto das normativas institucionais da UNIFAP (ementa das disciplinas do curso de Pedagogia) e da Uni-CV (ementa de disciplinas do curso de Ciências da Educação), foi possível identificarmos, a partir da formação das nuvens de palavras, as 05 primeiras palavras citadas com maior frequência, também em ordem decrescente (da mais citada para a menos citada), a saber, ementa das disciplinas do curso de Pedagogia da UNIFAP: *educação, ensinar, pedagógico, processar e educacional*; ementa de disciplinas do curso de Ciências da Educação da Uni-CV: *educação, social, educativo, avaliação e desenvolvimento*, conforme figura a seguir:

Figura 30: Nuvens de palavras: Ementas de disciplinas dos cursos de Pedagogia/UNIFAP e Ciências da Educação/Uni-CV)

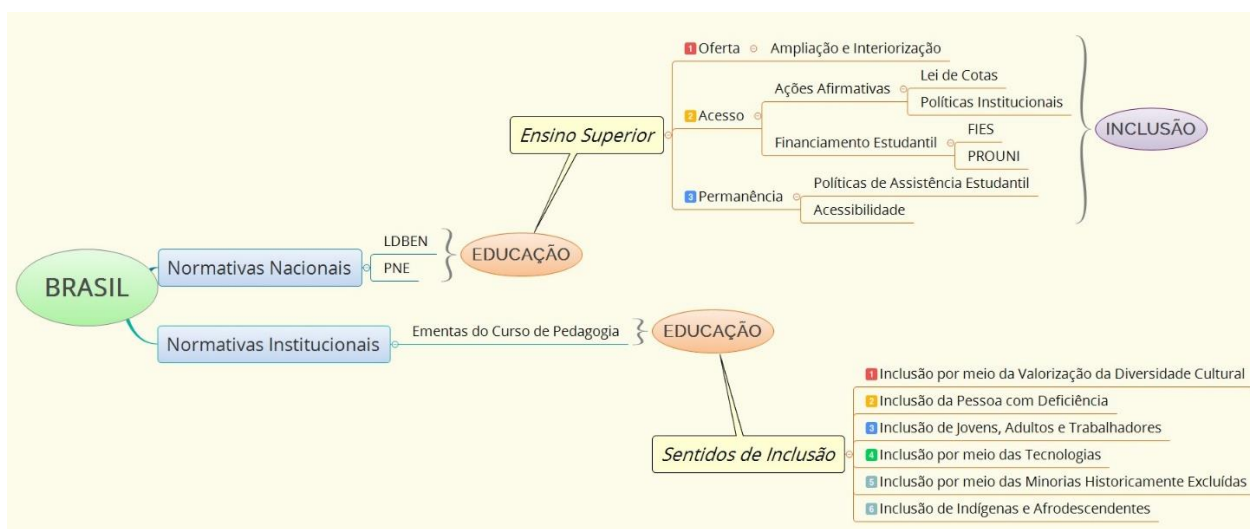


Fonte: Elaboração da Autora

Após a identificação das 05 primeiras palavras de cada contexto, o software nos levou ao excerto correspondente no documento e então nos possibilitou gerar o relatório da primeira palavra mais citada de cada bloco de ementas, que no caso, também, a palavra *Educação*, para ambas IES. De posse deste relatório, contento as disciplinas e suas descrições/contextualizações, separamos os excertos constituídos da palavra *Educação* e realizamos o processo de codificação indutiva do primeiro relatório gerado, o que nos possibilitou gerar nossas categorias de análise.

O contexto das normativas cabo-verdianas, traz os sentidos de inclusão a partir da *oferta*, do *acesso* e da *permanência* no Ensino Superior. No contexto das normativas institucionais, a partir das ementas de disciplinas do curso de Pedagogia, identificamos os sentidos de inclusão a partir da *valorização da Diversidade Cultural*; *inclusão da pessoa com deficiência*; *inclusão de jovens, adultos e trabalhadores*; *inclusão por meio das tecnologias*; *inclusão das minorias historicamente excluídas e inclusão de indígenas e afrodescendentes*, conforme fluxograma a seguir:

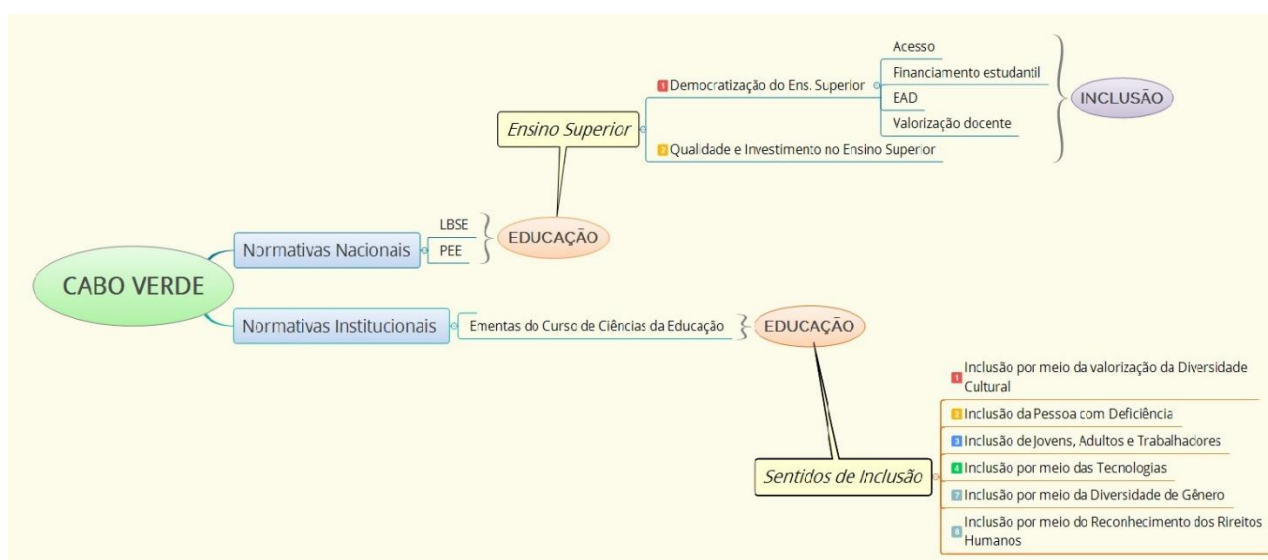
Figura 31: Fluxograma – Contexto Brasileiro



Fonte: Elaboração da autora

O contexto das normativas cabo-verdianas, traz os sentidos de inclusão a partir da *democratização do Ensino Superior* e da *qualidade e investimento* neste nível de ensino. No contexto das normativas institucionais, a partir das ementas de disciplinas do curso de Ciências da educação da Uni-CV, identificamos os sentidos de inclusão a partir da *valorização da Diversidade Cultural*; *inclusão da pessoa com deficiência*; *inclusão de jovens, adultos e trabalhadores*; *inclusão por meio das tecnologias*; *inclusão por meio da diversidade de gênero* e *inclusão por meio do reconhecimento dos direitos humanos*, conforme fluxograma a seguir:

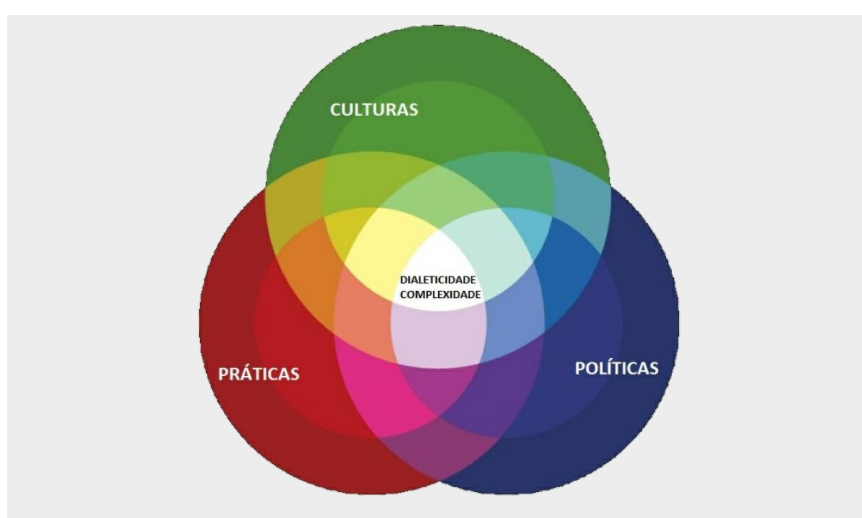
Figura 32: Fluxograma – Contexto Cabo-verdiano



Fonte: Elaboração da autora

Após o tratamento dos dados (criação das nuvens de palavras, criação de relatórios, refinamento, codificação e categorização), realizamos nossa análise *Omnilética*. Neste contexto, como apresentado em capítulo anterior, a perspectiva *Omnilética* de análise nos permite considerar as três dimensões em que a vida/fenômenos/processos/fatos se organizam/ocorrem/entrecruzam e se constituem, ou seja, as dimensões *culturais*, *políticas* e *práticas*, evidenciando e mostrando as relações *dialéticas* e *complexas* percebidas e identificadas nas relações analíticas em questão, conforme sintetiza a figura a seguir:

Figura 33: representação gráfica da Omnilética



Fonte: LaPEADE⁴³

A partir da representação gráfica da perspectiva Omnilética de análise, apresentamos a seguir o passo a passo para a sua realização. Lembrando que essa perspectiva nos abre um leque de opções de movimentos iniciais e provisoriamente finais, lineares e não lineares, convergentes ou não, para a realização de uma análise. É neste sentido que apresentamos a seguir um Esquema Omnilético de análise adotado em nosso estudo, ressaltando que não se trata de um roteiro a ser seguido, mas da maneira que “nós” optamos por organizar/entender/trabalhar/refletir/analisar nosso objeto de estudo, ou seja, as normativas nacionais de Ensino Superior, brasileiras e cabo-verdianas, e institucionais dos cursos de Pedagogia e Ciências da Educação, da UNIFAP e Uni-CV, respectivamente, a partir de um olhar Omnilético.

⁴³ Disponível em: <<https://www.lapeadeufrj.rio.br/p%C3%A1gina-inicial/perspectiva-omnil%C3%A9tica>>

Figura 34: Esquema omnilético

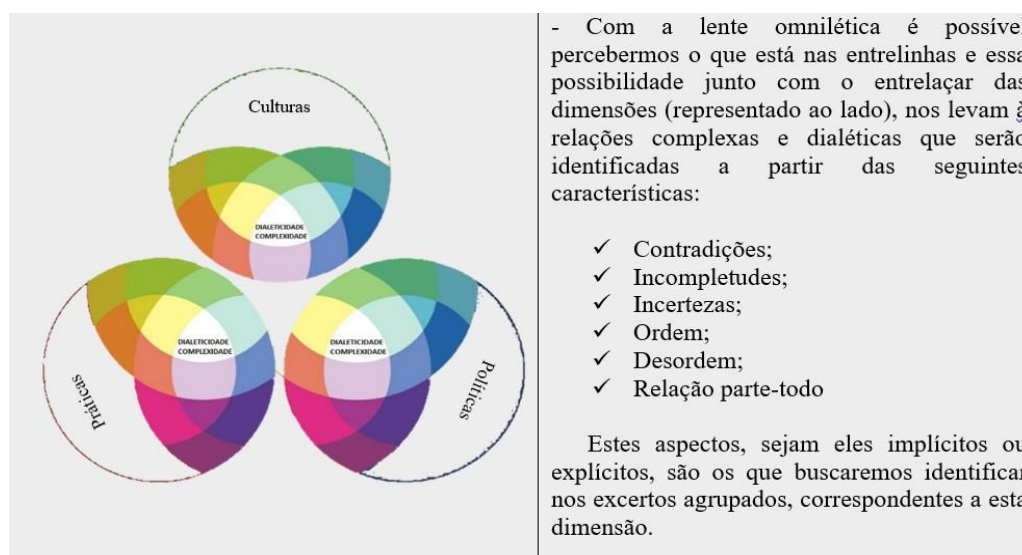


Fonte: Elaboração da autora

Apesar de nesse esquema omnilético estarmos iniciando nossa análise pelo agrupamento referente à dimensão de *políticas*, lembramos que esse movimento não é uma regra. Ele pode se iniciar por qualquer uma das demais dimensões, como a dimensão de *culturas* ou de *práticas*, pois, como podemos ver na imagem a seguir, correspondente às partes entrelaçadas de cada dimensão, elas, de alguma maneira, se constituem e se auto influenciam, o que, portanto, impede a existência de qualquer possível hierarquia entre as dimensões.

Esse entrelaçamento entre as dimensões (culturais, políticas e práticas), denotarão relações tanto complexas quanto dialéticas, perceptíveis num primeiro olhar ou nas entrelinhas, de aspectos correspondentes a um fenômeno/fato ou processo observado/investigado, conforme figura a seguir.

Figura 35: entrelace omnilético



Fonte: Elaboração da autora

No contexto do *esquema e entrelace omnilético* que traçamos para a realização de nossa análise, enfatizamos que a Omnilética, de acordo com Santos (2013), portanto, trata-se de “um modo totalizante de se perceber os fenômenos sociais, os quais compõem, em si mesmos, possibilidades de variações dialeticamente infinitas e nem sempre imediatamente perceptíveis, visíveis ou imagináveis, mas nem por isso ausentes ou impossíveis” (p.23) entre o que se passa nas dimensões culturais, políticas e práticas.

Por fim, destacamos que por meio da lente Omnilética e sua base estrutural (as dimensões *culturais, políticas, práticas* em suas relações *dialéticas e complexas*), buscaremos aprofundar o conhecimento acerca das instituições investigadas, para além

das primeiras aparências, nos envolvendo também enquanto pesquisadoras num nível mais elevado de responsabilidade com os resultados obtidos.

4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Esta tese está ligada a uma pesquisa que foi desenvolvida pelo Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe) e pelo Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), de 2016 a 2020, intitulada *Formação de educadores: inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica em contextos internacionais de Ensino Superior*. Destacamos que a referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ, sob parecer nº 1.727.018/2016.

Como nossa proposta de investigação, buscava de início a realização de entrevistas com seres humanos e considerando a relevância das questões éticas, quando se trata de pesquisas que os envolvem, submetemo-la à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CEP/UFRJ), por meio da Plataforma Brasil, a qual foi aprovada no dia 10 de junho de 2020 sob o parecer CAEE Nº4.082.747. Lembramos, porém, que nossa pesquisa não mais envolveu seres humanos, pois, devido à pandemia que assolou o mundo, fomos forçadas a transformá-la em uma pesquisa documental.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM CABO VERDE: UMA ANÁLISE OMNILÉTICA

Neste capítulo apresentaremos nossa análise Omnilética a partir dos achados acerca da abordagem da temática da inclusão nas políticas educacionais do Brasil e de Cabo Verde e nas normativas institucionais do curso de Pedagogia da UNIFAP e Ciências da Educação da Uni-CV. Para tanto, iniciaremos apresentando um histórico de desenvolvimento do Ensino Superior nos dois países, seguido da análise das normativas de cada contexto.

5.1 O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO BRASILEIRO

A Educação Superior brasileira, além de ter se caracterizado ao longo dos anos como um crescente sistema de ensino privado concorrendo com o ensino público, gratuito e laico, possui também como característica um caráter tardio, uma vez que a criação das primeiras instituições de Ensino Superior se deu somente no século XIX, diferentemente do que aconteceu, por exemplo, na América Hispânica, onde universidades foram criadas já no século XVI.

No período colonial o Brasil não possuiu instituições de Ensino Superior nem Universidades. Logo, “a política da coroa portuguesa sempre foi a de impedir a formação de quadros intelectuais nas colônias, concentrando na Metrópole a formação de nível superior (DURHAM, 2003, p. 03). O autor destaca que, mesmo os jesuítas tendo tentado estabelecer a formação de um clero brasileiro, tal iniciativa foi destruída com a expulsão destes por Marquês de Pombal no Século XVIII, junto com o ensino que haviam organizado até então na colônia brasileira. Foi no século seguinte, mais especificamente em 1808, que a história do Ensino Superior teve início no Brasil, quando a Coroa portuguesa se mudou para o Brasil com toda a corte, ameaçada pela invasão napoleônica da Metrópole. Durham (2003) enfatiza que podemos distinguir períodos de evolução da Educação Superior no Brasil de acordo com as transformações políticas que ocorreram no país ao longo dos anos, nos quais:

O primeiro, que coincide com o período monárquico, vai de 1808 até o início da República, em 1889. É caracterizado pela implantação de um modelo de escolas autônomas para formação de profissionais liberais, de exclusiva iniciativa da Coroa. No segundo período, que abrange toda a Primeira República, de 1889 a 1930, o sistema se descentraliza e, ao lado das escolas federais, surgem outras, tanto públicas (estaduais ou

municipais), quanto privadas. Até o final deste período, não há universidades no Brasil, apenas escolas superiores autônomas centradas em um curso. O período subsequente é gestado na década de 20 do século passado, mas se implanta em 1930 e coincide com o final da Primeira República e a instalação do governo autoritário de Getúlio Vargas, o Estado Novo (p. 02).

Assim sendo, antes da década de 1930, não se tem relatos na história da educação brasileira, da criação de Universidades e sim de escolas superiores, a exemplo das escolas de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro e da Bahia, respectivamente, hoje, Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia e ainda, a Academia de Guarda da Marinha, também no Rio. O que se procurava era “formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos” (Idem, p. 04). Tal característica perdurou durante toda a Primeira República (1889-1930), até quando teve início o período de modernização do país no final da década de 1920, seguido de reformas educacionais em todos os níveis de ensino, resultando também no processo de desenvolvimento urbano-industrial do país.

Como dito anteriormente, é no período da era Vargas (1930 – 1945) que são criadas as primeiras universidades brasileiras. Com a queda deste, um novo período de redemocratização do país se inicia e fica caracterizado pela ampliação do número de universidades públicas, diferentemente do período seguinte, iniciado em 1964, com a instauração do Regime Militar no país, caracterizando-se como um novo período autoritário e durante o qual “o modelo de universidade é reformado e o sistema privado se desenvolve aceleradamente no sentido da constituição do que Geiger denomina “mass private sector” (Geiger, 1986) (Ibidem, p. 03). Novo período de redemocratização do país se inicia gradualmente a partir de 1985 e se fortalece com a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, em um cenário político brasileiro que passava por consideráveis transformações tanto de ordem política, quanto de ordem econômica e educacional.

Oliveira, Bezerra & Braga (2021) nos propõem uma reflexão acerca do viés dualista que ao longo dos tempos se construiu acerca do acesso ao Ensino Superior no Brasil, marcadamente diferenciado entre a elite e a classe menos favorecida, dos estudantes trabalhadores de baixa renda, etc. Assim sendo, as reformas educacionais brasileiras, a partir de uma perspectiva econômica e de classe “[...] se encaminharam no sentido de promover a ascensão social e econômica da classe média e elite no Brasil, por

meio da formação em nível superior, em detrimento de uma formação profissionalizante de nível médio” (Idem, p. 369), daqueles menos favorecidos socialmente. Neste sentido, percebemos um certo direcionamento das políticas educacionais brasileiras de maneira a reforçar as desigualdades de oportunidades entre estudantes das diversas origens; estas são firmadas a partir da organização de uma educação “sempre voltada para a dualidade de funções sociais materializadas nos diferentes currículos escolares. Tendo por base a divisão social do trabalho, a dualidade da educação marca e reafirma a origem social de cada indivíduo” (Ibidem p.369-368), o qual passa a ter sua trajetória profissional traçada na escola.

Vale destacar que a demanda por vagas no Ensino Superior teve início por volta da década de 1960, quando, com a promulgação da primeira LDBEN, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi apresentada uma nova estruturação para a Educação Básica brasileira, a partir da qual seria possível que todos os concluintes do segundo grau (hoje ensino médio) prosseguissem com seus estudos até o nível superior. No entanto, a referida Lei não garantiu o acesso a todos, pois a demanda por vaga foi além da capacidade de absorção das Universidades. Diante deste fato e da pressão sofrida pelas Universidades, no decorrer da década em questão:

[...] dois grandes acontecimentos deram um novo rumo à educação brasileira. O primeiro deles se relaciona à aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, também conhecida como Reforma dos Militares, que reorganizou a Educação Básica, tornando compulsório o ensino profissionalizante ao ensino de segundo grau. A segunda medida esteve relacionada à expansão do Ensino Superior em instituições privadas (MOURA, 2007).

A adoção dessas duas medidas, dialeticamente relacionadas, nos despertam o olhar para outras questões implícitas na situação. A motivação para tal imposição de um novo ensino profissionalizante corrobora com as contradições de políticas públicas que muitas vezes camuflam seu real sentido, ou seja, essa nova característica do ensino de segundo grau (hoje ensino médio) dada, para além da não absorção pelas universidades das demandas de acesso do Ensino Superior, deu-se também devido à nova fase que se iniciava no Brasil, a da industrialização, onde era preciso se criar uma base de mão de obra para o país desenvolver-se. A ampliação de vagas na Universidade pública se deu de “forma não significativa, ou seja, sem atender à demanda surgida naquele período. A solução apresentada foi a de que o ensino privado superior cumpriria uma função

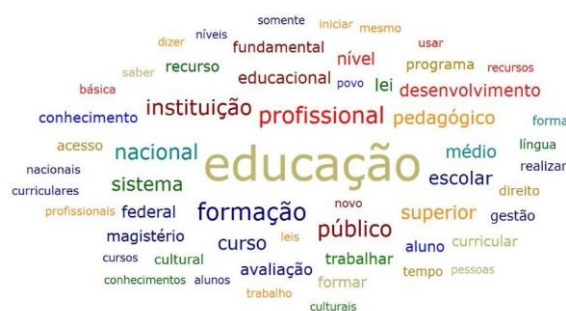
complementar, tendo em vista a impossibilidade de o poder público arcar completamente com esse ônus” (OLIVEIRA, BEZERRA; BRAGA, 2021, p. 373).

Complexamente, percebemos que todo o conjunto de orientações que as políticas trazem pensando na totalidade dos indivíduos possuidores dos mesmos direitos acerca do Ensino Superior público, se concentrou, na prática, em um conjunto de poucos, denotando culturas excludentes, e à iniciativa privada coube liderar o acesso à uma “formação em uma demanda comercial, deixando de lado qualquer direcionamento político-ideológico que se posicionasse contrário ao regime militar, reduzindo as suas responsabilidades no que se refere ao investimento na ampliação de vagas ou, ainda, na construção de novas Universidades” públicas (Idem, p. 374). Os referidos autores acrescentam que nesse período da ditadura militar (1964 à 1985) o governo brasileiro, ao deixar a cargo das IES privadas a formação superior, deixa de cumprir a função social das Universidades, a exemplo da promoção de um ensino de qualidade, ancorado ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e alinhado aos desafios contemporâneos. Araújo (2012), no que diz respeito ao conhecimento produzido nas instituições privadas, analisa que “[...] se tem produzido a lógica de produção capitalista, conclui-se que o conhecimento produzido passa a ser mercadoria, estando disponível somente para quem possa comprá-lo” (p. 39).

5.1.1 Inclusão no Ensino Superior: as Políticas Nacionais do Brasil (LDBEN e PNE)

Conforme esclarecemos no capítulo referente ao método, após a seleção dos documentos a serem analisados, adicionamos os mesmos no software Atlas TI e assim construímos “nuvens de palavras”. Este exercício revelou, em ordem decrescente, as palavras mais citadas nas normativas. No caso do Brasil, estas foram: *educação*, *formação*, *instituição*, *profissional* e *público*, tal como nos mostra a imagem da nuvem de palavras a seguir.

Figura 36: Nuvem de palavras 1 – Legislações nacionais brasileiras (LDBEN e PNE)



Fonte: Elaboração da autora

A partir da etapa de formação das nuvens de palavras, optamos por aprofundar a análise abordando o contexto em que estas se inserem. Contudo, o volume de informações foi tamanho que, considerando o tempo de conclusão da tese no programa de pós-graduação, decidimos realizar a análise somente da primeira palavra mais citada de cada nuvem/contexto e deixar para estudos posteriores as análises das demais. Assim sendo, geramos um relatório de contexto em que todos os trechos das legislações que continham a palavra de busca, foram disponibilizados, conforme exemplifica a imagem a seguir:

Figura 37: Exemplo de relatório de palavras (códigos)

<p>Projeto: LEIS_Brasil Relatório criado por Leysse Leysse Monick França Nascimento em 08/09/2021</p> <p>Relatório de Códigos Códigos selecionados (1)</p> <hr/> <p>● Educação</p> <p>443 Citações:</p> <p>6:4 ¶ 9 in 1-LDB Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.</p> <p>6:8 ¶ 13 in 1-LDB Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>6:10 ¶ 25 in 1-LDB XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial;</p> <p>6:11 ¶ 26 in 1-LDB XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.</p> <p>6:14 ¶ 29 in 1-LDB I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:</p> <p>6:16 ¶ 38 in 1-LDB VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;</p> <p>6:17 ¶ 39 in 1-LDB</p>	<p>II – Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; III – Conselho Nacional de Educação (CNE); IV – Fórum Nacional de Educação.</p> <p>7:11 ¶ 29 in 2-PNE III – analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.</p> <p>7:12 ¶ 31 in 2-PNE § 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.</p> <p>7:13 ¶ 32 in 2-PNE § 4º O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do anexo desta lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 6º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal.</p> <p>7:14 ¶ 34 in 2-PNE Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos duas conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta lei, no âmbito do Ministério da Educação.</p> <p>7:15 ¶ 35 in 2-PNE § 1º O Fórum Nacional de Educação, além da atribuição referida no caput:</p> <p>7:16 ¶ 36 in 2-PNE I – acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas; II – promoverá a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem. § 2º As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até quatro anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente.</p> <p>7:17 ¶ 40 in 2-PNE § 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-</p>
---	---

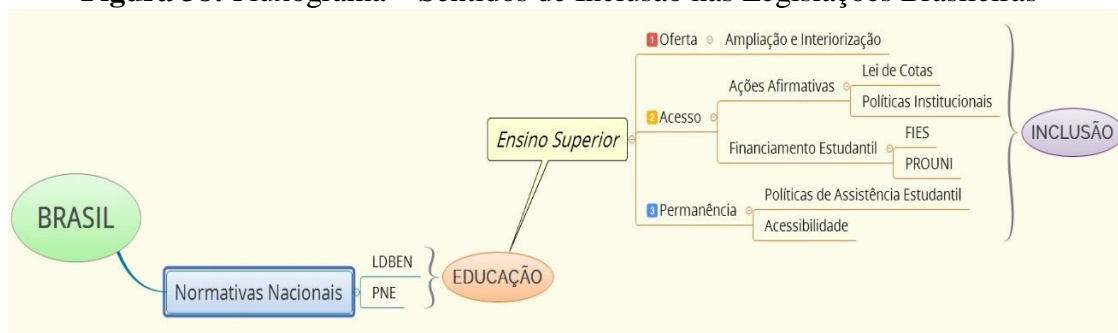
Fonte: Elaboração da autora

Com base nesse relatório das normativas brasileiras, buscamos a palavra-chave *Educação Superior/Ensino Superior* e refinamos a busca gerando um novo relatório, entendendo que, no amplo campo da Educação, nos interessa analisar as informações específicas deste nível de ensino. Com este segundo relatório, seguimos para uma leitura minuciosa buscando identificar os sentidos de inclusão contidos nesses referenciais.

5.1.1.1 Educação Superior

A análise minuciosa do segundo relatório nos mostrou que o processo de inclusão na Educação Superior no Brasil se manifesta no sentido da oferta, do acesso e da permanência do aluno. A oferta considera a criação de Universidades, faculdades, centros universitários e institutos federais assim como o processo de interiorização dos campi com o intuito de levar o Ensino Superior para mais perto dos alunos e de suas realidades; o acesso diz respeito às políticas de ações afirmativas e de financiamento estudantil que permitem a entrada do aluno socialmente vulnerável ao Ensino Superior; e a permanência se refere às políticas institucionais de assistência estudantil e de acessibilidade, de acordo com o fluxograma abaixo:

Figura 38: Fluxograma – Sentidos de Inclusão nas Legislações Brasileiras



Fonte: Elaboração da autora

É nesta perspectiva que seguimos nossa análise omnilética de maneira a evidenciar os sentidos de inclusão contidos nas normativas nacionais e institucionais brasileiras a partir dos achados de nossa busca documental.

a) DA OFERTA

A Educação Superior brasileira, expressa nos Artigos 43 a 57 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, tem por finalidade, entre inúmeros aspectos, estimular a criação e difusão do desenvolvimento cultural, científico e técnico do país, formar profissionais das diversas áreas do conhecimento, colaborar na sua formação continuada, assim como “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de

pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (BRASIL, 1996, p. 32).

No que diz respeito às Instituições de Ensino Superior (IES) instaladas no país, estas são autorizadas e reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). As IES se classificam em públicas e particulares, onde as públicas são instituições “criadas, mantidas e administradas pelo poder público, seja federal, municipal ou estadual. As particulares são instituições de direito privado mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem fins lucrativos” (PAIXÃO, 2019, p.10). Ressaltamos que compreendemos como necessário apresentar essas especificidades, pois em Cabo Verde o conceito de instituição pública possui outra configuração, por exemplo, o pagamento de mensalidades, o qual será abordado em seção específica posterior. É neste cenário estrutural, portanto, que, indubitavelmente, inúmeros desafios são postos à educação brasileira e aqui destacamos, entre eles, o da sua democratização.

A luta pela democratização também se mostra sensível aos programas de governo de cada época. No caso, o ano de vigência do atual PNE teve início em 2014, ano correspondente ao mandato da presidenta Dilma Rousseff, mandato durante o qual foi instituída a Lei N° 12.711/2012 (alterada pela Lei N° 13.409/2016) conhecida como a “Lei de Cotas”, que garantiu a oferta, por meio de um percentual de vagas destinado a um grupo específico de estudantes que, historicamente não tinham acesso ao Ensino Superior decorrente de culturas, políticas e práticas racistas, classistas, e por consequência, excludentes. A luta pela democratização do Ensino Superior público, entre inúmeros outros aspectos, tem a ver também com a dimensão da “oferta”,

Neste sentido, o PNE (2014-2024), no intuito de alcançar a sua *Meta 12*, que corresponde à elevação da “taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2015, p. 209), estabelece o compromisso de:

12.2. ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE), uniformizando a expansão no território nacional (BRASIL, 2014b, p. 73)

Politicamente, o referido relatório manifesta sua intenção de estimular a ampliação e interiorização do acesso à graduação e da rede federal de Educação Superior. Tal intenção demonstra um movimento em direção ao desenvolvimento de uma cultura de inclusão dos alunos oriundos de regiões afastadas dos centros metropolitanos, orientando gestores no sentido de que as características específicas das regiões brasileiras, diferem consideravelmente, e que este reconhecimento deveria se efetivar, na prática, com a expansão e interiorização do Ensino Superior no país. Contudo, de acordo com censo do Ensino Superior do Brasil, no período de 2014 a 2019, observamos que, efetivamente, considerando o ensino público, nem a expansão nem a interiorização vem acontecendo de modo que satisfaça a demanda. Nesse sentido, o ensino privado preenche essa lacuna. Essa afirmação fica comprovada na Tabela a seguir.

Tabela 1: Evolução do número de instituições de educação superior, por organização acadêmica, segundo categoria administrativa pública e privada

ANO	UNIVERSIDADE		CENTRO UNIVERSITÁRIO		FACULDADE		IF E CEFET		TOTAL DE IES		
	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Geral
2014	111	84	11	136	136	1.850	40	n.a. ⁴⁴	298	2.070	2.368
2015	107	88	9	140	139	1.841	40	n.a.	295	2.069	2.364
2016	108	89	10	156	138	1.866	40	n.a.	296	2.111	2.407
2017	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a.	296	2.152	2.448
2018	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.	299	2.238	2.537
2019	108	90	11	283	143	1.933	40	n.a.	302	2.306	2.608

FONTE: Elaboração da autora a partir do Censo de Educação Superior (2014 - 2019)

A tabela acima mostra na *prática* a estruturação das Instituições de Ensino Superior do Brasil. De acordo com o Decreto nº 5.773/06, conforme sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, as IES são credenciadas como: Universidade, Centro Universitário, Faculdade, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

Conforme o disposto no site do Ministério da Educação, originalmente as instituições são credenciadas como *Faculdades*, o que corresponde a um determinado ramo do saber com atuação em número pequeno de áreas do conhecimento.

⁴⁴ Não aplicável.

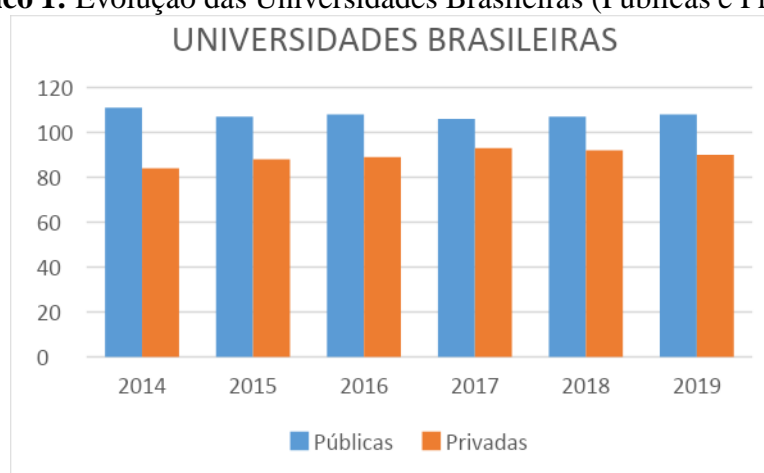
Posteriormente, o credenciamento como *Universidades* ou *Centros Universitários*, dependerá do seu funcionamento regular e com o padrão satisfatório de qualidade. Assim sendo, as *Universidades* se caracterizam como instituições pluridisciplinares de ensino, pesquisa e extensão constituídas por um conjunto de *Faculdades* e destinam-se a promover a formação profissional e científica em nível superior, assim como realizar pesquisas teóricas e práticas e difundir seus resultados com toda a comunidade acadêmica. Além disso, as *Universidades* têm autonomia para criar e desenvolver novos cursos, diferentemente das *Faculdades*, que para isso, precisam solicitar autorização ao MEC. Já os *Centros Universitários* são instituições pluricurriculares que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento e têm autonomia para criar e desenvolver novos cursos. Os *IF's* são instituições, pluricurriculares e multicampi especializados na oferta de educação profissional e tecnológica e os *CEFET's* eram as antigas Escolas Técnicas Federais (ETFs) e hoje são instituições de regime especial, de natureza pluricurricular e multiunidade (unidade sede e unidades de ensino descentralizada) que atuam na oferta de cursos de qualificação profissional, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de graduação e pós-graduação.

Retomando a contextualização dos dados apresentados na *Tabela 8*, destacamos que o recorte temporal dos dados, corresponde ao período de 2014 a 2019, pois o ano de 2014 foi a data inicial de vigência do PNE e o ano de 2019 o ano mais recente de dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior. Contudo, considerando as dimensões *políticas, culturais e práticas*, este recorte temporal contempla três mudanças de governo, o que configura também mudanças nas políticas, que por sua vez influenciam nas culturas e nas práticas.

De 2014 a 2016 o Brasil esteve sob o governo da presidenta Dilma Rousseff (2011/2014 – 2015/2016), do Partido dos Trabalhadores (PT) que desenvolveu uma política marcadamente voltada para o social; De 2016 a 2018, o país esteve sob o governo de Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) que assumiu após um conturbado processo de impeachment da presidenta e propôs uma política de centro/direita neoliberal. A partir do ano de 2019, assumiu o governo do Brasil o presidente Jair Bolsonaro (2019/2022) com uma política conservadora, neoliberal de extrema direita. Essas mudanças políticas impactaram profundamente a oferta do Ensino Superior no país, garantindo ao setor privado um maior número de instituições e contingenciando a oferta e os recursos do setor público.

Conforme mostra a *Tabela 8*, no ano de 2014, o Brasil teve um total de 298 IES públicas e 2.070 IES privadas, totalizando 2.368 Instituições de Ensino Superior Brasileiras. Considerando o contexto das Universidades, em 2019 o saldo era de 198, sendo 108 públicas e 90 privadas. No período destacado de 2014 a 2019, foram fechadas 06 *Universidades públicas* e criadas outras 03, ou seja, 2019 terminou com 03 a menos. No que diz respeito às *Universidades privadas*, no mesmo período citado, foram criadas 09 e fechadas 03. Ainda assim, o ano de 2019 terminou com um saldo de 06 *Universidades privadas* no país, conforme representação no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Evolução das Universidades Brasileiras (Públicas e Privadas)



Fonte: Elaboração da autora

Conforme mostra o gráfico acima, mesmo o Brasil tendo chegado em 2019 com três universidades públicas a menos e com 06 universidades privadas a mais que em 2014, o número de “Universidades Públicas” ao longo desse período seguiu em crescimento em relação às “Universidades Privadas”.

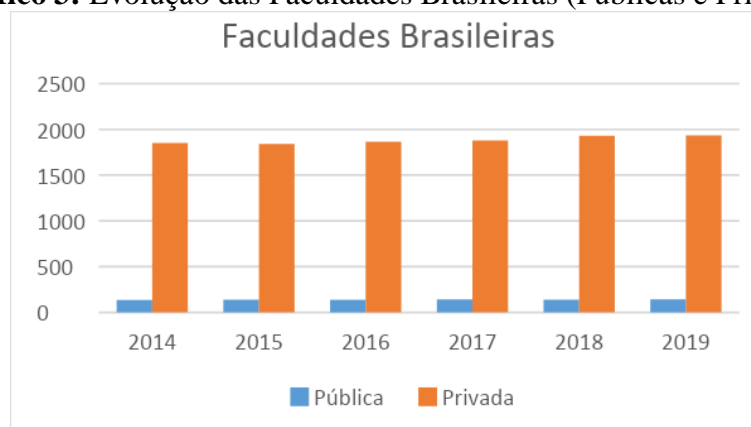
No que diz respeito aos Centros Universitários públicos, no período analisado foram criados 06 centros, no entanto, foram fechados também 06, permanecendo em 2019 com o mesmo quantitativo. Sobre os Centros Universitários privados, ao longo do período, foram criados 147 centros e nenhum foi fechado. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Evolução dos Centros Universitários Brasileiros (Públicos e Privados)

Fonte: Elaboração da autora

Como o gráfico acima mostra, houve um aumento considerável de “Centros Universitários Privados” e nos “públicos” houve uma mínima oscilação no decorrer dos anos, voltando em 2019 ao mesmo quantitativo de 2014.

A respeito das Faculdades públicas, no período analisado, foram fechadas 04 e criadas 11. Já as Faculdades privadas, no mesmo período mencionado, foram criadas 92 e fechadas 09. Tais informações são destacadas no gráfico a seguir:

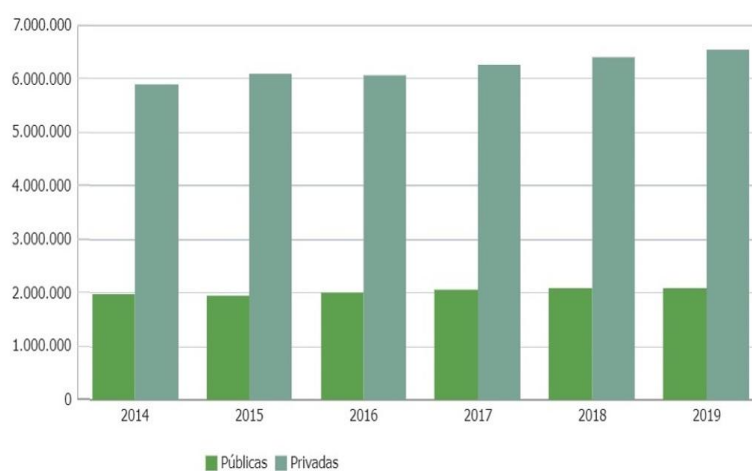
Gráfico 3: Evolução das Faculdades Brasileiras (Públicas e Privadas)

Fonte: Elaboração da autora

Conforme o gráfico apresentado, no período de 2014 a 2019, também houve um aumento considerável na criação de “Faculdades privadas”, diferentemente das “Faculdades públicas”, que tiveram um aumento insipiente. Sobre os IF’s e CEFET’s, a *Tabela 8* mostra que permaneceram com o mesmo quantitativo no período analisado.

Diante dos dados apresentados até então, percebe-se que a expansão do acesso nas instituições de Ensino Superior no Brasil, se deu de maneira considerável, contudo, com expressivo investimento no setor privado. A criação de novas IES reflete a expansão do acesso à graduação, o aumento de vagas e se consolida em um maior número de matrículas na categoria administrativa que mais cresceu nos últimos anos, a privada, conforme apresenta o Painel de Monitoramento do PNE na imagem a seguir:

Gráfico 4: Matrículas de graduação, por categoria administrativa pública e privada – Brasil (2014-2019)



Fonte: Inep Data

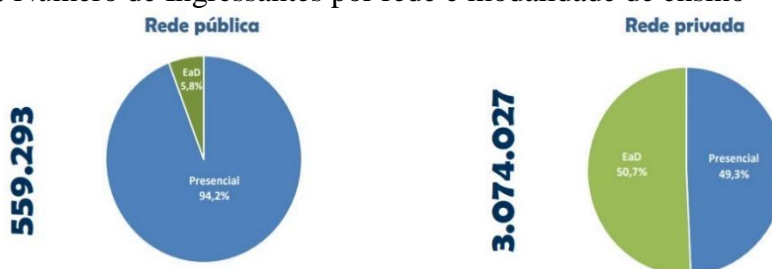
Além da ampliação do acesso à graduação por meio da criação de novas IES e consequentemente por meio do aumento de vagas, destacamos a interiorização da rede federal de Ensino Superior como uma outra possibilidade considerada pelo PNE, para a democratização deste nível de ensino e para o alcance do estabelecido na estratégia 12.2 que destaca o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto N° 5.800 de 08 de Junho de 2006, o qual, de acordo com o seu Artigo 1º, “é voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006, p. 01).

Conforme disposto no site do MEC, em 2021 a UAB completou 15 anos de atuação, em 850 municípios brasileiros, realizando o programa em parceria com 133 IES, tendo 980 polos espalhados por todas as regiões do Brasil e totalizando um quantitativo de 121 mil alunos matriculados. Abaixo apresentamos a figura 35 que nos mostra a evolução dos polos de Educação à Distância (EAD) no Brasil:

Gráfico 5: Evolução dos polos EAD no Brasil

Fonte: Mapa do Ensino Superior

Os dados apresentados no gráfico 5, mostram o crescimento dos polos de EAD ao longo dos anos, porém a figura a seguir evidencia que somente 5,8% da oferta do Ensino Superior público é interiorizado, por meio da EAD, enquanto 50,7% do Ensino Superior privado é ofertado. Isso significa que no interior do país o acesso à Educação Superior se dá fortemente pelo ensino privado à distância.

Gráfico 6: Número de Ingressantes por rede e modalidade de ensino – Brasil 2019

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Tais informações apresentadas nos levam a refletir: por quê, no Brasil, a Educação superior tem tido um expressivo crescimento na categoria administrativa privada, conforme o gráfico 6 nos mostra? Que público é este que está tendo acesso à educação superior nesta categoria administrativa em questão, uma vez que precisam pagar mensalidades? Como fica neste cenário o acesso da população de baixa renda?

b) DO ACESSO

Seguindo com a reflexão sobre o desafio da democratização do Ensino Superior brasileiro, para além da *oferta* por meio da criação de IES e conseqüentemente o aumento de vagas neste nível de ensino, destacamos o *acesso*, ou seja, o ingresso dos estudantes brasileiros neste nível de ensino. Para entendermos como tem se dado o *acesso* ao nível superior do Brasil, analisaremos as políticas de ações afirmativas e de financiamento estudantil identificadas no PNE e na LDBEN.

No que diz respeito às ações afirmativas, a estratégia 12.9 do PNE versa sobre a ampliação e “a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei”; (BRASIL, 2014b, p. 74)). Entretanto, não podemos desconsiderar que, como vimos, o Ensino Superior brasileiro foi de acesso a poucos, ou seja, trata-se de uma *cultura* que foi se perpetuando ao longo da história no país e hoje ainda persiste na Educação Superior brasileira. Mesmo havendo reivindicações e lutas pela democratização do Ensino Superior ao longo dos anos e que, por vezes, culminaram na construção de políticas de oferta e acesso a este nível de ensino, na *prática*, a efetivação destas encontra barreiras fortemente estabelecidas que buscam impedir ou comprometer o acesso dos alunos mais vulneráveis ao Ensino Superior. Esta é a representação de um sistema educacional falho, excludente e que se pauta em uma meritocracia que acaba por desconsiderar a totalidade de sujeitos possuidores de direitos, como o da educação. Assim se constituiu o Ensino Superior no país, primeiramente de pessoas das elites locais brasileiras e ao longo dos anos por pessoas com formação escolar prévia de qualidade, advindas das classes médias que foram se formando no Brasil. Esse direcionamento do Ensino Superior à elite brasileira, sempre foi uma característica dos governos brasileiros, militares ou democráticos, como nos faz refletir, Neves (2012).

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que compreendeu o período de 1995 a 2002 (dois mandatos consecutivos) foi um exemplo disso, pois o *acesso* passou a atender um grupo restrito de estudantes egressos de escolas particulares de ensino médio, tornando-se extremamente difícil aos estudantes mais vulneráveis. Neste governo de centro direita neoliberal que primou pela privatização das estatais brasileiras, a proliferação das universidades privadas teve seu auge e foi o governo onde a educação passou a ser tratada como um negócio, tendo o envolvimento do empresariado que

impulsionou a instalação de dezenas de novas instituições privadas, como bem pontua Paixão (2019).

O referido autor enfatiza que no governo de FHC foi instituída a LDBEN/96 e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por meio da Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno. Paixão (2019) esclarece que “trata-se do segundo maior exame vestibular do mundo, só perdendo para o Gão Kão na China. O objetivo do ENEM é selecionar os estudantes concluintes do ensino médio para ingresso no ensino de graduação, e constitui-se no processo seletivo mais concorrido do país” (p. 62). A nota do referido exame:

É utilizada para matrículas no Sistema de Seleção Unificada – Sisu – das IES públicas para candidatura à bolsa de estudo do Programa Universidade para Todos – Prouni e do Fundo de financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies e para candidaturas às vagas do Ensino Superior disponibilizadas nas IES privadas em todo o Brasil. O Enem é um exame aplicado anualmente pelo MEC através do Inep em dois dias de prova. É composto por 180 questões objetivas e uma redação, mobilizando mais de 1.700 municípios do território nacional (Idem).

Além da instituição dessas normativas, no governo FHC houve um crescimento vertiginoso das IES privadas. Neste contexto, vale destacar que foi instituído, por meio da Lei Nº 10.260, de 12 de julho de 2001, o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES), de “natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação, destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria” (BRASIL, 2001), o qual será contextualizado posteriormente.

Conforme Oliveira; Bezerra & Braga (2021) ainda acrescentam, houve um momento da história brasileira em que

a política de expansão das Universidades públicas atendeu também aos interesses da classe trabalhadora. Esse momento é marcado pela chegada de governos progressistas à Presidência da República, nos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) (p.370).

Nesses governos o acesso às IES foi facilitado aos estudantes de baixa renda, da classe trabalhadora, e à criação de diversos campi no interior do Brasil e dos Institutos

Federais de Educação, situação que foi interrompida via processo de *impeachment*, como já dito anteriormente. Embora no período desses mandatos “[...] não tenha havido as reformas estruturais necessárias que possibilitassem um real processo de democratização e acesso à educação, foi durante o mandato desses presidentes que ocorreu o maior acesso da classe trabalhadora ao Ensino Superior” (Idem, p. 383). E ainda:

Isso se deu em virtude de algumas políticas e programas sociais que possibilitaram o acesso dos mais pobres à Universidade. Dentre os programas, destacamos a expansão e construção de onze novas Universidades Federais nos interiores dos Estados brasileiros, a reforma das instituições já existentes, a criação de novas vagas para docentes e técnicos administrativos nas Universidades, a implantação da política de cotas, a criação do Programa Universidade Para Todos (ProUni), ampliação do crédito universitário, através do Fundo de Financiamento ao Estudante de Nível Superior (FIES) e a expansão das escolas federais, com a criação dos Institutos Federais de ensino (Ibidem).

É neste contexto que retomamos a estratégia 12.9 do PNE, quando aborda a adoção de políticas afirmativas como estratégia para a ampliação e a participação de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior e destacamos a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei Nº 13.409/2016, conhecida como a Lei de Cotas (alunos de escolas públicas, de baixa renda, pessoas com deficiência, pretos, pardos e indígenas), o PROUNI, o FIES e outras estratégias de inclusão de indivíduos que por anos foram excluídos desse nível de ensino.

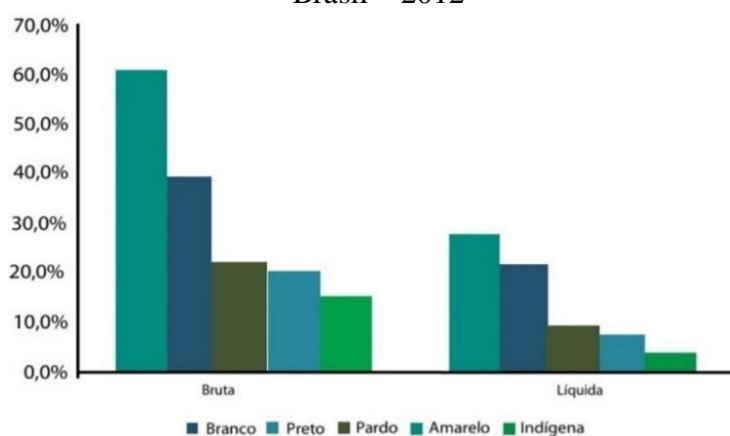
A Lei de Cotas, sancionada dois anos antes do ano inicial de vigência do PNE, também no governo de Dilma Rousseff, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Assim sendo, garante 50 % das vagas em instituições federais de Ensino Superior vinculadas ao MEC para estudantes que tenham cursado integralmente o nível médio em escolas públicas brasileiras.

O parágrafo único do Artigo 1º da referida Lei destaca que no “preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita” (BRASIL, 2012) e ainda, em cada instituição de Ensino Superior, as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por estudantes que se autodeclararem pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção de índios, pretos, pardos e pessoas com deficiência da unidade da federação

onde está situado o campus da IES, segundo o último censo do IBGE. Consideramos essa Lei em nossa análise porque, apesar dela ser anterior ao PNE, ainda encontra-se em vigência e tem se consolidado ao longo de quase 10 anos, em uma inexorável estratégia de inclusão de públicos historicamente excluídos no Ensino Superior, rompendo assim com culturas, políticas e práticas de exclusão que vêm se perpetuando.

De acordo com o Censo da Educação Superior, no ano de 2012 (ano de criação da lei de Cotas), o cenário relativo às *taxas de escolarização* na Educação superior segundo a Cor/Raça se apresentou com os índices a seguir:

Gráfico 7: Taxas de Escolarização na Educação Superior, segundo a Cor/Raça – Brasil – 2012



Fonte: Adaptação da autora conforme dados do IBGE, 2012

O gráfico 7 nos apresenta as taxas bruta e líquida no que diz respeito à escolarização da Educação Superior no ano de 2012 segundo a cor e a raça. Desta figura podemos depreender que o número de indivíduos amarelos é a maior presença, tanto no que diz respeito à taxa bruta, quanto a taxa líquida, neste nível de ensino, seguido dos brancos e pardos. Também é perceptível a baixa participação de indivíduos indígenas e pretos em relação às outras categorias, o que demarca um prejuízo histórico dessas etnias na educação brasileira, justificando assim a Lei de Cotas que passou a vigorar a partir do ano de 2012. Neste ano para a contabilização do Censo, a análise era feita com base na presença desse grupo na Educação Superior. Logo, ainda não era feita a contagem por reserva de vagas, de acordo com as orientações da Lei de Cotas. Tal informação foi surgindo após as IES aderirem ao sistema de cotas, que passou a ser de adesão compulsória pelas IES a partir de agosto de 2016. No ano de 2013 as instituições tiveram que separar 25% da reserva prevista, ou 12,5% do total de vagas para os candidatos

público alvo da referida lei: alunos da escola pública, alunos de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. No entanto, o censo do referido ano, nada apresentou a respeito das questões sobre cor/raça ou deficiência.

Vale destacar que o público de pessoas com deficiência passou a ser considerado na Lei de Cotas, após ser sancionada a Lei nº 13.409/2016, que alterou os artigos 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711 (Lei de Cotas), para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Antes disso, a reserva de vagas para pessoas com deficiência era prevista, porém, à parte das obrigatórias e como fator opcional.

Sobre o ano de 2014, ano de início da vigência do PNE, o censo em questão apresenta apenas o quantitativo de vagas de programas especiais. Esses programas, segundo o referido censo dizem respeito àquelas vagas oriundas de políticas de fomento a demandas sociais específicas, como por exemplo: o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Mesmo sendo uma estratégia de inclusão, ao nosso ver, de um determinado público ao Ensino Superior, não correspondia ao público da Lei de Cotas vigente.

No censo da educação superior de 2015, o número de matrículas de graduação por deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades declarados, correspondeu a um total de 37.927 matrículas com este tipo de declaração, equivalendo, assim, a 0,5% do público declarado. No ano de 2016, o censo do Ensino Superior registrou 35.891 matrículas de graduação (ou 0,4% do total de matrículas) declaradas com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Ressaltamos que nos anos de 2015 e 2016, constam dados somente dos ingressantes com deficiência, mas como falamos anteriormente, esse público só se tornou público da Lei de Cotas em 2016.

A LDBEN, no que diz respeito às políticas de ações afirmativas, entre elas a Lei de Cotas, que envolve alunos de escolas públicas, de baixa renda, pessoas com deficiência, pretos, pardos e indígenas, também versa sobre este último público, onde:

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência

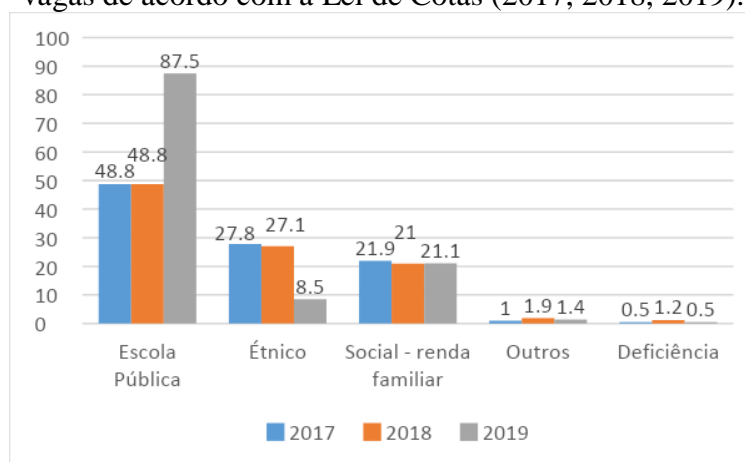
estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 1996, p. 50).

No que se refere o excerto acima, a respeito dos povos indígenas, destacamos que este público volta a aparecer nos registros do censo da educação superior no ano de 2017 e considerando o destacado no excerto da LDBEN acima apresentado, ressaltamos que algumas universidades brasileiras possuem processos seletivos próprios para estudantes indígenas, diferentes do ENEM. É o caso da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), objeto de estudo de nossa investigação.

De acordo com informações apresentadas no site da UNIFAP, ela oferta um curso denominado *Licenciatura Intercultural Indígena* (LII). Trata-se de um curso regular de graduação que visa atender estudantes indígenas de diferentes povos situados no Estado do Amapá e norte do Pará. O curso em questão, possibilita, além de formação específica para atuar na Educação Escolar Indígena, três áreas de formação: *Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências Exatas e da Natureza*. Com essa formação, habilitam-se a atuar como professores da Educação Básica nas escolas indígenas de suas aldeias de origem. Em 2017 o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) completou 10 anos de implementação e é uma das primeiras licenciaturas indígenas a serem criadas no Brasil.

Ainda no ano de 2017 o ingresso na graduação passou a acontecer via ENEM e pelo tipo de reserva de vagas de acordo com a Lei de Cotas, dados estes apresentados no gráfico 04 a seguir, no qual também apresentamos os registros dos anos de 2018 e 2019, quanto ao acesso à Educação superior, por meio do sistema de cotas.

Gráfico 8: Registro do acesso ao Ensino Superior na UNIFAP por meio da reserva de vagas de acordo com a Lei de Cotas (2017, 2018, 2019).



Fonte: Elaboração da autora de acordo com o Censo da Educação Superior de 2017, 2018 e 2019.

De acordo com o gráfico 4 podemos observar que o público de ingressantes em cursos de graduação da UNIFAP, por tipo de reserva de vagas que mais oscilou foi o público declarado de escola pública, que teve um aumento de 38,7%; o étnico teve uma queda de 18,6%; os declarados por renda familiar também tiveram uma queda que foi de 18,9%, seguido da categoria outros que caiu 0,5% e a categoria deficiência que caiu 0,7%.

Ao nos depararmos com esses dados, nos perguntamos: o que levou a essa diminuição nas categorias de ingressantes em cursos de graduação, por tipo de reserva de vagas?

A partir do princípio da totalidade, que concede à dialética, uma das bases estruturantes da Omnilética, a possibilidade de enxergar nas entrelinhas o que está por trás das aparências das coisas, deduzimos que não foi simplesmente porque as categorias *étnico*, *social-renda*, *outros* e *deficiência* não participaram do ENEM, pois se formos somar os percentuais de diminuição em cada categoria, vai equivaler ao total de 38,7% (ou seja o mesmo valor do aumento que a categoria “escola pública” teve de 2017 a 2019), mas porque talvez no ato da autodeclaração esse público tenha migrado para a categoria escola pública. Para melhor entendermos uma das razões que possa ter gerado essa migração, vejamos o exemplo abaixo, quanto à distribuição das vagas para o público da Lei de Cotas.

Figura 39: Exemplo de funcionamento da Lei de Cotas



Fonte: MEC

O exemplo da Figura 43, disponível no site do MEC, foi considerando um curso com 100 vagas, no Estado de Minas Gerais que possui, segundo o IBGE, 53,66% da população preta, parda e indígena e 22,62% da população preta, parda e indígena com deficiência. O primeiro critério da Lei de Cotas é o aluno ser oriundo da escola pública, tendo cursado todo o ensino médio neste tipo de instituição. Assim sendo, serão disponibilizadas 50 vagas para este público. Este é o primeiro filtro social. Na sequência, vem o filtro econômico para só então haver a divisão de vagas entre os autodeclarados pretos, pardos e indígenas e os demais candidatos. Observa-se que é só ao final que ocorre a separação de vagas para os candidatos com deficiência.

Omnileticamente falando, podemos depreender que o aumento na autodeclaração de ingressantes na categoria “escola pública” possa ter se dado devido aos inúmeros filtros presentes nessa distribuição de vagas do público atendido pela Lei de Cotas, que faz com que as vagas para os demais cotistas se afunilem ainda mais. No entanto, pela lente omniletica poderíamos ter feito inúmeras outras interpretações, pois inúmeros são os processos, as constituições, os elementos, as características e subjetividades dos atores que compõem dada realidade que estão para além das aparências num primeiro olhar.

Indubitavelmente, há um reconhecimento social de que a educação brasileira é marcada por um considerável déficit educacional no que diz respeito ao direito à educação tão bem pontuado em nossas legislações nacionais, a exemplo da Constituição Federal (1988), a LDBEN (1996), entre outras.

Da Educação Infantil ao Ensino Superior, ou seja, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, a Educação brasileira deve pautar-se nos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade. No entanto, apesar dessa missão, organização e intenção de nossas *políticas* tentarem se traduzir na *prática* na garantia desse direito à educação, nos parece que *culturalmente* falando, ela vem falhando ao longo dos tempos, o que se reverbera na necessidade de criação de políticas afirmativas no campo educacional. Neste contexto, a criação de políticas públicas no Ensino Superior, a exemplo das de ação afirmativa, têm beneficiado grupos de cidadãos discriminados com “explícita exclusão socioeconômica e cultural tanto no passado quanto no presente [...]”. Sob esse aspecto, a Educação Superior pública, como bem coletivo escasso, tem sido apropriada pelos filhos da elite brasileira que frequentam a Educação Básica do setor privado [...]” (BATISTA, 2018, p.42). A referida autora ainda acrescenta:

As políticas públicas de ação afirmativa para a Educação Superior no Brasil são ações do Estado social com a função de distribuir um bem coletivo escasso. Com esta base elas seguem a argumentação pública de redistribuição de um bem para compensar uma desigualdade social empiricamente comprovada (idem, p. 45)

Os países capitalistas ocidentais, têm fundamentado tal prática de políticas compensatórias, por meio da teoria da Justiça elaborada em 1971 por John Rawls, segundo a qual “a correção das injustiças sociais somente pode advir da prática de uma política visando à equidade, claramente localizada e pontual” (Ibidem), onde primeiramente faz-se a identificação do grupo social menos favorecido, seja em razão das questões culturais, religiosas, socioeconômicas, questões de raça, cor, gênero, etc, para que leis sejam efetivadas em função da extinção ou minimização e reparo de injustiças cometidas. No entanto, como Batista (2018, p. 45) enfatiza, “isso requer a suspensão temporária dos direitos de todos os demais, especialmente dos bem-sucedidos, mas a equidade deve ser, antes de tudo, “reivindicada no tribunal da consciência e não somente nos tribunais comuns (Rawls, 2008, p. 699)”.

A respeito do termo/ideais de igualdade e equidade, Rawls (2003) nos leva a percebê-los intrinsecamente relacionados como balizadores de lutas e políticas para a construção de uma sociedade mais justa e melhor. O primeiro termo tão utilizado em normativas internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e nacionais, como a Constituição Federal, a LDBEN entre outras, corresponderia, na visão do referido autor, no reconhecimento de cidadãos como iguais, possuidores dos mesmos direitos e iguais em aspectos fundamentais, onde o vínculo social entre os mesmos deve ser “[..] construído pelo compromisso político público de preservar as condições que a relação igualitária entre cidadãos exige” (p. 186). Logo, o referido autor acrescenta que é na qualidade de “cidadãos iguais que devemos ter um acesso equitativo aos procedimentos equitativos em que se apoia a estrutura básica” (Idem), onde uma sociedade pautada por princípios de justiça como equidade, os cidadãos são iguais no mais alto grau. O sentido de equidade, ou o termo equitativo adotado por Rawls (2003) em sua Teoria de Justiça inclui a ideia de reciprocidade ou mutualidade, onde “todo aquele que cumprir sua parte, de acordo com o que as regras reconhecidas o exigem, deve-se beneficiar da cooperação conforme um critério público e consensual especificado” (p. 08). Vale destacar que o termo equidade não se trata, no entanto, de um termo unívoco, dadas as inúmeras interpretações distintas que existem. No entanto, igualdade e equidade como valores necessários para a construção de políticas públicas que visam a efetivação

da justiça social e solidariedade, têm correspondido à essência de projetos de sociedade de matizes amplamente humanistas.

Retomando a discussão quanto à política de cotas no Brasil, destacamos que têm sido tecidas algumas críticas em relação à mesma, onde alguns dos argumentos utilizados são: a inconstitucionalidade da lei, uma vez que temos o artigo 5º da Constituição Federal (1988) que enfatiza sermos todos iguais, sem distinção de qualquer natureza, logo as cotas confirmariam a segregação social e racial no Brasil; a meritocracia, segundo a qual as cotas violariam o mérito acadêmico e tornariam o “caminho mais fácil”, pois, sem cotas os estudantes público alvo da lei em questão, não teriam acesso às IES por mérito e capacidade própria; a camuflagem da qualidade do ensino que as cotas trazem, uma vez que, o que deveria ser feito era investimento na qualificação do ensino público; e entre outros aspectos a piora no nível acadêmico, pois a entrada de alunos cotistas se daria com notas mais baixas, as quais refletiriam numa considerável diferença em sala de aula no que diz respeito aos conhecimentos dos alunos, o que imporia uma necessidade e dificuldade para o professor desenvolver o nivelamento da turma.

Nossa compreensão a respeito do critério étnico-racial das cotas, contudo, difere desses exemplos de críticas que ao longo de 10 anos de vigência da lei, têm sido tecidas. Ao nosso ver, o critério étnico-racial das cotas, tem se traduzido em possibilidade concreta de justiça social para com a população mais pobre, vulnerável e excluída há séculos do usufruto de seus direitos, aqui se tratando mais especificamente dos seus direitos educacionais.

De acordo com o IBGE (2019), o combate às desigualdades sociais no Brasil “tem sido objeto de estudiosos e formuladores de políticas públicas envolvidos no diagnóstico e na execução de medidas para sua redução. Entre as formas de manifestação dessas desigualdades, a por *cor* ou *raça* ocupa espaço central nesse debate” (p. 01), dadas as características históricas do processo de desenvolvimento do Brasil no que tange às clivagens sociais, como o próprio documento enfatiza. Aspectos relacionados ao mercado de trabalho, a distribuição de renda e moradia, violência, a representação política e educação, são abordados em pesquisas domiciliares pelo enfoque da cor e raça e evidenciam desigualdades históricas. Consideramos que, no que diz respeito ao contexto educacional, para serem reparadas, não bastam 10 anos de vigência de uma lei, a exemplo da lei de cotas, será preciso muito mais tempo para se reparar o atraso, o abandono e a negligência do poder público, quanto à garantia de direitos educacionais e humanos à população preta, parda e indígena do Brasil.

Mesmo entendendo que o Brasil possui uma *cultura* consideravelmente elitista, segregacionista, racista e classista, que reforça os pilares da desigualdade social no que diz respeito ao acesso à educação, nas últimas décadas tem se lançado ao desafio de construir *políticas* de democratização do ensino, em função de lutas de movimentos sociais dos mais variados segmentos. No entanto, esse processo tem se mostrado complexo e contraditório, pois na *prática* a efetivação das leis que garantem uma educação para todos ainda esbarra em muitas desigualdades, se fazendo, portanto, necessária a criação de políticas como a lei de cotas para se garantir direitos que há tempos, comprovadamente, têm sido negligenciados. Neste contexto,

É preciso, no entanto, reconhecer que as políticas de cunho afirmativo para a Educação Superior, nomeadamente a reserva de vagas por meio de cotas, são ações que pretendem compensar os déficits da Educação Básica pública, garantindo o acesso à Educação Superior a grupos sociais historicamente excluídos deste nível de ensino; com efeito tais ações, sem o investimento em políticas educacionais estruturais para a Educação Básica pública garantindo maior equidade no acesso à Educação Superior, não asseguram a efetividade do cumprimento do direito à educação (BATISTA, 2018, p. 62).

Para além da necessidade de políticas públicas educacionais estruturais para a Educação Básica, como o excerto anterior bem destaca, acreditamos que a política de cotas é imprescindível dada a barbárie social/educacional histórica que se instalou em nosso país para com a população de baixa renda, negros, indígenas, pessoas com deficiência e tantos outros constituintes das minorias excluídas.

Vale destacar que ainda que com suas contradições e críticas, desde os anos 2000, houve medidas que foram adotadas no intuito de ampliar e democratizar o acesso ao Ensino Superior no Brasil além do sistema de cotas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na rede pública e na rede privada, a expansão dos financiamentos estudantis, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) (os quais serão tratados posteriormente), assim como as políticas institucionais, a exemplo da Resolução nº19, de 28 de Junho de 2019, da Universidade Federal do Amapá.

A resolução acima referida, institui o Sistema de Bônus para candidatos aos Cursos de Graduação ofertados pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) que:

[...] tenham cursado integralmente o Ensino Médio ou equivalente, ou ainda que tenham concluído o Ensino Médio com base em resultado obtido no ENEM, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA) ou em qualquer outra modalidade de avaliação nacional equivalente, desde que seja originário do estado do Amapá ou do Pará, especificamente da Mesorregião do Marajó ou ainda do Município de Almeirim (BRASIL, 2019a, p. 02).

A referida resolução diz respeito a uma modalidade de ação afirmativa suplementar à Lei de Cotas, prevista no Artigo 5º, § 3º do Decreto nº 7.824/2012, no qual, “[...] as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade” (Brasil, 2012, p. 02). Ainda sobre a Resolução nº 19/2019, esta foi alterada pela Resolução nº 35, de 10 de Dezembro de 2019 que homologa a alteração na porcentagem do Sistema de Bônus para candidatos aos Cursos de Graduação, ofertados pela UNIFAP. Assim, a bonificação prevista na Resolução nº 19/2019, que era um acréscimo de 30%, passa a ser, a partir da Resolução nº 35/2019, um acréscimo de 20% na nota do ENEM “que o candidato vier a cadastrar por ocasião de sua participação no processo seletivo da UNIFAP ou no SISU” (BRASIL, 2019b). A importância desta ação afirmativa suplementar, se justifica ao considerarmos os desníveis regionais observados no Sistema Educacional Brasileiro, a exemplo das diferenças socioeconômicas, as disparidades nos indicadores educacionais, entre outros, como bem pontua a Resolução nº 19.

No Amapá, não somente no que diz respeito aos processos seletivos para cursos de graduação da UNIFAP, a exemplo do curso de medicina, mas também para concursos públicos federais, havia um número considerável de aprovados advindos de outros estados brasileiros. Assim sendo, a partir de 2020 (ano de implantação da bonificação), o acesso de alunos amapaenses aos cursos de graduação se ampliou e tem gerado modificações positivas nas dimensões *culturais*, onde o estudante, ao se formar, passa a exercer sua profissão no próprio estado, ao contrário dos estudantes de fora, que acabam “migrando” para seus estados de origem, não dando, portanto, retorno ao mercado de trabalho local; *políticas*, pois a referida ação afirmativa complementar, além de ser uma política em si mesma gerou, a partir de tomadas de decisões institucionais, uma regulamentação legal regional, o que incidiu em uma política de Inclusão para o público amapaense, nortista e com poucas possibilidades de cursar uma graduação em outro estado, dadas as nossas características geográficas, sociais e econômicas; e *práticas*, uma vez que a política tem alcançado o seu objetivo e se traduzido no aumento do acesso de

estudantes amapaenses ao Ensino Superior. Dialeticamente, portanto, assim como gera a inclusão de alunos amapaenses, gera a exclusão de alunos não amapaenses, mas no fulcro complexo de nossa compreensão de inclusão como um processo infundável e necessário, as contradições entre culturas, políticas e práticas são, além de inevitáveis, imprescindíveis. Considerando o contexto das políticas de ações afirmativas no acesso ao Ensino Superior, vale destacar também outro sentido de Inclusão identificado nas legislações brasileiras analisadas, mais especificamente no PNE, que é a inclusão a partir do financiamento estudantil, conforme evidencia o excerto a seguir:

12.5. ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014b, p. 73-74)

Antes de tratarmos especificamente do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) mencionado no excerto acima, vale voltarmos à década de 1970 e destacarmos alguns acontecimentos que mais para a frente incidiram no FIES.

A década de 1970, por exemplo, foi um período em que aconteceu um conjunto de reformas políticas e econômicas em nível global que culminou na “inserção dos países periféricos, entre eles o Brasil, numa economia capitalista dependente, processo acirrado a partir da década de 1990 em diante” (MIRANDA; AZEVEDO, 2020. p. 02). Tais reformas:

[...] impulsionaram mudanças na divisão internacional do trabalho e na esfera produtiva, exigindo-se a reformulação do papel do Estado e das instituições a ele relacionadas, especialmente a universidade, estabelecendo novas formas de relacionamento e parcerias, inclusive com o capital privado. A reforma do Estado inseriu os elementos de uma nova gestão pública, em que a utilização de recursos do fundo público e de renúncia fiscal foram as novas formas de financiamento da educação adotadas para impulsionar a expansão (Idem).

A partir desse processo, surgiram mudanças significativas no perfil e na gestão da Educação Superior Brasileira, especialmente a partir das reformulações que a LDBEN (1996) sofreu, a exemplo da definição do marco sobre o financiamento da Educação

Superior pública e privada, no seu artigo 7º, que enfatiza que o “ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as normas gerais da Educação nacional” (BRASIL, 1996, p.11).

Vale destacar que o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), foi marcado por essas reformas e ajustes estruturais no aparato estatal como bem pontuam Miranda & Azevedo (2020), tendo início, no entanto, no breve governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994). Neste contexto, “o plano de reforma foi estrategicamente traçado em estreita sintonia com as políticas econômicas e sociais, desenhadas pelas grandes organizações internacionais (Idem, p. 03), como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Entre inúmeras reformas promovidas pelo executivo federal destacam-se a liberação econômica e a quebra do monopólio estatal e no que diz respeito à educação, a imputação de um caráter econômico. Destaca-se que uma das primeiras ações de Fernando Henrique Cardoso para a Educação Superior, foi promover mudanças no Crédito Educativo (CREDUC). O CREDUC foi um programa do Governo Federal institucionalizado pela Lei nº 8.436 de 25 de junho de 1992, que destinou-se a custear estudantes de baixa renda. Já o governo subsequente, no caso, o governo de Luís Inácio Lula da Silva, não apresentou mudanças significativas em comparação ao governo constituído por Fernando Henrique, pois a reforma implementada pelo governo Lula na Educação Superior, “evidenciou que não aconteceram rupturas com o quadro político-econômico e ideológico concretizado por FHC, mas sim de “transição”, preservando os interesses da burguesia nacional e transnacional e o compromisso [...] com as organizações internacionais” (MIRANDA; AZEVEDO, 2020. p. 07). Vale destacar que ainda no governo Lula, a parceria do setor público com o setor privado se efetivou com os programas FIES e PROUNI e com o incentivo à Educação a Distância.

Retomando as questões correspondentes ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), mencionado anteriormente, este foi criado através da Medida Provisória (MP) Nº 1.827, de 27 de maio de 1999, como um desdobramento do Crédito Educativo (CREDUC). À época tratava-se de um fundo “de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação”, conforme Art. 1º da referida MP. Assim sendo, o mesmo objetivava conceder empréstimos a estudantes para o pagamento de mensalidades e o custeio de despesas durante o desenvolvimento do curso de graduação. Podemos considerar como uma espécie de empréstimo a longo prazo que o governo federal fazia aos alunos de baixa renda.

De 1999 até sua institucionalização em 2001, por meio da Lei nº 10.260 de 12 de julho, o FIES passou por algumas remodelações a partir da criação de portarias, resoluções e medidas provisórias. Mas foi em 2011 que o referido financiamento foi novamente atualizado através da Lei nº 12.513 de 26 de outubro, na qual deixa de ser chamado Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior para chamar-se Fundo de Financiamento Estudantil. Vale destacar que a Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017, traz a atual definição sobre o FIES, segundo a qual:

[...] É instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação, destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria” (BRASIL, 2017, p. 01)

O Financiamento estudantil, acima mencionado, trata-se de recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) aos agentes financeiros credenciados pelo FIES após contrato firmado entre estes e os estudantes, onde o pagamento é realizado diretamente às entidades mantenedoras das instituições de ensino superior. Desde a sua criação até 2018, quando da criação do “Novo Fies” (a ser tratado a seguir), o referido financiamento passou por algumas modificações conforme nos mostra o quadro abaixo:

Quadro 14: Modificações do FIES

MARCO TEMPORAL	MODIFICAÇÕES/MARCOS DA POLÍTICA
2001	• Criação do FIES - Lei nº 10.260/2001
2007	• Inclusão de penalidades para IES que descumpriram regras do Contrato
2009	• Redução da taxa de juros aplicada que saiu de 6,5% a.a para 3,5% a.a.
2010	<ul style="list-style-type: none"> • FNDE assume a operacionalização do FIES no lugar da Caixa Econômica Federal • Dilatação do prazo de carência de 6 para 18 meses • Triplicação do prazo de quitação, após o término do curso • Dispensa de fiador para estudantes com menor renda • Possibilidade de financiamento de 100% das mensalidades • Inscrições realizadas durante o ano todo • Descontos de 1% para estudantes de medicina e licenciatura
2012	• Criado o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC)
2013	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão das mantenedoras das IES no FIES • Alteração da periodicidade de pagamento as mantenedoras com mais de 20 mil contratos firmados com o FIES
2014	• Garantia colateral do FGEDUC ao fiador principal
2015	<ul style="list-style-type: none"> • Alterada as condições de contratação de financiamento • Priorização de cursos com melhor qualificação • Priorização das concessões para as regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste • Limitação do perfil do estudante mediante renda per capita (2,5 salários mínimos) • Seleção dos estudantes para o FIES com base na nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)
2017	<ul style="list-style-type: none"> • Reformulação do FIES, agora pela Medida Provisória nº 785, de 6 de julho de 2017 (Novo FIES) • Criação de 3 modalidades distintas de financiamento • Bancos autorizados pelo Banco Central do Brasil podem ser o agente financeiro do FIES
2018	• Início da vigência do Novo FIES

Fonte: Elmiro (2018)

Com o disposto no quadro acima, é perceptível que o FIES, enquanto uma política pública, vem ao longo de 20 anos se reestruturando e se adaptando às atuais demandas educacionais do Ensino Superior. Com o atual “Novo FIES”, algumas mudanças emergiram, começando pelo seu próprio modelo. Neste novo modelo foram *criadas novas modalidades* (Fundo de Financiamento Estudantil – FIES e o Programa de Financiamento Estudantil – P - FIES), a *possibilidade de juros zero* a quem mais precisa, assim como foi criada uma *escala de financiamentos* que varia de acordo com a renda familiar do candidato.

O financiamento estudantil na modalidade FIES, é garantido pelo Fundo Garantidor do Fies – FG - Fies e pode ser acessado por estudantes de Educação Superior que tenham perfil de renda bruta familiar per capita de até 3 (três) salários mínimos; já a modalidade P-FIES, é concretizada por meio de fontes de financiamento distintas do FIES e pode ser acessado por estudantes que tenham perfil de renda bruta familiar per capita de 3 (três) salários mínimos até 5 (cinco) salários mínimos, conforme esclarece a Portaria nº 209, de 7 de março de 2018.

Outro sentido de inclusão identificado em nossas legislações brasileiras (PNE e LDBEN) a partir do financiamento estudantil, para além do FIES, trata-se do Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual teve como motivação principal para sua criação, a grande demanda por Ensino Superior que não estava sendo atendida pelo FIES, dadas as condições financeiras dos alunos que não se adequavam às exigências do referido financiamento. Mattei & Bidarra (2022) ainda acrescentam que houve o intuito de corrigir a proporção crescente de vagas não preenchidas, essencialmente no setor privado, onde:

O percentual de vagas não preenchidas nas instituições (sobretudo nas privadas) chegou a 318.724 (26,2%) em 2000 e 1.038.706 (42,6%) em 2005, destas 1.014.019 eram do ensino superior privado, representando 97,6% de todas as vagas não preenchidas e 47,8% das vagas oferecidas no ensino privado. Em 2010 as vagas não preenchidas passaram para 1.529.980 permanecendo o setor privado com 97,6% dessas, 55,8% das vagas privadas oferecidas não foram preenchidas (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

Neste contexto, o PROUNI foi criado em 2005 através da Lei nº 11.096/2005, a qual foi alterada pela atual Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022. De acordo com esta, fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos (Prouni), “destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo

parciais de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos” (BRASIL, 2022).

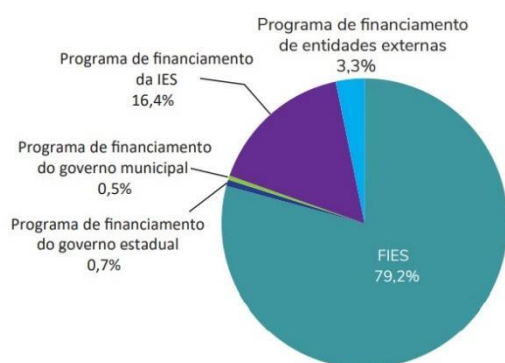
As bolsas são destinadas para estudantes brasileiros que não possuam diploma de curso superior; estudantes com renda familiar mensal *per capita* que não ultrapasse o valor de até 03 (três) salários mínimos e ainda, a estudantes que tenham cursado:

- a) o ensino médio completo em escola da rede pública;
 - b) o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição;
 - c) o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição;
 - d) o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista; e
 - e) o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista;
- (Idem, p. 01-02).

As referidas bolsas do PROUNI ainda destinam-se a estudantes com deficiências (na forma prevista na legislação) e ainda a professores da rede pública de ensino, em cursos de licenciatura (normal, superior e pedagogia), destinados “à formação do magistério da educação básica, em áreas do conhecimento, especialidades e regiões estabelecidas como prioritárias em regulamento, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei” (Ibidem, p.02). A seleção acontece a partir da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), levando em conta os critérios estabelecidos na referida Lei.

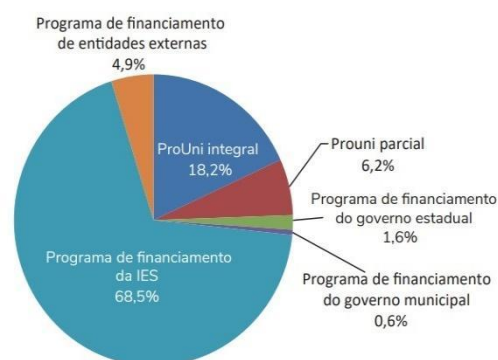
Ao buscar os dados do censo da Educação Superior de 2014 a 2020, identificamos a disponibilização de informações quanto ao percentual de matrículas por meio de financiamentos, no censo de 2018 e 2019. Sobre as informações do ano de 2018, observemos os gráficos a seguir.

GRÁFICO 9: Percentual de Matrículas com Financiamento Reembolsável – Brasil – 2018



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior

GRÁFICO 10: Percentual de Matrículas com Financiamento Não Reembolsável, segundo o Tipo ou a Condição – Brasil – 2018

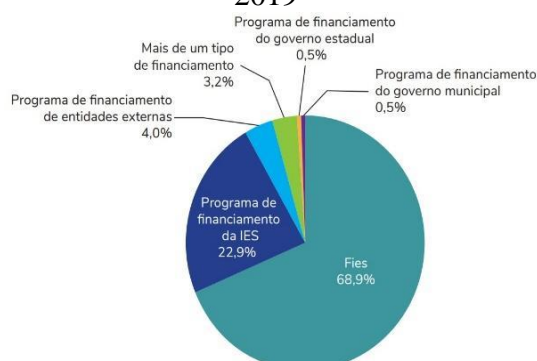


Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

O financiamento reembolsável que o *Gráfico 11* aborda, trata-se do tipo de financiamento em que o aluno paga o valor investido ao término do curso. Podemos observar que o financiamento mais expressivo de 79,2%, corresponde ao Financiamento Estudantil (FIES), seguido dos programas de financiamento das próprias IES, que corresponderam a 16,4%, 3,3% de programas de financiamento de entidades externas, 0,7% de programas de financiamento do governo estadual e 0,5% de programas de financiamento do governo municipal. O *Gráfico 12*, ilustra os percentuais de financiamentos não reembolsáveis, ou seja, em que o aluno é isento do pagamento do valor investido ao término do curso. É perceptível que entre os tipos de financiamento não reembolsáveis, há uma maior predominância dos programas de financiamento das IES com 68,5%, seguido de 18,2 % de concessão de bolsas de estudo integrais pelo PROUNI, 6,2% de concessão de bolsas parciais também pelo PROUNI, 4,9% dos programas de financiamento de entidades externas, 1,6% dos programas de financiamento do governo estadual, finalizando com 0,6% dos programas de financiamento do governo municipal.

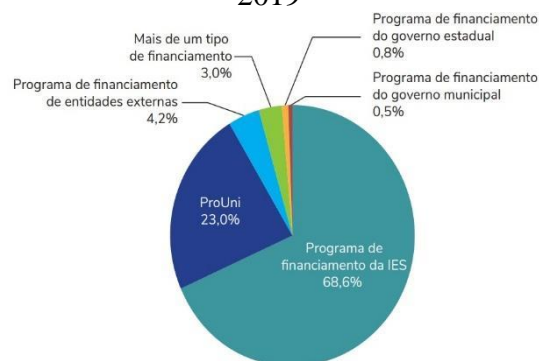
O censo da Educação Superior do ano de 2019, traz as seguintes informações:

Gráfico 11: Percentual de matrículas em cursos de graduação da rede privada com financiamento reembolsável, segundo o tipo ou condição – Brasil – 2019



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Gráfico 12: Percentual de matrículas em cursos de graduação da rede privada com financiamento não reembolsável, segundo o tipo ou condição – Brasil – 2019



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

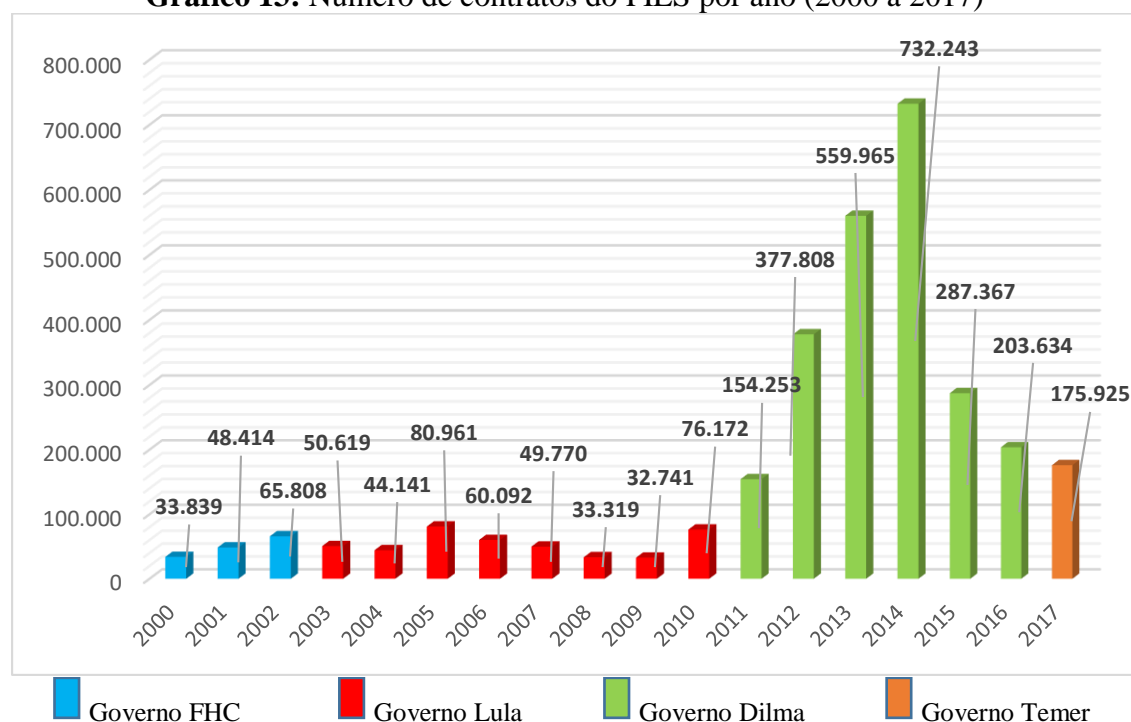
O *Gráfico 11* nos mostra que o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) é o que financia o maior percentual de matrículas privadas de graduação no Brasil em 2019, correspondendo a 68,9%. O Programa de Financiamento das IES corresponde a 22,9%, seguido por programas de financiamento de entidades externas no total de 4,0%, mais de um tipo de financiamento 3,2% e, por fim, programas de financiamento do governo estadual no percentual de 0,5% e municipal também 0,5%. Ainda em 2019, conforme *Gráfico 12*, as matrículas com financiamento não reembolsável correspondeu aos seguintes percentuais em ordem decrescente: programas de financiamento da IES 68,6%, Programa Universidade para Todos (PROUNI) 23,0%, programas de financiamento de entidades externas 4,2%, mais de um tipo de financiamento 3,0%, programas de financiamento do governo estadual 0,8% e programas de financiamento do governo municipal 0,5%.

Tanto o FIES, quanto o PROUNI, enquanto programas federais, têm ao longo dos anos contribuído para o acesso/democratização da Educação Superior no Brasil. Porém, dialeticamente, ao mesmo tempo, têm contribuído para a consolidação de um mercado privatizado de Educação Superior no país. Alguns autores como Miranda & Azevedo (2020), enfatizam que na verdade, trata-se de um processo de mercadorização que vem colocando em questão a Educação Superior como bem público e direito social.

Os autores acima referidos ainda pontuam que ao longo da sua existência, o FIES, passou por várias mudanças, objetivando a expansão e o acesso de estudantes à Educação Superior. Mas foi em 2010 que um conjunto de mudanças foi introduzido no FIES e

resultaram em um expressivo crescimento do número de financiamentos que em 2014, por exemplo, ultrapassaram mais de 700 mil estudantes, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 13: Número de contratos do FIES por ano (2000 a 2017)



Fonte: Elaboração da autora⁴⁵

O Gráfico acima nos traz um panorama do número de contratos do FIES, correspondentes ao período que vai do ano 2000 a 2017, dados estes que nos remetem aos achados de Nascimento & Longo (2016, p.17) quando destacam que “até o primeiro semestre de 2015, apenas 53% do valor original do FIES foi reembolsado pelos financiados, o restante foi arcado pela sociedade na forma de subsídio implícito. Esse número passou para 73% entre 2015 e 2017”. Neste contexto, depreendemos que, *contraditoriamente*, a sociedade, de certa maneira, está contribuindo para a manutenção da política de educação da iniciativa privada e mercantil do Brasil, pois, programas como o FIES, “comprometem o tipo de uso do fundo público porque implicam no aumento da dívida pública, devido a seu mecanismo de recompra de títulos e as despesas administrativas junto aos operadores financeiros, contribuindo ainda mais para a valorização do capital financeiro” (MATTEI; BIDARRA, 2022, p.63). Por outro lado, no que concerne às instituições de Ensino Superior, na *prática* estas veem esse tipo de

⁴⁵ Elaboração baseada nos dados apresentados no Relatório de Gestão do exercício de 2015 e 2017 - Prestação de Contas Ordinárias Anual do FIES.

financiamento como um seguro contra a inadimplência, pois caso o valor não seja reembolsado pelo estudante, as despesas vão para o estado, impulsionando assim, as instituições em questão a promoverem um acesso facilitado, com vistas ao lucro, o qual de uma forma ou de outra, é garantido às instituições de ensino, as quais, em contrapartida, acabam ofertando um ensino com formações aligeiradas, desancoradas do tripé ensino, pesquisa e extensão e, conseqüentemente, sem qualidade.

A respeito da qualidade do Ensino Superior ofertado pela iniciativa privada, Rocha Júnior (2013) é enfático quando afirma que o Ensino Superior Privado no Brasil acaba por “produzir um (pseudo)conhecimento “pasteurizado e homogêneo”, ou seja, “ensino fast food”, compatível, ou melhor, adequado aos Estabelecimentos de Ensino Privados presentes sobretudo em Shopping Centers mas não só” (p.15).

Essa afirmativa, nos remete ao período colonial, mais especificamente à nossa formação enquanto colônia de exploração, ancorados nos argumentos de Prado Júnior (1992) que nos leva a uma importante interpretação sobre a gênese de nosso país, que reflete na contemporaneidade e nesse processo de mercadorização da educação que se instalou no Brasil:

Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileira (PRADO JÚNIOR, 1992, p. 26).

No contexto do excerto acima, culturalmente falando, percebemos o quanto essas características coloniais indelévels se perpetuam até os dias atuais, e de certa forma se traduzem “na lógica do grande comércio, dos negócios e dos lucros, que ao contrário do que se poderia supor, acentuou-se ao longo do tempo com a gênese e desenvolvimento do modo de produção capitalista em nosso país” (ROCHA JÚNIOR, 2013, p. 02-03). O referido autor ainda acrescenta que como fomos formados nessa dinâmica do capital comercial, fornecendo nossas riquezas para a metrópole saudar suas dívidas com outros países, hoje, apesar de sermos um país “independente”, ainda impera a lógica dos lucros. Logo,

Podemos afirmar que a nossa formação histórico social constituída por um longo processo de industrialização tardia,

periférica e dependente, pavimentaram o caminho para a continuidade dessa lógica, noutras palavras, consolidou-se o desenvolvimento do modo de produção capitalista e de relações sociais de produção pautadas na exploração da força de trabalho e doravante na mercantilização de tudo que existe (Idem, p. 03).

É neste contexto da mercantilização de tudo que existe, que se insere também o contexto educacional. Até mesmo porque a própria educação, “não nasce como uma necessidade para atendimento de “todos” por parte do Estado, pelo contrário, nasce como um privilégio para poucos, para as elites que desde sempre dominaram o Brasil” (Ibidem, p.04).

Parafraseando Bianchetti (2003), na contemporaneidade, a ação do Estado tem se reduzido à garantia da educação básica geral, deixando a cargo do mercado, os demais níveis de ensino, a exemplo do Superior. Este, tem se tornado um nicho rentável onde o lucro impera em detrimento da qualidade educacional ofertada, onde a educação paulatinamente torna-se mercadoria num mercado constituído de empresas das diversas naturezas como saúde e educação, e onde contraem empréstimos e se financiam a partir de políticas públicas como o FIES e o PROUNI que, ancorados em argumentos de justiça social, contraditoriamente contribuem tanto para uma certa democratização de bens sociais como a educação, como para a legitimação e cristalização do seu processo de mercantilização.

Diante do exposto, perceber omnileticamente a inclusão por meio do acesso ao Ensino Superior, a partir do entrelace dialético e complexo entre as culturas, políticas e práticas adotadas pelo contexto educacional brasileiro, nos remete à uma realidade social complexa, “composta de aparência e essência, na qual vigora uma tensão e uma relação contraditória entre elas”, como bem enfatiza Rocha Júnior (2013, p.09). Logo, depreendemos que é histórico o não acesso à população de baixa renda ao Ensino Superior e seu direcionamento para a elite brasileira; que foi pontual a criação de políticas públicas de ações afirmativas e financiamento estudantil que vislumbraram a democratização do Ensino Superior à população de baixa renda, e que, apesar da sua relevância e contribuição, ainda obstaculiza o real alcance de um eventual processo de democratização!

C) DA PERMANÊNCIA

No que tange à terceira categoria mais associada ao termo Inclusão dentro do assunto Educação Superior na LDBEN e no PNE- a da permanência -, vimos que esta teve maior ocorrência nos referidos documentos em associação aos sentidos de políticas públicas de assistência estudantil e ao sentido de acessibilidade. Em outras palavras, nos documentos investigados, a inclusão se liga intimamente à ideia de permanência (além da de oferta e de acesso), sendo que esta, por sua vez, aparece definida em termos de políticas de assistência estudantil e de acessibilidade.

Podemos extrair, portanto, desses achados, a ideia de que inclusão, além de se preocupar com a oferta e o acesso quando se refere à Educação Superior, precisa se preocupar, também, com formas de manter os estudantes nos cursos de graduação por meio da adoção de políticas internas e externas de assistência estudantil e de acessibilidade, caso contrário, corre-se grande risco de que eles não permaneçam nos cursos e ampliem o quadro de evasão. De fato, tal problema já tem sido identificado também no nível superior da educação brasileira e suas causas são múltiplas, sendo que as principais têm sido exatamente a falta de apoio financeiro e de acessibilidade (no caso de estudantes com deficiência, principalmente).

No que diz respeito à assistência estudantil no Brasil, ela pode ser datada aos tempos do Império e pode ser compreendida como de origem elitista, para surpresa de muitos. Isso porque, a primeira iniciativa assumida por governantes para com estudantes universitários (que no período imperial só frequentavam universidades europeias, já que o Brasil não as possuía, só passando a ter algumas escolas ou faculdades após 1808, quando da vinda da família real para o Brasil) deu-se com a construção de uma Casa de Estudante em Paris, onde estudava a juventude universitária brasileira. Esta casa era mantida pelo Império, para que tal juventude, filhos da nobreza brasileira⁴⁶, ali pudessem ficar com alguma segurança de vida - curiosamente, alguns nobres alegavam não possuir renda suficiente para manterem seus filhos estudando no exterior - e apoio financeiro.

De lá para cá, mudaram as formas do elitismo, mas não o elitismo em si mesmo, nem mesmo com o advento da República. Mais adiante, apesar de importantes conquistas políticas, históricas e sociais, como o fim do período ditatorial civil-militar, a organização

⁴⁶ E eis aí a origem do elitismo: somente a nobreza tinha acesso ao ensino universitário, que, para piorar, era cursado na Europa, o que dificultava ainda mais o acesso de outros cidadãos à Universidade.

e aparecimento de novos movimentos sociais como o das “Diretas Já”, o advento da Constituição Cidadã de 1988, o fortalecimento simultâneo do ideário neoliberal colocou a perder parte das conquistas democráticas vinculadas ao exercício contundente de políticas igualitárias e de justiça social, de forma que foi somente a partir do primeiro mandato de Luis Inácio Lula da Silva, em 2002, que culturas, políticas e práticas mais organicamente vinculadas ao ideário democrático e igualitário de sociedade começaram a ganhar força no cenário nacional.

Assim, é no seu segundo mandato (2006-2009) que surge, finalmente, pela Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, em que se organizam ações precedentes, mas ainda pontuais, que foram sendo lançadas em anos anteriores por variados governos, assim como também se lançaram diretrizes relevantes para a compreensão geral do conceito de Assistência Estudantil. O Ministro da Educação à época, que assinou esta Portaria, é o nosso atual Ministro da Economia do agora terceiro mandato de Lula: o ministro Fernando Haddad.

Nesta direção, uma das principais contribuições desta Portaria em termos de compreensão do sentido de Assistência Estudantil foi a mudança de foco promovida no próprio conceito de Assistência, que adota o significado dado à Assistência Social pela Constituição Cidadã, de 1988. A esse respeito, como nos mostra Sposati (2004, p. 42):

A política de assistência social inscrita na CF/88 contesta o conceito de população beneficiária como marginal ou carente o que seria vitimá-la, pois suas necessidades advêm da estrutura social e não do caráter pessoal, tendo, portanto, como público alvo os segmentos em situação de risco social e vulnerabilidade, não sendo destinada somente à população pobre.

Em outras palavras, o caráter clientelista até então compreendido pelo senso comum quando se falava em assistência passa a sofrer uma mudança radical de direção, e o viés da justiça social e do usufruto de direitos assumem centralidade neste sentido de Assistência dado pela nossa atual Constituição. Deste modo, a Portaria Normativa nº 39 de 12/12/07, em seu Art. 2º, apresenta 9 focos centrais ao novo conceito de Assistência Estudantil:

Parágrafo único. Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil;

- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - assistência à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche; e
- IX - apoio pedagógico (BRASIL, 2007, p. 01)

Convém ainda detalhar mais dois trechos desta Portaria. O primeiro é o parágrafo 1º do Art 3º, que versa que:

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (Idem).

Dito de outro modo, trata-se, agora, da assunção de uma responsabilidade não mais remediativa, mas sim preventiva, que impeça a repetência e a evasão. O segundo diz respeito ao Art. 4º, que assim reza:

As ações do PNAES atenderão a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios sócio - econômicos, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio (Ibidem).

Neste contexto da assistência estudantil, destacamos novamente o excerto a seguir, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996):

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 1996, p. 50).

Este trecho da LDBEN além de ter nos despertado atenção para o sentido de inclusão por meio do acesso ao Ensino Superior, mais especificamente dos indígenas enquanto público da Lei de Cotas, nos despertou atenção também para o sentido de inclusão por meio da assistência estudantil, dando ênfase também aos povos indígenas.

Neste sentido, trazemos para nossa discussão a Portaria nº 389 de 09 de maio de 2013, a qual cria o Programa de Bolsa Permanência (PBP) e dá outras providências. São objetivos do referido programa:

- I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
- II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil;
- III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico (BRASIL, 2013, p. 01)

A Bolsa Permanência que trata a Portaria nº 389/2013, se refere, portanto, a um auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00, concedido a estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com a finalidade de minimizar as desigualdades étnico-raciais, sociais e, conseqüentemente, garantir a permanência e diplomação dos estudantes público do programa. E dialogando com o excerto acima, ressalta-se que os estudantes indígenas e quilombolas de cursos de graduação, terão bolsa com valor diferenciado, no caso R\$ 900,00, dadas as especificidades desta população no que diz respeito aos seus costumes, crenças, língua, condição geográfica e tradições, resguardadas pela Constituição Federal (CF) brasileira. Infelizmente, não conseguimos identificar dados estatísticos que demonstrem a média dos indicadores de trajetória desse grupo específico de ingressantes em cursos de graduação, no que diz respeito à taxa de permanência e conclusão de cursos. Porém, o foco omnilético nos permitiu atentarmos para outros aspectos como a convergência ou não dessas duas Leis que fomentam a permanência e conseqüente diplomação de alunos no Ensino Superior, com a Lei de Cotas, a qual já foi abordada nesta escrita como uma lei de acesso. Assim sendo, consideramos traçar alguns pequenos aspectos destas leis que se complementam, ou ao menos deveriam. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 15: Comparativo do PNAES e PBP e a Lei de Cotas em relação à finalidade e público-alvo.

TIPO	PÚBLICO ALVO							
	ESCOLA PRIVADA	ESCOLA PÚBLICA	QUILOMBOLA	PRETO	PARDO	INDÍGENA	PESSOA COM DEFICIÊNCIA	RENDA = OU < SALÁRIO MÍNIMO
LEI DE COTAS	-	X	-	X	X	X	X	X
PNAES	-	X	-	-	-	-	X	X
PBP	-	X	X	-	-	X		X

Fonte: Adaptação a partir de Oliveira & Silva (2018)

Ao observarmos o quadro acima, faz-se necessário um adendo quanto ao caráter excludente, dissonante, e portanto, dialeticamente contraditório do PBP, uma vez que exclui negros e pardos alcançados pela Lei de Cotas. Oliveira e Silva (2018) ainda destacam outro aspecto contraditório que “diz respeito à exigência de vários documentos comprobatórios da condição de quilombola e indígena, ao passo que a Lei de Cotas requisita somente a autodeclaração do beneficiário” (p.09). Vale ressaltar ainda que o Programa Bolsa Permanência:

estabeleceu critério comum a ser preenchido pelos estudantes: matrícula em curso superior, com carga didática superior a cinco horas/diárias. Esse requisito seccionou o direito à política de assistência estudantil, uma vez que raros são os cursos organizados com a citada característica, com exceção daqueles mais tradicionais da área da Saúde - Enfermagem, Medicina - e Engenharias (OLIVEIRA e SILVA, 2018, p. 9).

Percebemos que o Programa Bolsa Permanência é o mais restritivo e, portanto, o mais desalinhado em relação à Lei de Cotas e o PNAES. No entanto, uma confluência percebida diz respeito à abrangência de estudantes com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.

Outro sentido de inclusão que identificamos em nosso tratamento de dados, relacionado à permanência de estudantes do Ensino Superior, diz respeito à inclusão por meio da acessibilidade, conforme evidencia o excerto do PNE: “12.10. Assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação.” (BRASIL, 2014b, p. 74).

A temática acessibilidade, enquanto uma temática que correlaciona-se com o aspecto da permanência no Ensino Superior, converge para o sentido de inclusão da

pessoa com deficiência. Uma minoria historicamente excluída que na década de 1990 alcançou mudanças importantes na política pública educacional brasileira, impulsionadas por eventos internacionais a exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em 1994 em Salamanca, na Espanha, entre outros aqui já citados, e que culminaram em documentos orientadores, como a Declaração de Salamanca, por exemplo, para uma educação de qualidade como direito de TODOS, atendendo às especificidades dos alunos de maneira a favorecer a aprendizagem. A partir da década de 1990, foram necessárias modificações nas legislações para que não só o acesso à educação fosse garantido para o público com deficiência, mas também a sua permanência em todos os níveis e modalidades de ensino.

De acordo com Webering (2020) em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial que, no entanto, foi de encontro às orientações de inclusão, “pois garantia a educação, nas classes regulares, para os alunos que fossem capazes de acompanhar o ritmo de estudo, ou seja, nivelava os indivíduos como iguais, sem levar em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem” (p. 43-44). Em 1999 foi publicado o Decreto nº 3298/99, que regulamentou a Lei 7853 de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras⁴⁷ de deficiência e ainda dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” (BRASIL, 1999), que é a Lei onde aparece pela primeira vez o termo “acessibilidade”. Em termos políticos e práticos, podemos constatar que a Lei criada em 1989 só foi regulamentada 10 anos depois de sua aprovação, o que pelo nosso olhar omnilético, pode se configurar em uma cultura de descaso e de exclusão. Webering (2020), ainda acrescenta:

No ano 2000, foram sancionadas duas leis direcionadas à questão da acessibilidade. A lei 10.048 que estabelece penalidades a quem não der atendimento prioritário e acessibilidade aos meios de transportes. A outra é a lei 10.098, que teve um enfoque na acessibilidade das pessoas aos meios físicos, transportes, comunicação, informação e em ajudas técnicas (Brasil, 2012). Progressivamente, as políticas públicas relacionadas à acessibilidade foram avançando no contexto histórico brasileiro (p. 44).

A partir das orientações de inclusão para com o público com deficiência nas normativas brasileiras, emergiu nas arenas educacionais a necessidade de acessibilidade,

⁴⁷ Terminologia utilizada à época

requeridas também nas Instituições de Ensino Superior. Em 2005 o Programa Incluir, procurou assegurar a garantia do acesso de todos a um ensino de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino, entre eles o Ensino superior. Tal Programa também possibilitou a criação de Núcleos de Acessibilidade nas IES Federais. Na UNIFAP, foco de nossa investigação, a partir do programa em questão foi criado o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) que auxilia na inclusão e permanência dos estudantes com deficiência de todos os cursos de graduação da universidade.

Em 2006 e 2008, aconteceram no Brasil, duas conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência, as quais, respectivamente, tiveram como tema central “Acessibilidade: você também tem compromisso” e “Inclusão, Participação e Desenvolvimento - Um novo jeito de avançar”. Tais conferências geraram propostas e alavancaram outras discussões sobre políticas públicas voltadas para a acessibilidade da pessoa com deficiência. Ainda em 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual aponta a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, institui o Atendimento Educacional especializado (AEE) e dá ênfase à acessibilidade, a qual deve ser assegurada “mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações” (BRASIL, 2008). A referida Política foi regulamentada pelo Decreto nº 6.571/2008, que também dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Em 2009 foi publicado o Decreto nº 6.949/2009 que Promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Em 2011 foi publicado o Decreto 7.611/2011, que revogou o Decreto nº 6.571/2008 e que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que, como dito anteriormente, aborda a acessibilidade a partir de sua estratégia 10 da meta 12 que trata do Ensino Superior, o que desencadeou nossa percepção sobre o sentido de Inclusão nessa normativa nacional que fez parte de nossa análise documental.

Por fim, trazemos para nossa discussão, a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Nesta, é definida a acessibilidade como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p. 01).

Esta mesma Lei ainda destaca no seu Artigo 3º as barreiras que podem impedir ou dificultar a acessibilidade, a saber: barreiras urbanísticas, barreiras arquitetônicas, barreiras nos transportes, barreiras nas comunicações e na informação, barreiras atitudinais e barreiras tecnológicas. As barreiras urbanísticas, correspondem àquelas presentes nas vias e espaços públicos e privados; as arquitetônicas são aquelas presentes nos edifícios e prédios públicos e privados; as barreiras nos transportes, correspondem aquelas presentes nos transportes, nos meio de locomoção públicas ou privadas; as barreiras nas comunicações e informação correspondem a todo e qualquer impedimento ou obstáculo, atitudinal ou comportamental que dificulte a comunicação, o diálogo entre pessoas e ou obtenção de informações; as barreiras atitudinais dizem respeito a atitudes ou comportamentos por vezes preconceituosos e discriminatórios que dificultem, prejudiquem ou impeçam a participação da pessoa com deficiência em qualquer atividade ou instância social; por fim, as barreiras tecnológicas são todas aquelas de ordem digital/virtual que impeçam ou dificultem o acesso da pessoa com deficiência às diversas tecnologias e a participação social que possa ser realizada por meios virtuais.

É perceptível ao longo dos anos, uma evolução acerca da temática da acessibilidade como um dos eixos necessários e estruturantes para se fazer política pública para a inclusão do público de pessoas com deficiências. Pela lente omnilética compreendemos essa evolução fortemente alcançada não somente por vontade do poder público, mas a partir de lutas e reivindicações de movimentos sociais constituídos tanto por pessoas com deficiências, familiares, como por instituições sociais e profissionais da Educação. É possível percebermos também que as IES têm tentado se adequar ao que é garantido nas legislações vigentes. No entanto, ainda apresentam muitas limitações no que diz respeito às condições que promovam acessibilidade às pessoas com deficiências. As limitações, inclusive, se apresentam na própria disponibilidade de dados que comprovam a efetivação do que garantem as políticas de acessibilidade. Diante dessa indisponibilidade de dados tanto pelo Ministério da educação (MEC), quanto pelo censo

do Ensino Superior e pela Secretaria de Ensino Superior, (SESU), focamos nossa abordagem sobre o sentido de inclusão por meio da acessibilidade, num breve rastreamento histórico acerca da sua evolução nas políticas públicas brasileiras.

Após essa contextualização dos sentidos de Inclusão identificados na LDBEN e no PNE, a partir da oferta (ampliação e interiorização do Ensino Superior), do acesso (ações afirmativas: lei de cotas e políticas institucionais; financiamento estudantil: FIES e PROUNI) e da permanência (políticas de assistência estudantil e acessibilidade), apresentaremos a seguir os sentidos de inclusão identificados na Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano (LBSE) e no seu Plano Estratégico de educação (PEE)

5.2 O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO CABO-VERDIANO

O ensino Superior em Cabo Verde, assim como no contexto brasileiro, possui também como característica um caráter tardio, tanto em relação ao Brasil, quanto ao seu próprio contexto, dado o seu processo de colonização que se estendeu por longos 515 anos (1460 a 1975) e fez com que a população cabo-verdiana herdasse um ensino, nesse período colonial, marcado por características altamente seletivas, discriminatórias, excludentes e inadequadas às necessidades e interesses da população daquele país de África.

Foi em meados do Século XV, no período das grandes navegações, que iniciou-se a história de Cabo Verde, com preocupações iniciais quase inexistentes quanto aos aspectos educacionais. A propósito dos “aspectos educacionais” nos primórdios da formação da sociedade cabo-verdiana, Carreira (1983) destaca as práticas de “ladinização dos escravos, designando sua catequização, aprendizagem do crioulo e de algumas profissões” (p.25).

De acordo com Oliveira (2019), a partir do Século XVIII, o Estado “quis chamar a si a instrução, começando a defender um ensino público e laico” (p. 124). Neste contexto, começam a surgir na metrópole as primeiras escolas públicas, porém, em Cabo Verde como um todo, só no século seguinte é que emergirá a instrução pública. Logo, somente em meados do Século XIX foi que tiveram início as primeiras preocupações quanto ao desenvolvimento das “eufemisticamente denominadas”, nas palavras de Furtado (2016), províncias ultramarinas, como a colônia de Cabo Verde, e foram adotadas iniciativas quanto à criação de um ensino visando uma estabilidade social. Tais iniciativas seguiam os padrões da metrópole, no caso Portugal, no intuito de manter a política

colonial.

Outra característica em comum com o contexto educacional brasileiro, é quanto a atuação da Igreja Católica com ações evangelizadoras e aculturalistas que, segundo Vieira, Lopes & Vieira (2018), se responsabilizou pela instrução da população cabo-verdiana, como uma espécie de transmissora dos valores ocidentais. Sobre a educação em Cabo Verde, os referidos autores ainda acrescentam que “a instauração da República em Portugal (em 1910) institucionalizou o sistema de ensino, com orientação nacionalista e o “aportuguesamento” da população de Cabo Verde” (p.491). Mas foi em 1917 que a escolarização convencional se estruturou em Cabo Verde, onde seu sistema educacional compreendia: o ensino primário, o ensino normal, o ensino secundário e o Ensino Superior.

Não diferentemente do que aconteceu no Brasil, a educação também era de caráter elitista ao destinar-se a poucos, ou seja, à burguesia. Como bem destaca Afonso (2002), durante muito tempo, até ao fim dos anos 50:

o ensino destinava-se a um pequeno número de privilegiados das cidades e do campo: filhos e filhas da burguesia comerciante, dos morgados e proprietários agrícolas e filhos de uma classe média em crescimento lento, dos empregados e dos intelectuais. A política de “assimilação” criada por Salazar a partir de 1930, que separava os indígenas dos assimilados, deu origem a uma elite restrita de cabo-verdianos que foram utilizados como pequenos e médios funcionários no Ultramar (p.20).

As décadas seguintes, são marcadas por políticas públicas que foram sendo criadas aos poucos e foram estruturando e dando forma ao ensino cabo-verdiano, a exemplo da obrigatoriedade por meio de um decreto em 1964, do ensino primário de crianças de 6 a 12 anos; a criação de dois Planos Nacionais de Desenvolvimento na década de 1980; a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1990, sendo que esta última foi alterada pela Lei n.º 113/V/99, de 18 de Outubro, e pelo Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 7 de Maio.

Como bem pontua Brito (2003), “a entrada de Cabo Verde no círculo das Nações, em 1975, trouxe naturalmente um vasto leque de preocupações atinentes ao desenvolvimento, sendo a formação de quadros um dos principais vectores” (p.98). Neste contexto, como o Ensino Superior foi inexistente no período colonial e uma característica marcante nesse período, no que corresponde a este nível de ensino o que houve foi uma considerável quantidade de estudantes buscando formação em vários outros países, nas

mais diversas áreas do conhecimento, sem haver uma articulação com as necessidades do país, onde:

uma parcela não negligenciável de bolseiros no exterior adquiriu formação em áreas não prioritárias, ou formação pouco adequada à nossa realidade. Por outro lado, à formação local foi dada pouca atenção e o seu fraco prestígio foi se agravando com a matrícula de estudantes que não puderam obter bolsa para o exterior, logo, os menos habilitados (BRITO, 2003, p. 98).

Vieira, Lopes & Vieira (2018) também destacam e nos alertam para o aspecto peculiar na Educação Superior em Cabo Verde, quando se referem ao “quantitativo de jovens que buscam formação no exterior. No período de 1975 e 1989 saíram do país 2.600 “bolseiros” (modo como chamam esses estudantes). Os destinos mais procurados foram: Portugal (1.203); Cuba (559); a antiga União Soviética (360) e Brasil (100)” (p. 493).

Antes da década de 1990, portanto, a formação em nível superior ocorria em outros países e “eram em grande parte financiadas pelo Tesouro Público e Fundo de Desenvolvimento Nacional de Cabo Verde” (BRITO, 2003). Antes da criação das universidades cabo-verdianas, existiam em Cabo Verde apenas Escolas Superiores (igualmente no Brasil) que conferiam cursos sem licenciatura nomeadamente” (Idem), como o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA), de 1980, o Instituto Superior de Educação (ISE) e o Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresas (ISCEE), ambos de 1995, o Instituto Superior de Engenharia e Ciência do Mar (ISECMAR), de 1996, e o Instituto Nacional de Administração e Gestão (INAG), de 1998.

Sobre a primeira década após a independência, Varella (2011) acrescenta que:

[...] durante a primeira década da Independência, as políticas educativas contemplaram os diversos níveis de ensino, incluindo o ensino superior, que, de forma embrionária, arranca no país, após quatro anos de existência do novo Estado, conhecendo, entretanto, uma forte frequência no exterior, graças ao avultado número de bolsas de estudos colocadas à disposição de Cabo Verde por diversos países amigos, que chegava a ser superior à procura (p. 175-176).

Podemos considerar como o embrião do Ensino Superior em Cabo Verde, o Curso Pós-secundário de formação de professores de ensino secundário criado em 1979 e que posteriormente se transformou no Instituto Superior de Educação (ISE) em 1995, acima

citado. Esse Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário, criado pelo Decreto nº 70/79, de 28 de Julho de 1979, surgiu no contexto do “processo normal de desenvolvimento da política de qualificação do homem cabo-verdiano, desde sempre encarado como “o ‘recurso natural’ mais importante de que dispomos para a Reconstrução Nacional”, como declarou Pereira (1980, p. 24). Sobre a criação deste curso Varela (2011) ainda acrescenta:

a relevância desta iniciativa tem a ver com o seu alcance estratégico, pois que, ao ter por objecto a formação de professores para o ensino secundário, a novel instituição não só contribuiria para a qualificação dos níveis de ensino situados a jusante como, do mesmo passo, para a criação, no país, de uma massa crítica que irá servir de base para o desenvolvimento ulterior do ensino superior e universitário em Cabo Verde, nas diversas áreas do conhecimento (p. 182)

Vieira, Lopes & Vieira (2018) esclarecem que o Ensino superior em Cabo Verde se estrutura durante a década de 1990 e mais especificamente em 1992 “ocorre a criação da Comissão Instaladora do Ensino Superior. Ela teve por objetivo principal o enquadramento institucional das competências existentes e futuras, como também a coordenação dos projetos internacionais do Ensino Superior (p.493).

A evolução do Ensino Superior em Cabo Verde, gerou visões divergentes. Alguns acharam que pode ter sido que essa evolução se deu a passos lentos, dada a visão do novo Estado pós independência, que se considerou agindo de forma prudente ao criar o ISE, “procurando salvaguardar a sustentabilidade da iniciativa e, em especial, a qualidade e a credibilidade da formação que nele seria ministrada” (VARELA, 2011, p. 82). Já Tolentino (2006, p. 286) acredita que tal evolução lenta e hesitante tenha se dado “por falta de visão” e, por isso, sem um “apoio externo consistente”, em que “os cursos superiores foram dando lugar a institutos superiores públicos, formalmente dotados de autonomia pedagógica, científica, administrativa, financeira e patrimonial”, mas

que “nunca foi exercida em grau satisfatório principalmente por três motivos: a concepção de Estado-Providência que dominou a política social durante as duas décadas seguintes à proclamação da independência nacional, a ineficiência da gestão e a quase total dependência financeira do Orçamento Geral do Estado (Idem, p. 286)

Na visão de Brito (2003), as iniciativas educacionais no contexto do Ensino Superior em Cabo Verde, surgiram em resposta a circunstâncias anunciadoras de crise,

onde logo após a independência, era perceptível a falta de quadros de pessoal com qualificação em nível superior, para atuarem nas mais diversas áreas, visando o desenvolvimento do país. Esta foi também a razão pela qual Cabo Verde recorreu aos países amigos que de imediato ofereceram bolsas de formação no exterior; “o fomento do ensino secundário evidenciou o “rebaixamento do nível acadêmico dos professores recrutados”, motivo pelo qual é criado, no país, o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário” (p. 99); a necessidade do surgimento de outras instituições de formação superior que correspondesse a qualificação de pessoal voltada para as questões ambientais, o desenvolvimento da marinha mercante, dada a posição geoestratégica do país, frotas de pesca, etc; assim como apoio para o desenvolvimento econômico de Cabo Verde.

Podemos considerar que o Ensino Superior em Cabo Verde veio a ser obra da independência e teve ênfase na década de 1990 com a LBSE, a qual, na Subseção III, trata dos seguintes aspectos: âmbito do Ensino Superior; estabelecimentos; objetivos do Ensino Superior; acesso; organização e reconhecimento da formação; graus acadêmicos e diplomas; licenciatura; mestrado; doutoramento; formação pós-secundária; doutoramento “honoris causa”; doutoramento “insignis”; regulamentação; investigação científica; financiamento e garantia da qualidade.

Diante do exposto, ressaltamos que a primeira universidade pública, portanto, a ser criada no país foi a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) em 2000, através da Resolução nº 53 de 28 de Agosto, porém sua implementação efetiva se deu em 2006, a partir da fusão de dois Institutos superiores aqui já citados, o Instituto Superior de Educação (ISE), localizado em Praia, e o Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar (ISECMAR) localizado em Mindelo. Em 2007 um terceiro Instituto se juntou à Uni-CV, que foi o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA), de São José dos Órgãos, como já apresentado anteriormente. Vale destacar que, em 07 de maio de 2001, foi criada a primeira universidade privada, a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

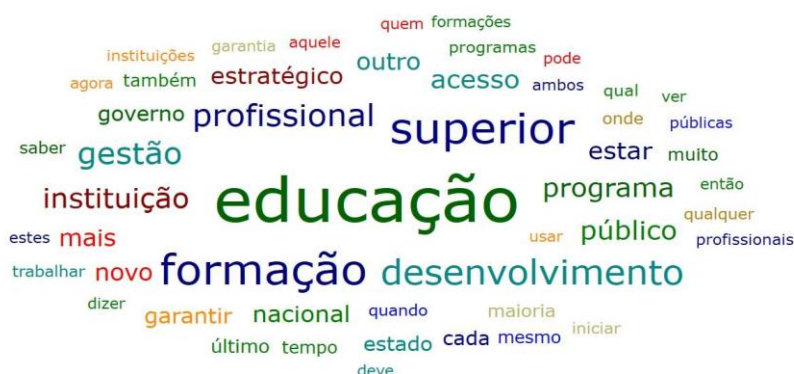
Mesmo o Ensino Superior de Cabo Verde tendo como característica um caráter tardio, a partir do surgimento do curso de formação de professores do ensino secundário após a independência do país e até o final do século XX, ele ainda apresentou a característica de uma evolução lenta, ainda que “progressiva, abarcando, ainda, os sectores da marinha e pescas, da economia, contabilidade e gestão, da agricultura e da Administração Pública” (VARELA, 2014, p. 05). O deslocamento de estudantes cabo-verdianos para cursarem uma graduação fora do país, também foi característica marcante

no país e que se perpetua até os dias atuais, embora de forma menos acentuada. O Ensino Superior em Cabo Verde, portanto, tendo sua gênese 04 anos após a independência do país e com a criação das duas primeiras universidades (a pública e a privada), inaugura um novo cenário educacional e demonstra uma evolução progressiva, ainda que não isenta de “indefinições, hesitações, debilidades e contradições, que decorrem quer das limitações financeiras do Estado, quer dos condicionalismos que se prendem com os estágios de desenvolvimento institucional dos estabelecimentos de ensino superior que vão surgindo no arquipélago (VARELA, 2014, p. 01). Esse novo cenário educacional, indubitavelmente, se tornou permeado de desafios a serem superados no contexto da modernização e desenvolvimento do país, mas também fez emergir possibilidades reais de formação e capacitação da população cabo-verdiana para tal modernização e desenvolvimento e a partir de uma perspectiva de inclusão, como veremos a seguir.

5.2.1 INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: AS POLÍTICAS NACIONAIS DE CABO-VERDE (LBSE e PEE)

Assim como no contexto das normativas brasileiras, adotamos também, para o contexto cabo-verdiano, a criação das nuvens de palavras a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e o Plano de Estratégico de Educação (PEE). Uma vez as referidas normativas adicionadas no Atlas TI, identificamos que as cinco palavras mais citadas nos documentos em questão, em ordem decrescente de quantidade de vezes em que apareciam, foram: *educação*, *superior*, *formação*, *desenvolvimento* e *profissional*, conforme imagem a seguir:

Figura 40: Nuvem de palavras 2 - Legislações nacionais cabo-verdianas (LBSE e PNE)



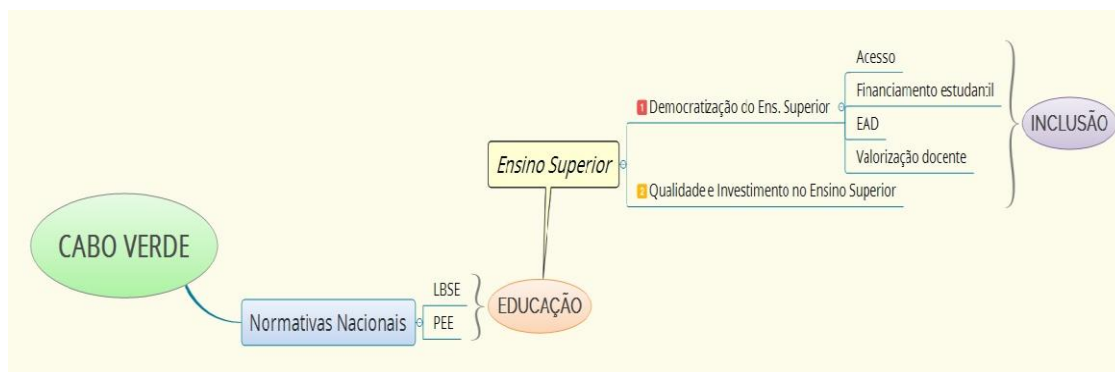
Fonte: Elaboração da autora

Após focarmos no relatório da palavra mais citada nos dois documentos (LBSE e PEE), no caso, a palavra *Educação*, refinamos nossos dados a partir do nível de ensino que estamos investigando, o *Ensino Superior*, e foi gerado um segundo relatório. De posse deste, realizamos um processo de codificação indutiva do relatório em questão, que nos levou aos sentidos de inclusão neles contidos e apresentados na seção a seguir.

5.2.1.1 Educação Superior

Após análise minuciosa do segundo relatório gerado pelo ATLAS.ti, com foco no Ensino superior, identificamos que os sentidos de inclusão que perpassam a Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde e o Plano Estratégico do referido país, correspondem à *democratização do Ensino Superior* (por meio do acesso, do financiamento estudantil, da valorização docente e da educação à distância) e à *qualidade e investimento* neste nível de ensino. Os referidos sentidos de inclusão serão tratados nesta análise de acordo com o disposto no fluxograma a seguir:

Figura 41: Fluxograma – Sentidos de Inclusão nas Legislações Cabo-verdianas



Fonte: Elaboração da autora

É nesta perspectiva que seguiremos nossa análise omnilética de maneira a evidenciar os sentidos de inclusão evidenciados no fluxograma acima e contidos nas normativas nacionais e cabo-verdianas a partir dos achados de nossa busca documental.

a) DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Podemos considerar dois momentos na história da educação cabo-verdiana, o período antes e depois da independência. No período colonial a educação foi fortemente

marcada por características desconectadas da realidade do país. A política educacional primava pelos valores culturais da metrópole, possuía um caráter elitista, seletivo, discriminatório e desconectado das necessidades e interesses da população. Neste contexto, destacamos a relevância crucial da educação pós independência, na construção da identidade cabo-verdiana, na formação da sua gente, na construção e modernização do país e no estabelecimento de uma sociedade mais justa. Logo, a democratização do acesso à educação, e aqui mais especificamente falando, ao Ensino Superior, são requisitos indispensáveis para a promoção de igualdade de oportunidades de acesso a este nível de ensino e para a superação de uma característica marcante no contexto educacional cabo verdiano, a formação superior da população cabo-verdiana no exterior.

O Ensino Superior de Cabo Verde é uma instituição relativamente jovem. Sua primeira Universidade, de natureza privada, foi a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde criada no ano de 2001. Já a primeira Universidade, de natureza pública, a Universidade de Cabo Verde, foi criada em 2006. Vale destacar que antecederam a criação destas universidades e constituíram a gênese do Ensino Superior no país as Escolas e institutos superiores a exemplo do ISE, ISECMAR, ISCEE, INIDA e INAG. Assim, o Ensino Superior de Cabo Verde vem se afirmando ao longo dos tempos como um dos principais eixos de desenvolvimento do país.

Atualmente, o Ensino Superior cabo-verdiano compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde (LBSE), o ensino universitário visa assegurar uma “sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica” (CABO VERDE, 1990, p. 02). A referida LBSE ainda esclarece que, no que diz respeito ao ensino politécnico, este visa proporcionar uma “sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais” (Idem).

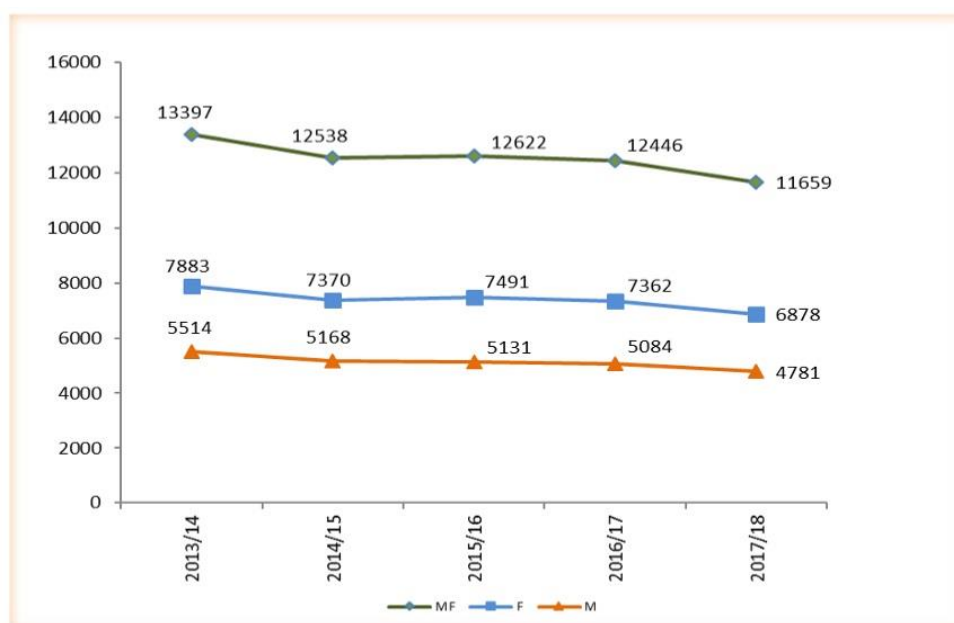
Considerando o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde (1990) e o tratamento de dados realizados em nossa análise, assim como no contexto brasileiro, o aspecto do acesso ao Ensino Superior também é uma pauta evidenciada nas normativas cabo-verdianas e ao nosso ver evidencia um sentido de inclusão. Vejamos o excerto retirado da LBSE, a seguir:

O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o Ensino Superior de forma a neutralizar os efeitos discriminatórios decorrentes das assimetrias ou de desvantagens socioeconômicas (CABO VERDE, 2018, p. 13).

Como dito anteriormente, até 1979, a formação em nível superior na população cabo-verdiana se dava exclusivamente no exterior e conseqüentemente, esse acabava sendo um privilégio de poucos, ocasionado pelas assimetrias e desvantagens socioeconômicas pontuadas no excerto acima.

O último anuário estatístico do Ensino Superior publicado, foi o de 2017/2018. Segundo este documento, em 2017/2018 frequentaram o ensino superior 11.659 estudantes. No que diz respeito à frequência dos estudantes neste nível de ensino, é possível percebermos uma tendência decrescente no período de 2013 a 2018, conforme mostra a figura a seguir:

Gráfico 14: Evolução dos efetivos 2013/214 - 2017/18

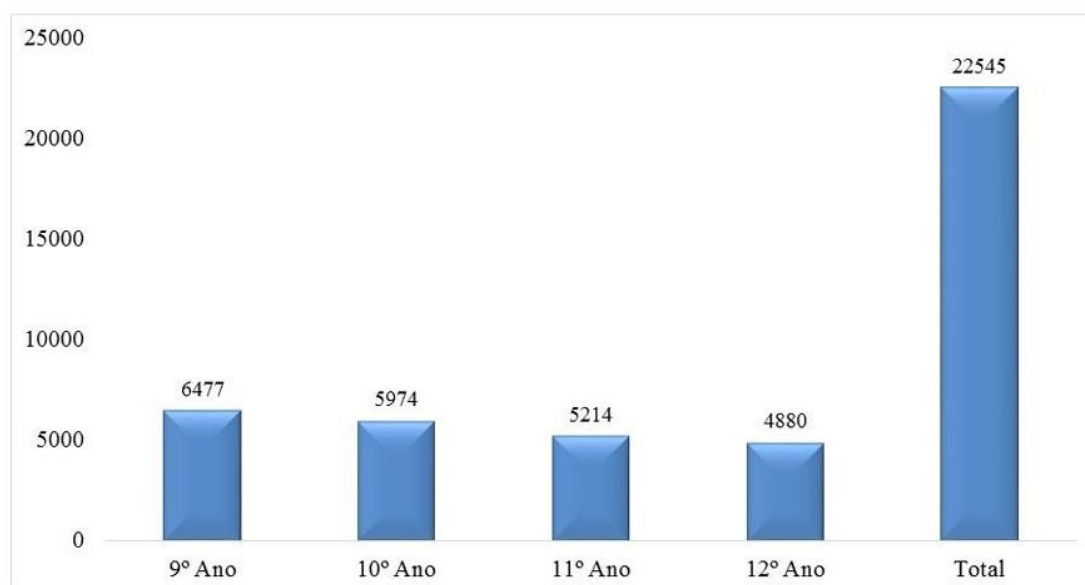


Fonte: Anuário Estatístico do Ensino Superior (2017/18) - Cabo Verde

Além de percebermos, a partir do gráfico 14, uma diminuição na participação de estudantes cabo-verdianos no Ensino Superior, o mesmo gráfico indica que a “diminuição dos estudantes é na ordem dos 13,0% no período em referência, com uma incidência maior nos rapazes (13,3%) do que nas meninas (12,7%)” (CABO VERDE, 2019, p. 11).

Inúmeros podem ser os motivos para a ocorrência dessa diminuição de frequência de estudantes no Ensino Superior, no período de 2013 a 2018. Omnileticamente falando, podemos depreender que essa baixa na frequência pode ter ocorrido tanto por uma questão *cultural*, dada a característica de migração da população para cursar o Ensino Superior em outros países, como por uma questão *política*, dada a vulnerabilidade social que atinge os cabo-verdianos, quanto por uma questão *prática*, no que diz respeito à frequência/participação dos estudantes no nível que antecede o Ensino Superior, que é o nível secundário. Pudemos constatar que esta é uma questão *complexa*, visto que a diminuição da frequência/participação de estudantes, também ocorre no Ensino Secundário como o gráfico a seguir nos mostra:

Gráfico 15: Alunos matriculados pela 1ª vez por ano de estudos (Ensino Secundário)



Fonte: Principais Indicadores da Educação 2018/2019 (Cabo Verde)

A situação da diminuição da frequência apresentada tanto no Ensino Secundário, como no Ensino Superior, além da complexidade, dadas as incertezas de participação dos estudantes nos dois níveis de ensino, também são, até certo ponto, contraditórias, pois Cabo Verde é um país que possui política pública específica de acesso ao Ensino Superior, a exemplo do Decreto - Lei n° 36/2014 de 23 de julho (CABO VERDE, 2014a). O referido Decreto regula o regime geral de acesso, ingresso, reingresso, mudança e transferência de curso no Ensino Superior público e privado para a frequência de ciclos de estudos de licenciatura e de mestrado integrado. Aplica-se ainda ao acesso às vagas

em instituições de Ensino Superior de países estrangeiros, ao abrigo de acordos internacionais ou de protocolos de cooperação.

Outra legislação que encontramos no contexto cabo-verdiano, corresponde à Deliberação nº 004/CONSU/2020 de 05 de junho, que cria e regulamenta o Fundo de Ação Social (FAS) da Universidade de Cabo Verde, ancorados na Constituição Federal de Cabo Verde, na LBSE e no Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES). Compreendemos que esta resolução se trata de uma normativa institucional da Uni-CV, mas que ao nosso ver, vale ser destacada nesta seção em que estamos tratando das normativas nacionais de acesso ao Ensino Superior do país em questão, devido ao fato de a mesma absorver os princípios de Inclusão, Equidade e Igualdade de Oportunidades que as legislações nacionais cabo-verdianas orientam. Trata-se, portanto, de uma característica complexa, que nos permite compreender a partir do princípio da totalidade que, parte importante que cabe às políticas nacionais está em um “todo institucional”, que uma vez considerado e garantido em uma política da Uni-CV, reverbera no todo populacional em função das necessidades específicas, de índole socioeconômica ou de outra natureza dos estudantes cabo-verdianos mais suscetíveis de não frequentarem o Ensino Superior.

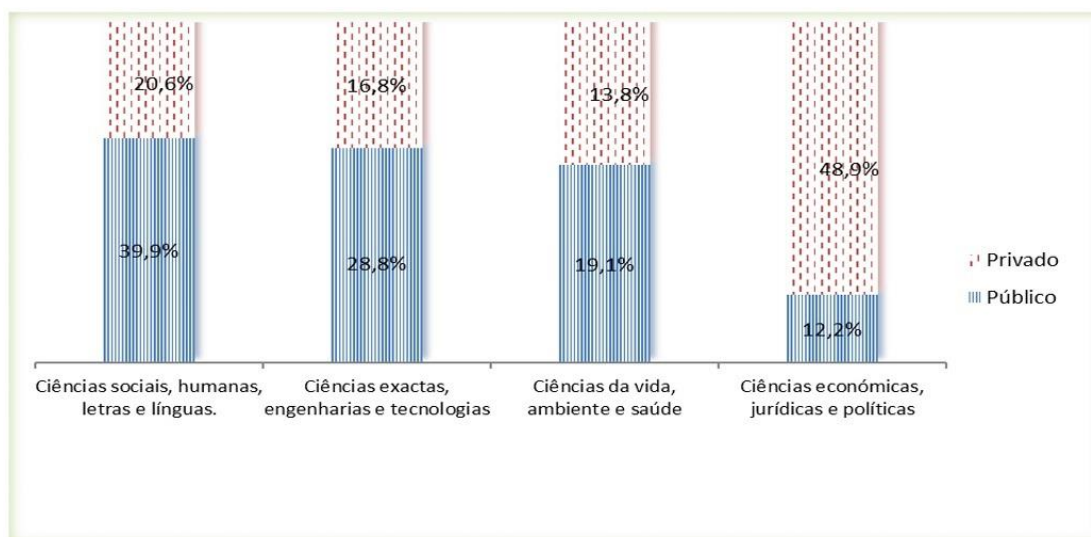
O artigo 9º do Regulamento de Fundo de Ação Social (FAS) da Universidade de Cabo Verde, explicita os Programas de Ação Social que o FAS da Uni-CV financia, que são: Programa de alimentação, através de cantinas, restaurantes e bares; Programa de residência estudantil; Programa de bolsas de estudo e de apoio ao pagamento de propinas; Programa de apoio em material didático e outros recursos pedagógicos; Programa de apoios ao emprego e à empregabilidade, incluindo estágios remunerados; Programa de apoio médico, psicológico e sanitário; Programa de transporte; Programa de apoio ao sucesso pedagógico e à superação de dificuldades de aprendizagem; Programa de apoio ao desporto e à cultura; e outros Programas que traduzem necessidades relevantes de apoio social, aprovados pelo Reitor, por proposta do Conselho de Gestão do Fundo.

Como podemos perceber pelo viés omnilético, para além de uma cultura de inclusão, ou como as legislações cabo-verdianas tratam, uma cultura de “não exclusão”, também se faz presente neste país de África, o qual, para além de acreditar em uma Educação de Ensino Superior como estratégia de desenvolvimento do país, constrói políticas de acesso a este nível de ensino e ao que tudo indica, as coloca em prática de maneira não somente a garantir o acesso, mas também a permanência de estudantes cabo-verdianos mais “carenciados economicamente”, como bem enfatiza o regulamento em

questão, ao longo do seu percurso acadêmico.

Voltando às estatísticas dispostas no Anuário da Educação Superior de Cabo Verde 2017/2018, outro dado que consideramos relevante é quanto ao acesso a instituições públicas e privadas, onde é possível percebermos diferenças consideráveis no que concerne à quantidade de alunos nas diferentes áreas de formação. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 16: Estudantes inscritos por área e por tipo de instituição (2017/18)



Fonte: Anuário Estatístico do Ensino Superior (2017/18) - Cabo Verde

A partir das informações contidas no gráfico 16, é possível percebermos que das quatro áreas de conhecimento, três tiveram mais acesso por meio das instituições públicas de Ensino Superior, são elas: área de ciências sociais, humanas, letras e línguas; área de ciências exatas, engenharias e tecnologias; e área de ciências da vida, ambiente e saúde. Quanto à área de Ciências Econômicas, jurídicas e políticas, o acesso se deu com maior expressividade por meio das IES privadas.

Também tem destaque na LBSE o sentido de inclusão por meio da democratização do Ensino Superior, a partir do acesso dos “trabalhadores-estudantes”, como bem destaca o excerto a seguir:

Os trabalhadores-estudantes beneficiam, nos termos da lei, de regimes especiais de acesso e frequência do ensino superior, em sintonia com os princípios da aprendizagem ao longo da vida e da flexibilidade de ou mobilidade dos respectivos percursos

escolares (CABO VERDE, 2018, p. 13).

Ao fazermos nossa busca por informações a respeito do acesso do público “Trabalhador-estudante”, identificamos a Lei n.º 41/IX/2018, de 16 de novembro, que institui e regulamenta o Estatuto do Trabalhador-Estudante (ETE), segundo a qual:

Considera-se trabalhador-estudante todo aquele que, independentemente do tipo de vínculo laboral, seja trabalhador por conta de outrem, ao serviço de uma entidade pública ou privada, e que frequente qualquer nível de ensino, primário, secundário ou superior, ou curso de formação profissional certificado pelas autoridades competentes; Os micro e pequenos empreendedores e trabalhadores por conta própria são igualmente elegíveis para o estatuto ao abrigo do presente diploma, com as adaptações que se mostrarem necessárias (CABO VERDE, 2018a, p. 01)

O referido Estatuto, considerando a relevância do acesso do trabalhador-estudante no Ensino Superior cabo-verdiano, garante em sua estrutura a prioridade na escolha de horário escolar; o direito a aulas de compensação ou de apoio pedagógico; o ajustamento do horário de trabalho do trabalhador-estudante sempre que possível e mediante acordo prévio com o empregador; a dispensa de trabalho para frequência de aulas, quando houver acordo com a entidade patronal; o cofinanciamento pelo empregador, sempre que o curso ou qualificação na qual se encontra inscrito o trabalhador-estudante corresponder a áreas de interesse ou atividade da entidade empregadora; criação de cursos e programas em diferentes horários, de forma a permitir ao trabalhador-estudante opções que melhor se ajustem ao seu horário e situação laboral; a possibilidade de promoção e progressão na carreira, apropriadas à qualificação obtida pelo trabalhador-estudante; entre outros direitos e deveres para que se evite a cessação dos direitos em questão.

Em um panorama omnilético percebemos que as *políticas* públicas de Cabo-Verde têm se preocupado em garantir o acesso ao Ensino Superior no país, talvez de maneira a desconstruir a *cultura* de migração de estudantes para outros países, o que para nós, no entanto, tem se apresentado de forma *complexa*, dadas as incertezas que permeiam a efetivação dessas políticas e conseqüentemente a tradução, na *prática*, desse acesso, uma vez que o país apresenta uma certa obscuridade na disponibilização de dados e estatísticas que confirmem a efetivação dessas políticas e, portanto, a garantia do acesso, na prática, a este nível de ensino.

Outro sentido de inclusão identificado no PEE, no contexto da democratização do

Ensino Superior, foi a inclusão por meio do financiamento estudantil, como mostra o excerto a seguir:

As Instituições de Ensino Superior não são gratuitas e as propinas têm sido uma das principais fontes de financiamento (vide Programa Educação Superior, Ciência e Inovação), que, conjuntamente com fundos privados, têm aumentado nos últimos anos. As instituições privadas não recebem financiamento direto do Estado, mas, indiretamente, através dos subsídios concedidos aos alunos para a frequência e outras isenções fiscais, enquanto medidas de incentivos. Este assunto está desenvolvido no Programa Educação Superior, Ciência e Inovação (CABO VERDE, 2017, p.143).

O primeiro aspecto do excerto acima que gostaríamos de pontuar, trata-se das propinas, ou seja, o pagamento de mensalidades que são pagas na Universidade de Cabo Verde, mesmo se tratando de uma instituição pública. A respeito desta característica, já mencionamos em seção anterior que trata especificamente das especificidade da Uni-CV. Sobre este aspecto, destacamos a Deliberação N° 009/CONSU/2014 da Universidade de Cabo Verde, que aprova alterações pontuais ao Regulamento das Propinas e Emolumentos e à tabela de taxas e emolumentos. Ressaltamos, mais uma vez, que estamos contextualizando uma normativa institucional nesta seção que trata das normativas nacionais de Cabo Verde, pois, diferentemente do Brasil, Cabo Verde não possui Programas nacionais de financiamento estudantil como o FIES e o PROUNI. Logo, com a lente omnilética nos permitimos compreender que há promoção de inclusão para os alunos mais “carençados” de políticas públicas de incentivo ao acesso e permanência no Ensino Superior cabo-verdiano. Por outro lado, percebemos também uma concepção de ‘público não estatal’ (BRESSER-PEREIRA e GRAU, 1999)⁴⁸ permeando a organização do sistema cabo-verdiano, o que, contraditoriamente ao aspecto de inclusão que mencionamos, permite a cobrança de taxas para os estudos. Isso nos faz questionar

⁴⁸ Segundo os autores, a “noção do público não-estatal contribui para assinalar a importância da sociedade como fonte do poder político, atribuindo-lhe um papel expreso - bem além do voto - na conformação da vontade política, assim como reivindicando suas funções de crítica e controle sobre o Estado e, em geral, sua preocupação pela res pública. Mas o tema do público não-estatal também se vincula à atribuição por parte da sociedade de uma responsabilidade na satisfação de necessidades coletivas, mostrando que tampouco neste campo o Estado e o mercado são as únicas opções válidas. (...) Na América Latina, porém, a produção pública estatal foi a modalidade de prestação proeminente, posta só em questão a partir da década de 80 quando a onda das privatizações irrompe também aqui. No entanto, a América Latina também foi berço de significativas redes e instituições de solidariedade que datam da cultura indígena e que continuam tendo plena validade nos setores populares, entre outros.”

em que medida a população estudantil mais carenciada encontra-se, atendida quanto se toma por parâmetro os princípios de inclusão, como por exemplo, o de que a educação é direito de todos. Afinal, ao se ter que pagar por algo, este algo deixa de ser, efetivamente, para todos, pois só aqueles que podem pagar pelo bem/direito social é que conseguem ter acesso a ele.

Voltando à discussão do financiamento estudantil em Cabo Verde, destacamos que “desde 1976, o Governo tem vindo a procurar formas de reforçar as condições económicas e financeiras dos cabo-verdianos, com políticas de participação de todos, na reconstrução do país” (VICENTE, 2017, p. 76. A). Assim sendo,

Com o objetivo de ajudar os cabo-verdianos a frequentarem os estabelecimentos de ensino superior, os sucessivos Governos têm optado por políticas de financiamento do ensino superior, quer direta, quer indiretamente, com a concessão de vários apoios sociais, bolsas de estudo, subsídios e empréstimos, aos estudantes das IES, públicas e privadas (Idem).

Neste contexto, foram criadas várias instituições públicas para uma melhor organização e distribuição dos apoios sociais aos estudantes. Em 1976 foi criada a Comissão Nacional de Bolsas de Estudo, com sede na cidade de Praia, a qual concedia bolsa de estudos para estudantes que buscavam formação nas escolas de formação de professores ou de ensino técnico profissional no país, mas passou também a conceder bolsas para o exterior, em 1978, regulamentada pelo Despacho nº 5/78. Em 1979, com a criação do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário, foi aprovado o Regulamento do Estudante Bolseiro no Exterior (Decreto 83/81) e o Regulamento do Estudante Bolseiro no País (Decreto nº 114/81). Em 1993 o Decreto-Lei nº 57/93 concedeu bolsas gratuitas aos estudantes. No entanto, o Decreto-Lei Nº 6/97 converteu essas bolsas gratuitas garantidas pelo Decreto-Lei nº 57/93, em bolsas-empréstimos e subsídios reembolsáveis. Mas foi em 2010, por meio do Decreto-Lei nº 49/2010 que,

o Governo, não tendo conseguido criar políticas de reembolso, dos montantes atribuídos aos estudantes, isentou todos os que beneficiaram de bolsas-empréstimos e subsídios-reembolsáveis da obrigação de reembolso. A partir de então, o Governo assumiu que passaria a conceder as bolsas e os subsídios, através do Orçamento do Estado, passando o financiamento público ao ensino superior a ser assegurado pelo Estado (VICENTE, 2017, p. 78).

Ainda em 2010 foi criada a Fundação Cabo-Verdiana de Ação Social Escolar (FICASE), a partir da fusão do Instituto Cabo-verdiano de Ação Social Escolar (ICASE), do Fundo de Apoio ao Ensino e Formação (FAEF) e o Fundo Autónomo de Edição de Manuais Escolares (FAEME), com o objetivo de reestruturar a organização das instituições ligadas à ação social escolar, almejando assim uma maior eficiência e sustentabilidade. Os estudantes de Ensino Superior de Cabo Verde têm, até então, subsídios e bolsas de estudo, conforme mostra um exemplo correspondente ao ano letivo 2014/2015, na tabela a seguir:

Tabela 2: Número de estudantes beneficiados pela FICASE, por instituição, no ano letivo 2014/2015

IES	Bolsheiros		Subsídios		Apoios pontuais		Total
	Nº	Montante	Nº	Montante	Nº	Montante	
Uni-CV	1076	108.318.000	236	30.389.804	75	6.297.472	1.387
ISCEE	225	30.566.400	83	8.023.010	26	2.868.400	334
Uni-Santiago	232	39.606.000	111	17.065.700	27	2.746.876	370
Uni-Piaget	214	38.407.944	110	17.756.905	21	1.273.198	345
Uni-Mindelo	153	24.835.200	20	2.317.400	2	220.000	175
ISCJS	123	17.420.160	64	9.127.420	22	2.281.982	209
UNICA	72	13.363.200	33	4.878.000	8	1.300.300	113
M-EIA	21	3.427.200		1.945.750			21
Lusófona	77	10.848.000	17	1.945.750	1	120.000	95
IUE	116	12.258.000	87	7.938.803	9	449.000	212
Total Geral	2.309	299.050.104	761	99.442.792	191	17.557.228	3.261

FONTE: (VICENTE, 2017)

A tabela 2 nos mostra que, no ano 2014/2015, a FICASE beneficiou um total de 3.261 estudantes, das 10 IES existentes em Cabo Verde, a época, sendo 2.309 com bolsas de estudos, 761 com subsídios e 191 com apoios pontuais. Vale ressaltar que a Uni-CV foi a instituição de Ensino Superior mais beneficiada, pela FICASE, com 42% dos beneficiados. A tabela 3 a seguir, nos dá a dimensão do número de bolsas concedidas para

estudantes cursarem o Ensino Superior em Cabo Verde e no Exterior, no período de 2011/2012 a 2015/2015:

Tabela 3: Número de Bolseiros do Ensino Superior de 2011/2012 a 2015/2015

Anos Letivos	Novas Bolsas/ Subsídios		Bolsas /Subsídios Acumulados		Total Encargos Anual
	Cabo Verde	Exterior	Cabo Verde	Exterior	
2011/12	491	73	2.592	630	444.616.744\$00
2012/13	498	120	2.040	606	439.574.371\$00
2013/14	782	140	2.675	560	456.050.578\$00
2014/15	1.252	188	3.261	582	543.322.010\$00
Total	3.023	521	10.568	2.380	

FONTE: (VICENTE, 2017)

A lente omnilética nos permite perceber o que nem sempre está aparente num primeiro olhar, ou seja, nos permite perceber o que está nas entrelinhas. Assim sendo, podemos depreender, a partir da Tabela 3, que o maior número de bolsas e subsídios, de 2011 a 2015, foram concedidos para as Instituições de Ensino Superior de Cabo Verde, talvez na tentativa de alcançarem seus objetivos práticos de desenvolvimento do país e construção de uma *cultura* educacional própria, diferentemente da cultura de migração de estudantes cursando o Ensino Superior no exterior. Também observamos que as instituições particulares de ensino superior foram contempladas pelo benefício das bolsas concedidas pelo Estado. Este aspecto nos causa certa espécie: por que o Estado, cujas orientações políticas tanto se preocupam com a inclusão, a garantia de direitos (incluindo-se, aí, o princípio da igualdade) e o bem-estar social (e que por isso seria de se esperar, em teoria, que utilizasse seu orçamento para quem, efetivamente, não dispõe de condições para manter sua educação em nível superior), financiaria também instituições privadas? Parece-nos que temos aqui culturas (de bem-estar e de mercado) diferentes em jogo no mesmo tabuleiro, possivelmente originadas pelas políticas contraditórias (que defendem

o subsídio a ricos e pobres, apesar de destacarem o princípio da igualdade, ou pelo menos, da diminuição da diferença de status sociais) em jogo dialético (querer atender, ao mesmo tempo, ao Bem-estar social e ao Mercado, notoriamente contrários um ao outro), ao mesmo tempo que utilizando-se de justificativas complexas (ampliar mercados e assistir à população carente socioeconomicamente). Os legisladores teriam pensado nessas questões ao legislarem? Se sim, o que explicaria a opção por um caminho tão simultaneamente diverso?

Ademais, diante do exposto acerca do financiamento estudantil como um sentido de inclusão identificado nas normativas nacionais de Cabo Verde, também enfatizamos que as dificuldades encontradas perpassam tanto pelo recorte temporal (dados desatualizados, a exemplo das tabelas 2 e 3) quanto pela disponibilização dos dados e estatísticas em si, dada, repetimos, a obscuridade de disponibilização dos mesmos, no contexto virtual cabo-verdiano, mais especificamente falando, no site da Uni-CV⁴⁹, do Ministério da Educação de Cabo Verde⁵⁰, da Fundação Cabo-Verdiana de Ação Social Escolar (FICASE)⁵¹, da Agência reguladora de Ensino Superior de Cabo Verde (ARES) e no site do Gabinete de Ensino Superior Ciência e Tecnologia (GESCT)⁵².

Seguindo nossa análise omnilética acerca dos sentidos de inclusão identificados nas normativas nacionais (LBSE e PEE) de Cabo Verde, destacamos nossa percepção acerca da inclusão por meio da Educação a Distância, como evidencia o excerto do PEE a seguir.

Um passo importante para a instauração de um Programa de EaD, potenciador da procura de novos públicos para este nível de ensino e na perspectiva da formação ao longo da vida, foi a regulamentação da Educação Superior a Distância e em Rede, pela Portaria n.º 25 2016 de 29 de julho de 2016 (CABO VERDE, 2017, p. 115).

O excerto acima apresenta orientações do Plano Estratégico de Ensino de Cabo Verde quanto à Educação a Distância (EAD), enquanto um projeto de governo a ser desenvolvido de maneira integrada ao Ensino Superior. Sem dúvida que a EAD tem sido uma pauta presente nas arenas educacionais contemporâneas, especialmente como uma ferramenta de ensino e acesso no contexto do Ensino Superior. Não podemos negar a

⁴⁹ <https://unicv.edu.cv/>

⁵⁰ <https://minedu.gov.cv/>

⁵¹ <https://ficase.cv/>

⁵² <https://sct.me.gov.cv/portal>

propagação desta modalidade de ensino nos últimos tempos, não somente pelo avanço tecnológico recorrente na sociedade, mas também pela popularização do acesso a produtos tecnológicos, a exemplo da internet. Além da sua propagação, vale considerarmos a sua universalização, democratização, interiorização, internacionalização, a garantia de acesso gratuito (na esfera pública) e seu potencial enquanto componente de inclusão social.

Historicamente falando, podemos considerar que o desenvolvimento da Educação a Distância vem acontecendo há anos e sua evolução envolve o desenvolvimento social, econômico e político de cada país. Assim sendo, é “relevante observar o desenvolvimento da EAD em diferentes países e partilhar o entendimento que a EAD é um fenômeno educacional que tem transformado cenários e tem agregado potencialidades reais de desenvolvimento social” (SILVA et al, 2014, p. 36). Ainda sobre a historicidade da educação a Distância, podemos levar em conta alguns marcos como as primeiras experiências que aconteciam por meio de correspondência durante o século XIX e início do XX e ainda:

Os recursos de rádio e de televisão representam o momento seguinte, até as décadas de 1960 e 1970. O final do século XX foi o período da utilização das redes de informação e de satélites e que, por meio do uso das TICs, expressou um intenso processo de ampliação da utilização da EAD (Idem).

Linden (2011) ainda classifica a evolução histórica da EAD em cinco gerações, são elas: o período dos cursos por correspondências, o período das Universidades Abertas, o período das Multimídias, o período das múltiplas tecnologias e a quinta, marcada pela diminuição dos custos.

Indubitavelmente, não podemos desconsiderar a capacidade da EAD de promover inclusão social por meio da interiorização e expansão do ensino, como bem pontuam Silva et al (2014). Também não podemos deixar de considerar as iniciativas em EAD, nos últimos anos, especialmente com a ocorrência da pandemia que assolou o mundo e tornou esta uma ferramenta de ensino extremamente utilizada em diversos níveis e modalidades de ensino. Ressaltamos que a gênese da EAD é anterior à Covid - 19, mas seu crescimento desenfreado se deu durante e após a considerável crise sanitária mundial, ocasionada pela pandemia do Coronavírus, especialmente pela pressão do setor público e privado pela sua implantação em diversos sistemas de ensino de vários países, conforme bem enfatizam França Filho, Antunes & Couto (2020). No entanto, não podemos pensar na educação

como uma técnica simples e instrumentalizada e que deve se colocar a cargo das modernas tecnologias o seu fazer pedagógico, pois estas não substituem a capacidade humana do contato, da troca, da afetividade, do envolvimento com as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Além disso, as situações reais da vida, do cotidiano escolar ou universitário, não são previsíveis ou cabíveis em apostilas, vídeos pré-produzidos, em lives ou materiais personalizados, pois como enfatiza Freire (1987), não podemos, a não ser por ingenuidade, esperar que

um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política se, desrespeitando a particular visão de mundo que tenha ou esteja tendo o povo, o que se constitui numa espécie de ‘invasão cultural’, ainda que feita com a melhor das intenções (p. 84).

Muitas outras questões sobre a EAD poderiam ser tecidas aqui, inclusive a respeito da discussão que tem sido travada entre alguns líderes governamentais e algumas organizações não governamentais sobre uma possível distinção entre “EAD” e o “chamado ensino remoto”, mas isso foge do nosso foco neste trabalho. Enfatizamos, portanto, nossa compreensão de que, todo ato educativo, impescinde da ação humana.

Em Cabo Verde as primeiras experiências com Educação a Distância, nasceram logo após a independência do país, com a realização do Programa de Formação e Capacitação dos Alfabetizadores, por meio da “rádio educativa, jornais e boletins, intitulada Voz do Alfabetizador. Esse programa permitiu a formação de alfabetizadores em educação de adultos, que tinha como principal objetivo combater o analfabetismo” (SILVA, et al, 2014, p. 42). Portanto,

pode-se dizer que a EAD em Cabo Verde começou na rádio educativa, nascida logo após a independência, resultado do interesse de vários Ministérios em criar um projeto, a rádio Educativa Rural Verde. A vinda de uma missão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Cabo Verde (1976-1979) permitiu a preparação deste projeto que visava implementar um sistema de rádio a nível nacional que, por meio de programas educativos, contribuiria para o desenvolvimento do país. Desde então, diversos programas vêm sendo implantados por meio de parcerias realizadas com outros países, universidades e organizações mundiais que dispõem de recursos técnicos e financeiros para execução de projetos na área da educação e que utilizam a EAD para disseminar o conhecimento em todo o arquipélago. Alguns desses parceiros podem ser citados a seguir: Alemanha, Brasil, Holanda, Portugal, Universidade Aberta de Portugal, Universidade de Aveiro, Unesco, Unicef, Banco Mundial (Idem, p. 43)

A característica insular de Cabo Verde é um aspecto que dialoga com a proposta de Educação a Distância, pois coloca ao alcance dos habitantes das diversas ilhas que constituem o arquipélago, o acesso ao Ensino Superior cabo-verdiano, ao levarmos em consideração as restrições econômicas, culturais e geográficas do país.

A Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) lançou em 2008 um projeto piloto de Educação a Distância com o objetivo de “estimular a cooperação e a integração pedagógica entre docentes e estudantes, bem como promover o acesso à informação por meio do uso da plataforma Modular Object - Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) (Ibidem, p. 44). Esta experiência, além de apresentar pontos positivos, apresentou dificuldades estruturais tanto para professores, quanto para estudantes e equipe técnica. Vejamos:

Problema de conectividade, implicando morosidade no acesso a internet e a plataforma e consequente desmotivação na realização de determinadas atividades; acesso limitado aos computadores devido a elevada taxa de ocupação das salas de informática com aulas e inexistência de uma sala equipada exclusiva para atividade no âmbito da experiência - piloto; capacidade de arquivo na plataforma restrita por estar alojada com toda a rede do Governo e o gestor dessa rede, o NOSI. Há necessidade de disponibilizar espaço para a plataforma com parcimônia; sobrecarga de trabalho dos serviços técnicos e morosidade nas respostas às questões de funcionamento da plataforma; inexistência de standards e de um modelo pedagógico claramente definidos (SANTOS, FERREIRA, PEREIRA, 2010, p. 56).

O disposto no excerto acima é um claro exemplo das fragilidades dessa modalidade de ensino, onde podemos destacar além do alto custo para a sua manutenção, a falta de interação nas atividades assíncronas, o crescimento desenfreado dos cursos e IES dado a baixa nas mensalidades, a baixa na qualidade no ensino ofertado, entre outros. Silva et al (2014) ainda acrescentam que foram verificados insucessos em iniciativas registradas em Cabo Verde e entre as principais razões destaca: “não adequação entre as características da oferta e as necessidades da procura; falta de atenção às condições específicas dos beneficiários, em relação aos custos, modelo pedagógico, e acompanhamento dos estudantes” (p. 45), etc.

O excerto do PEE que destacamos e que dá ênfase à EAD como um projeto a ser desenvolvido enquanto um projeto de governo, destaca também a Portaria nº 25 de 29 de

julho de 2016, vigente, que estabelece as regras do Ensino Superior ministrado em regime de Ensino a Distância e em rede. O referido documento traz o conceito de Educação a Distância, as condições para atribuição de graus, as condições de acesso, mobilidade dos estudantes e avaliação da qualidade.

Omnileticamente falando, diante das incertezas frente à efetivação das políticas públicas de EAD em Cabo Verde, devido à falta de divulgação de dados e estatísticas no contexto virtual cabo-verdiano, torna-se inviável a mensuração dos resultados, positivos ou não, da exequibilidade dessa modalidade de ensino no país. No entanto, é inegável a qualificação inclusiva da modalidade EAD no que diz respeito à *promoção do acesso*, e consequentemente, da democratização do Ensino Superior em Cabo Verde.

Outro sentido de inclusão que identificamos em nosso tratamento de dados no PEE, diz respeito à valorização docente, conforme enfatizam os excertos a seguir:

Numa lógica de transversalidade, foi delineado o Projeto UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE QUALIDADE, que compreende quatro secções: (1) Avaliação aferida; (2) Revisão e atualização dos ciclos de estudo; (3) Valorização do corpo docente do Ensino Superior e (iv) Promoção de uma cultura de investigação (CABO VERDE, 2017, p. 115)

Uma Educação Superior com qualidade exige um corpo docente academicamente qualificado e especializado nas áreas de formação fundamentais e nos projetos de investigação associados. [...] Se considerarmos que a habilitação, internacionalmente aceite para o a Educação Superior, é o grau de Doutoramento, é de crucial importância aumentar-se o número de professores titulares de doutoramento (Idem, p. 117)

Os excertos apresentados correspondem à seção 3 “valorização do corpo docente”, que faz parte do projeto de governo do PEE a ser desenvolvido intitulado “Uma Educação Superior de Qualidade”. Compreendemos a valorização docente como um sentido de inclusão, dadas as muitas situações de exclusão pela qual passa a classe docente, a exemplo da própria falta de reconhecimento e prestígio profissional que vem se perdendo ao longo dos tempos. Destacamos, no entanto, que mesmo essa valorização docente seja um objetivo evidenciado no PEE, e ao nosso ver se configura como um sentido de inclusão. Não possuímos elementos para realizarmos qualquer análise de verificação da efetivação dessa política pública, pois para isso, necessitaríamos de relatórios de avaliação/balço da exequibilidade do PEE 2017-2021, o que não existe até o momento ou não se foi dado publicidade pelo Ministério da Educação de Cabo verde.

Ampliando nossa análise omnilética na busca de sentido de inclusão nas normativas nacionais de Cabo Verde, como a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e o Plano Estratégico de Educação (PEE), para além da *democratização do Ensino Superior* a partir do acesso, do financiamento estudantil, da EAD e da valorização docente, identificamos outro sentido de inclusão nas normativas nacionais de Cabo Verde a partir da *qualidade e do investimento no Ensino Superior* cabo-verdiano, apresentados a seguir.

b) DA QUALIDADE E INVESTIMENTO NO ENSINO SUPERIOR

Ao seguirmos com nossa análise, outro sentido de inclusão identificado ao tratarmos nossos dados, foi a inclusão por meio da ampliação e modernização do Ensino Superior a partir da busca da qualidade e investimento financeiro neste nível de ensino. Vejamos o excerto a seguir do PEE.

A construção de uma Educação Superior com qualidade deve assentar em duas dimensões convergentes para se vencer o atraso do país em C&T – a criação de um sistema científico nacional e a sua internacionalização (Ibidem, p. 118).

Este excerto faz parte da seção 4 “Promoção de uma Cultura de Investigação” do “Projeto III- Uma Educação Superior de Qualidade”, correspondente ao item “Projetos a Desenvolver” do Plano Estratégico de Educação. Como percebemos, o PEE destaca em sua estruturação uma parte específica para tratar das questões referentes ao Ensino Superior, além de tratar do financiamento estudantil, da EAD, da valorização docente, etc, tratadas anteriormente.

Quando pensamos em trazer para nossa escrita o excerto acima como um sentido de inclusão, foi por ele conter o propósito de vencer o atraso do país em ciência e tecnologia e assim construir um Ensino Superior de qualidade. Como pudemos evidenciar em nossa escrita, Cabo Verde passou por um longo período de colonização que gerou um atraso significativo do país em todas as instâncias, entre elas a educacional. Logo, ao se falar em superação de atraso do país e qualidade do ensino, se supõe, omnileticamente, a criação de *políticas* públicas (como foi o caso da criação da LBSE e o PEE), a efetivação na *prática* da ampliação do Ensino Superior por meio da criação de novos *campi*, aumento de vagas, o que contribuiu para a criação de culturas cabo-verdianas abertas à constituição

de um sistema científico nacional e sua internacionalização. Muito vale esta intenção destacada no PEE. No entanto, mais uma vez, dadas as incertezas quanto à efetivação das políticas públicas, a exemplo do PEE, não possuímos elementos para constatar ou não o alcance do país no que diz respeito à superação do atraso na ciência, tecnologia, e consequentemente, a criação de um Ensino Superior cabo-verdiano de qualidade, devido ao fato - já mencionado - da obscuridade dos dados não disponíveis no contexto virtual do país.

O que foi possível identificarmos é que hoje, além de possuir a Uni-CV (aqui já detalhada em seção anterior) como uma universidade pública, Cabo Verde possui uma segunda universidade pública, a Universidade Técnica do Atlântico (UTA), criada em 2019 por meio do Decreto nº 53 de 05 de dezembro do referido ano. De acordo com o decreto citado, a UTA foi criada como uma via sólida para

alavancar o desenvolvimento do país e reforçar a sua presença no concerto das nações, aproveitando os seus recursos humanos, potenciando os recursos naturais e incorporando as oportunidades oferecidas pelo desenvolvimento científico e tecnológico da presente era (CABO VERDE, 2020, p. 19).

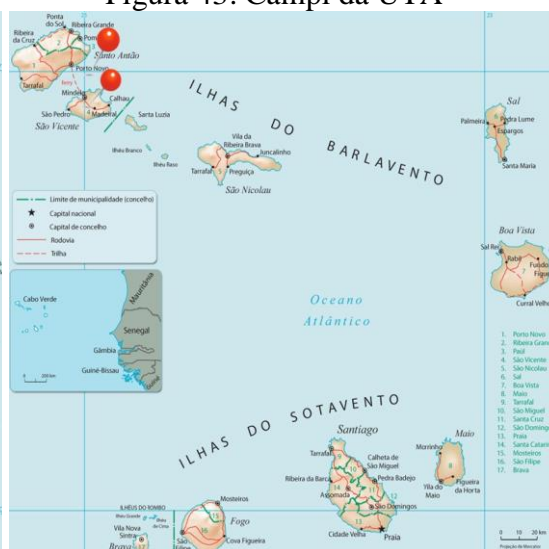
Apresentamos a seguir uma georreferenciação dos campi de cada uma das IES citadas:

Figura 42: Campi da Uni-CV



Fonte: Adaptação da autora (Mapa/fundo⁵³)

Figura 43: Campi da UTA



Fonte: Adaptação da autora (Mapa/fundo⁵⁴)

⁵³ Disponível em: <http://www.africa-turismo.com/mapas/cabo-verde.htm>

⁵⁴ Disponível em: <http://www.africa-turismo.com/mapas/cabo-verde.htm>

Em termos de distribuição dos *campi*, como podemos perceber, a Uni-CV possui três, um em Praia e um em Santa Catarina, ambos na Ilha de Santiago, e um em Mindelo na Ilha de São Vicente, mas há também a previsão de abertura de um *campus* na Ilha do Fogo. Com relação à Universidade Técnica do Atlântico (UTA), esta possui dois *campi*, um em Mindelo na ilha de São Vicente e um em Porto Novo na Ilha de Santo Antão. A UTA ainda tem previsão de abertura de um *campus* na Ilha do Sal. Por falta de dados, como já citado, não temos como mensurar o quantitativo de alunos atendidos por estas duas IES desde sua criação e a possível ampliação de vagas no contexto do Ensino Superior em Cabo Verde.

Outro sentido de inclusão identificado no Plano Estratégico de Cabo Verde, corresponde ao investimento financeiro no Ensino Superior, como evidencia o excerto a seguir:

No cômputo dos investimentos, os Programas com maior impacto financeiro reportam-se ao Ensino Básico Obrigatório (7%) e à Educação Superior, Ciência e Inovação (4,9%), o que é coerente com as orientações do Programa do Governo que dão destaque especial ao Ensino Superior, enquanto eixo estratégico para o desenvolvimento do país e à efetividade da escolaridade obrigatória até ao 8.º ano. Seguem-se, por ordem decrescente, os Programas denominados Reforço e Consolidação do Ensino Secundário (2,3%), Educação Pré-Escolar: Universalização do Acesso (1,0%) e Gestão Educacional: o Pilar da Mudança (0,7%). Note-se que o valor real da Gestão Pedagógica é muito superior aos valores apresentados, pois surge em todos os Programas por níveis de ensino (eixo Governança) (CABO VERDE, 2017, p. 140).

Como podemos perceber, há uma intenção em promover uma Educação Superior de qualidade, tendo em vista o desenvolvimento do país. No entanto, o que pudemos depreender omnileticamente é que em termos de *culturas* (concepções, crenças e valores) que vêm sendo construídas na história educacional em Cabo Verde, já há uma vontade *política* do alcance das inúmeras metas traçadas no PEE. Entretanto, não encontramos elementos que nos levem à avaliação ou a indicadores de qualidade que nos mostrem o alcance dessas metas, intenções, objetivos e perspectivas traduzidas na *prática*. O que, ao nosso ver, configura uma *fragilidade/contradição* apresentada não somente no Plano estratégico de Ensino, uma vez que não se permite avaliar sua execução, mas também uma *fragilidade/incompletude/desordem* na transparência de um país que se propõe inclusive, a superar seu o atraso na área tecnológica (considerando aí o contexto virtual),

área esta nossa principal fonte para a realização deste estudo, uma vez que não pôde acontecer nossa imersão em Cabo Verde.

Após a contextualização dos sentidos de inclusão identificadas nas normativas nacionais brasileiras e cabo-verdianas, apresentamos a seguir os sentidos de inclusão identificados nas normativas institucionais (ementas de disciplinas) dos dois cursos de formação de professores da UNIFAP e Uni-CV, respectivamente, a saber: o Curso de Pedagogia e o Curso de Ciências da Educação.

5.3 INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR NAS NORMATIVAS INSTITUCIONAIS (EMENTAS DE DISCIPLINAS) DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIFAP E Uni-CV, RESPECTIVAMENTE.

Esta segunda parte da nossa análise omnilética destina-se à apresentação dos sentidos de inclusão que identificamos nas ementas de disciplinas dos Cursos de Pedagogia e de Ciências da Educação, da UNIFAP e Uni-CV, respectivamente, enquanto dois cursos de formação de professores de duas universidades públicas, uma brasileira e uma cabo-verdiana.

Conforme mencionamos no capítulo intitulado “Método”, após a seleção dos documentos (ementas de disciplinas do curso de Pedagogia da UNIFAP e Ciências da Educação da Uni-CV), contidas no plano de curso das referidas instituições, adicionamos as mesmas no software ATLAS.ti e assim construímos “nuvens de palavras”. Este exercício revelou, no caso do curso de Pedagogia, as cinco primeiras palavras mais citadas no bloco de ementas de disciplinas, em ordem decrescente, a saber: *educação*, *ensinar*, *pedagógico*, *processar* e *educacional*; no caso do curso de Ciências da Educação, as cinco primeiras palavras mais citadas foram: *educação*, *social*, *educativo*, *avaliação* e *desenvolvimento*. Assim como no contexto das normativas nacionais, dado o grande número de dados que foi gerado, optamos por analisar somente os excertos com a palavra mais citada, que no caso das normativas institucionais (ementas de disciplinas) de ambas instituições, foi a palavra *Educação*. Logo, a partir desta palavra contida no título das disciplinas e/ou na sua descrição/contextualização, separamos os excertos correspondentes a estas e então realizamos o processo de criação das categorias de análise e identificamos os sentidos de inclusão apresentados na seção seguinte.

5.3.1 SENTIDOS DE INCLUSÃO: NO FOCO AS EMENTAS DE DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA (UNIFAP) E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Uni-CV)

Iniciamos esta seção revisitando nossa escrita inicial e relembando que nosso intuito com este estudo não seria o de apresentar uma instituição, ao término de nossa investigação, como sendo “a melhor” no que tange à adoções de orientações de inclusão em suas propostas formadoras de professores, mas sim apresentarmos nossos achados acerca das semelhanças e diferenças existentes entre as duas IES que viessem a nos dar subsídios práticos em direção a uma postura pedagogicamente inovadora e de inclusão, que contribuam para a desconstrução de práticas que geram exclusão na educação. Assim sendo, diferente das demais seções em que apresentamos o contexto dos dois países, das duas IES e dos sentidos de inclusão identificados nas normativas do Brasil e de Cabo Verde em separado, aqui apresentaremos os sentidos de inclusão identificados nas ementas de disciplinas do curso de Pedagogia e Ciências da Educação em conjunto, de maneira dialógica, omnilética, sem hierarquização de saberes e fazeres, focando nos sentidos de inclusão convergentes nas duas instituições e ressaltando aqueles divergentes, mas que podem inspirar a estrutura ementária dos referidos cursos.

No que diz respeito ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), este foi um dos integrantes das nove licenciaturas ofertadas na época da instalação do extinto Núcleo de Educação da Universidade Federal do Pará, em Macapá, que perdurou até 1991, ocasião em que foi instituída a UNIFAP.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNIDAP possui como eixo norteador a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ao longo do percurso acadêmico; prática sistemática de pesquisa como meio de ampliação do conhecimento e intervenção na realidade” (BRASIL, 2009a, p. 02) e ainda:

[...]Sólida fundamentação teórico-metodológica que possibilite a compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativa; identificação da Escola como instituição promotora da educação para a cidadania; preparação para o exercício da docência enquanto processo metódico e intencional de promoção da aprendizagem; conhecimento pedagógico e técnico que permita a práxis da gestão democrática; transdisciplinaridade como ruptura do modo linear do fazer pedagógico, visando à integração entre as disciplinas e a articulação de diferentes saberes; e educação inclusiva como forma de rompimento de preconceitos e barreiras atitudinais. (Idem)

São objetivos do curso de Pedagogia formar o Pedagogo para atuar na docência na modalidade de Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), bem como nas áreas previstas nos termos do Art. 64 da Lei Nº 9.394/1996 e do Art. 14 da Resolução CNE/CP N. 1/2006: formar o educador como elemento integrador e mediador crítico do processo ensino-aprendizagem, para atuação na escola e em outros espaços pedagógicos; estimular o processo de pesquisa e a produção científica; viabilizar projetos junto a órgãos governamentais, empresariais, e a movimentos sociais, para que os acadêmicos do curso estejam em permanente processo de integração com a realidade social e proporcionar compreensão acerca dos movimentos sociais e populares.

Com relação às competências e habilidades, o Curso de Pedagogia da UNIFAP busca atingir na formação do pedagogo percepção ampla e consistente do processo e da prática educativa que dá em diferentes âmbitos e especialidades; capacidade de diagnosticar e encaminhar soluções de problemas educacionais condizentes com a realidade sócio-cultural, econômica e política, nos contextos urbano e rural; compreensão dos diversos níveis e modalidades de Educação, em articulação com a contemporaneidade; desenvolvimento de uma ética profissional responsável e comprometida com o fazer pedagógico; habilidade para atuar na educação de forma inclusiva, de maneira a garantir os direitos sociais; possibilidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e também na prática pedagógica; articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão, organização do trabalho pedagógico, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas em ambientes escolares e ambientes não-escolares; e competência para elaborar projetos pedagógicos que possam sintetizar os anseios da comunidade escolar pautados nos aspectos de solidariedade, cooperação, responsabilidade, compromisso social e ética.

O curso de Pedagogia da UNIFAP tem carga horária de 4.40 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em 08 semestres, a partir da oferta de 55 disciplinas, apresentadas no quadro a seguir:



Quadro 16: Disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia da UNIFAP

Disciplinas do Curso de Pedagogia	
Introdução à Pedagogia	Literatura Infanto-Juvenil
História Geral da Educação	Teoria e Prática do Ensino na Educação Infantil
História da Educação Brasileira	Teoria e Prática da Alfabetização

Filosofia da Educação I e II	Teoria e Prática do Ensino da Língua Portuguesa
Sociologia da Educação I e II	Teoria e Prática do Ensino de Matemática
Antropologia e Educação	Teoria e Prática do Ensino de História
Psicologia da Educação I, II e III	Teoria e Prática do Ensino de Geografia
Didática I e II	Teoria e Prática do Ensino de Ciências
Educação, Currículo e Cultura	Teoria e Prática do Ensino de Artes
Planejamento Educacional	Educação de Jovens e Adultos
Avaliação Educacional	Educação e Relações Étnico-Raciais
Política e Legislação Educacional Brasileira	Educação Inclusiva para a PNEE
Educação e Trabalho	Educação e Movimentos Sociais
Educação e Tecnologia	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico I e II
Língua Brasileira De Sinais	Prática Pedagógica I, II, III, IV V, VI e VII
Pesquisa em Educação I e II	Estágio Supervisionado I, II e III
Seminário de Pesquisa I, II, III e IV	Trabalho de Conclusão de Curso I e II
Educação e Ludicidade	Atividades Complementares

FONTE: Elaboração da autora

Conforme o quadro 16 apresenta, 55 disciplinas constituem o ementário do Curso de Pedagogia. Optamos por analisar as ementas do curso em questão de formação de professores, por acreditarmos que elas refletem as principais características deste e podem ou não, no caso de nossa investigação, apontar sentidos de inclusão. Assim sendo, a fase de tratamento, refinamento dos dados e criação da nuvem de palavras no contexto das normativas institucionais (ementas de disciplinas do curso de Pedagogia), identificamos as cinco palavras mais citadas nas ementas introduzidas nos ATLAS.ti, em ordem decrescente, foram: *educação*, *ensinar*, *pedagógico*, *processar* e *educacional*, conforme imagem a seguir:

LEGENDAS	
	Categorias comuns aos dois cursos
	Categorias independentes/ Curso de Ciências da Ed.

Fonte: Elaboração da autora

Conforme o quadro 17, os 07 sentidos de inclusão identificados nas ementas do curso de Pedagogia foram: *inclusão por meio da valorização da diversidade cultural, inclusão da pessoa com deficiência, inclusão dos jovens, adultos e trabalhadores, inclusão por meio das tecnologias, inclusão das minorias historicamente excluídas e inclusão dos indígenas e afrodescendentes.*

No que diz respeito ao Curso de Ciências da Educação da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), de acordo com seu plano curricular, tem como objetivo proporcionar uma sólida formação de base, compreensiva e fundamentada de fenómenos da Educação e da Formação, habilitando para a docência das disciplinas que visam, especificamente, a Educação Inclusiva e Tecnologia Educativa dos estudantes e para a intervenção em domínios estruturantes como são a Supervisão, o Planeamento, a Gestão e Avaliação de Projetos em Educação e Formação.

Mais especificamente falando, o curso ainda objetiva “observar, analisar e investigar a realidade educativa; planificar e organizar a avaliação educacional; fomentar a reflexão científica, teórica e metodologicamente orientada, que enfatize a complexidade dos fenómenos da educação/formação que possa conduzir à realização de projectos interdisciplinares de investigação (CABO VERDE, 2017, p. 02) e ainda:

Proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos tecnológicos que possibilitem o desenvolvimento curricular com a integração das TIC na educação/formação; Desenvolver capacidades de intervenção educacional e pedagógica na intervenção sociocomunitária; Favorecer a demonstração de capacidades de contextualização e de aplicação de conhecimentos de concepção, gestão e avaliação de projectos em educação e formação e supervisão, inspecção e avaliação de pessoas colectivas e individuais; Consolidar métodos e processos de análise, de reflexão, de planificação e de resolução de problemas concretos, mobilizando conhecimentos adquiridos (Estudos de Caso); Inovar e conceber de metodologias e recursos educativo; Acompanhamento e orientação educativa e formativa; Desenvolver competências básicas para administrar processos de ensino aprendizagem em áreas disciplinares fundamentais, em contexto de NEE (Idem).

O Curso de Ciências da Educação está estruturado com um percurso comum a

todos os alunos e quatro percursos opcionais: Educação Social (Ramo Técnico), Tecnologias de Educação (Ramo Ensino), Educação Inclusiva (Ramo Ensino) e Administração Educacional e Avaliação (Ramo Técnico). No que diz respeito aos domínios profissionais, espera-se com os percursos propostos “responder às expectativas da sociedade cabo-verdiana, que valoriza a educação como fator gerador de progresso e igualdade, sem descuidar uma linha académica de aprofundamento de saberes em constante mutação” (Ibidem). No que diz respeito à inserção no mercado de trabalho, situa-se nas seguintes áreas: educação; formação; associativismo; solidariedade social; educação e desenvolvimento local. Também poderão desempenhar funções nas diversas áreas, como: e desenvolvimento comunitário e ONGs, - Serviços sociais diversos, estabelecimentos prisionais, instituições sociais e educativas, lares de idosos, centros de acolhimento para vítimas de violência, serviços de formação ocupacional e profissional, técnicos da planificação em Educação e Formação nos serviços centrais, -Professor do Ensino Básico e Secundário para as TIC, Professor do Ensino Básico e Secundário para leccionar a disciplina de Necessidades Educativas Especiais, Gestores, supervisores e inspetores escolares no ensino básico e secundário, formadores, planificadores, gestores e assessores.

Neste contexto, o curso de Ciências da Educação tem duração de 8 semestres, possui carga horária de contato e nº de Créditos, por percurso 7010/240 e possui um diferencial em relação ao curso de Pedagogia, que é a estrutura dos percursos, onde o percurso comum é constituído de 22 disciplinas, conforme quadro a seguir:

Quadro 18: Disciplinas ofertadas no curso de Ciências da Educação – Uni-CV
(Percurso comum a todos alunos)

Disciplinas do Curso de Ciências da Educação - Percurso Comum	
Introdução às Ciências da Educação	Teoria E Desenvolvimento Curricular
História e Filosofia da Educação	Administração Educacional E Escolar
Leitura e Produção de Textos	Teorias E Práticas De Avaliação
Políticas Educativas	Direitos Humanos E Cidadania
Introdução à Utilização de Computador	Conceção e Gestão de Projetos em Educação
Psicologia da Educação	Língua Estrangeira I (Fr ou Ing): Multiculturalidade e Educação Inclusiva

Sociologia da Educação	Análise de Situações Educativas
Educação, Género e Identidades	Estatística Descritiva
Metodologia de Investigação em Educação	Formação de Formadores
Ética e Deontologia em Educação	Necessidades Educativas Especiais
Seminários de Integração	Educação e Desenvolvimento Sustentável
Educação E Formação De Adultos	Língua Estrangeira II (Fr Ou Ing)

Fonte: Elaboração da autora

Como já dito, para além do percurso comum a todos os alunos, o curso ainda se estrutura em outros quatro percursos. O Percurso I opcional intitulado “Educação Social” é constituído de 15 disciplinas, são elas: Métodos e Estratégias em Educação Social, Antropologia Social Cultural, Sociologia da Intervenção Comunitária, Intervenção Socioeducativa com Adultos e Pessoas Seniores, Teoria e Prática de Projecto de Animação Sociocultural, Metodologia de Intervenção Comunitária, Psicologia Social e das Relações Interpessoais, Educação para o Empreendedorismo, Educação e Cidadania – Estudo de Caso, Educação em Contextos Comunitários e Multiculturais, Direito e Legislação Social, Estratégias de Intervenção Socioeducativa em Contexto de Risco, Sociedade, Família e Educação, Intervenção Sociocomunitária – Estudo de Caso TIC Em Educação Social, Gestão de Organizações Socioeducativas e Trabalho de Fim do Curso.

O Percurso II opcional intitulado “Tecnologias e Educação” é constituído de 16 disciplinas, que são: Redes de Computadores, Introdução à Informática I e II, Tecnologias de Informação na Educação I e II, Gestão e Integração Curricular das TIC, Arquitetura de Computadores, Metodologia de Ensino de Tecnologia Educativa I e II, Teorias e Práticas de Educação à Distância, Projetos Educativos e Curriculares, Produção de Conteúdos para Tecnologia Móvel, Plataformas e Ferramentas de E-Learning, Organização e Gestão de Centros de Recursos, Multimédia para a Educação, Jogos Interativos e Estágio Pedagógico.

O Percurso III opcional intitulado “Educação Inclusiva” é constituído de 16 disciplinas, a saber: Currículo e NEE, Desenvolvimento Parental em Contexto de NEE, Avaliação em Contextos de NEE, Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Tecnologias Aplicadas à Educação Inclusiva, Modelos Psicoeducacionais de Apoio à Intervenção, Expressão Pelo Movimento e Pelas Artes em Contexto NEE, Metodologias

de Ensino das Ciências em Contexto de NEE, Problemas Emocionais e do Comportamento, Intervenção Precoce, Metodologias de Ensino da Matemática em Contexto de NEE, Iniciação à Língua Gestual, Estratégias de Intervenção para Problemas de Visão, Metodologias de Ensino da Língua Portuguesa em Contexto de NEE, Práticas de Educação Inclusiva e Estágio.

E por fim, o Percurso IV opcional, intitulado “Administração Educacional e Avaliação”, é constituído de 28 disciplinas, que são: Organização e Gestão Curricular, Modelos e Práticas de Gestão Escolar, Sistema de Informação para a Educação, Avaliação de Políticas e Educação e Formação, Planeamento Estratégico e Gestão Escolar, Direito Educativo (Opção III), Gestão dos Recursos Humanos, Psicossociologia das Organizações Educativas, Avaliação Institucional, Análise de Indicadores de Educação, Orientação e Supervisão Pedagógica, Gestão e Avaliação do Currículo Oficial, Avaliação de Programas e Projetos, Teorias e Práticas de Inspeção Escolar, Responsabilidade Social e Governação, Identidade e Profissionalidade Docente, Gestão Administrativa-Financeira, Estágio Técnico Científico, Introdução à Programação, Currículo, Conhecimento e Competências, Orientação Vocacional e Profissional, Educação Comparada, Educação para a Saúde, Ética e Deontologia Profissional, Segurança Informática, Tecnologias Web, Guionismo, Criatividade e Inovação.

Após a contextualização do curso de Ciências da Educação e dos seus percursos comum e opcionais, enfatizamos que, na fase de tratamento, refinamento dos dados e criação da nuvem de palavras no contexto das normativas institucionais (ementas de disciplinas do curso de Ciências da Educação) da Uni-CV, identificamos que as cinco palavras mais citadas nas ementas introduzidas nos ATLAS.ti, em ordem decrescente, foram: *educação*, *social*, *educativo*, *avaliação* e *desenvolvimento*, conforme imagem a seguir:

Conforme o quadro 19, os 06 sentidos de inclusão identificados nas ementas do curso de Ciências da Educação foram: *inclusão por meio da valorização da diversidade cultural, inclusão da pessoa com deficiência, inclusão dos jovens, adultos e trabalhadores, inclusão por meio das tecnologias, inclusão por meio da valorização da diversidade de gênero e inclusão por meio do reconhecimento dos direitos humanos.*

Em nosso tratamento de dados ainda identificamos sentidos de inclusão em mais doze disciplinas do curso de Ciências da Educação, no entanto elas correspondem aos percursos opcionais do curso em questão. São elas: Intervenção Socioeducativa com adultos e Pessoas Seniores (Percurso I); Educação e Cidadania (Percurso I); Educação em Contextos Comunitários e Multiculturais (Percurso I); Intervenção Sociocomunitária – Estudo de Caso - TIC em Educação Social (percurso I); Tecnologias aplicadas à Educação Inclusiva (Percurso III); Expressão pelo Movimento e Pelas Artes em Contexto NEE (Percurso III); Metodologias de Ensino da Matemática em Contexto de NEE (Percurso III); Estratégias de Intervenção para Problemas de Visão (Percurso III); Práticas de Educação Inclusiva (Percurso III); Direito Educativo (percurso IV); Educação para a Saúde (Percurso IV); Ética e Deontologia Profissional (Percurso IV). Apesar de identificarmos sentidos de inclusão nas disciplinas dos percursos opcionais do curso de Ciências da Educação, não trataremos destes em nossa análise, dado o grande volume de dados gerados. Nossa análise enfocará, portanto, nos sentidos de inclusão contidos nas disciplinas do percurso comum, apesar de que citaremos dois percursos, o II (Tecnologias e Educação) e o III (Educação Inclusiva), pois correspondem na sua integralidade à dois sentidos de análise identificados, respectivamente, inclusão por meio das tecnologias e inclusão das pessoas com deficiências.

Apresentamos a seguir, os sentidos de inclusão identificados no ementário de disciplinas dos cursos de Pedagogia e Ciências da Educação. Ressaltamos que não abordaremos os sentidos de inclusão independentes/por curso nesta escrita, dados todos os imprevistos, obstáculos e impedimentos das mais diversas ordens que incidiram na questão “tempo” para a conclusão desta tese, o que, conseqüentemente, culminou em possibilidades futuras de continuação e ampliação de nosso foco investigativo.

5.3.1.1 Sentidos de inclusão comuns aos dois cursos

Para uma melhor compreensão e visualização do nosso percurso analítico, apresentamos a seguir, um fluxograma com os sentidos de inclusão identificados a partir

das ementas de disciplinas dos cursos de formação de professores da UNIFAP e Uni-CV, foco de nossa investigação:

FIGURA 46: Fluxograma – Sentidos de inclusão identificados nas ementas dos cursos de Pedagogia da UNIFAP e Ciências da Educação da Uni-CV



Fonte: Elaboração da autora

Como a figura 46 nos mostra, identificamos a partir das ementas de disciplinas do cursos de Pedagogia e Ciências da Educação, 04 sentidos de inclusão comuns aos dois cursos: *inclusão por meio da valorização da Diversidade Cultural*; *inclusão da pessoa com deficiência*; *inclusão de jovens, adultos e trabalhadores*; e *inclusão por meio das tecnologias*; e 04 sentidos de inclusão independente/por cursos, a saber: *inclusão das minorias historicamente excluídas*; *inclusão de indígenas e afrodescendentes*, *inclusão por meio da diversidade de gênero* e *inclusão por meio do reconhecimento dos direitos humanos*. Como dito anteriormente, lembramos que os “sentidos de inclusão independentes/por cursos” não serão tratados neste momento, apesar de considerarmos sentidos importantíssimos e de fundamental abordagem em cursos como o de Pedagogia e Ciências da Educação, comprometidos em compreender o currículo como parte do processo de formação humana, onde se faz necessário o diálogo entre este, a escola e a

realidade social, capaz de formar professores reflexivos e críticos acerca das culturas, políticas e práticas negadas e silenciadas historicamente, nos currículos escolares.

O primeiro sentido de inclusão *por meio da valorização da diversidade cultural* foi identificado a partir da ementa da disciplina “Educação, Currículo e Cultura” do Curso de Pedagogia (UNIFAP) e da ementa da disciplina Multiculturalidade e Educação Inclusiva do curso de Ciências da Educação (Uni-CV), conforme evidenciam os excertos a seguir:

EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E CULTURA: Etimologia e epistemologia do currículo. História do currículo. Teoria crítica do currículo. Currículo e política cultural. Currículo e disciplinas escolares. Currículo e formação de professores. A educação obrigatória e a diversidade cultural. Paradigmas curriculares. A *praxis* do currículo. Organização curricular disciplinar e não disciplinar (BRASIL, 2009a, p. 16)

MULTICULTURALIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A partir da compreensão da origem do multiculturalismo, da multiculturalidade e interculturalismo e interculturalidade, com base na situação existente na educação nos Estados Unidos, no Brasil, no Canadá e na Europa permite ao estudante o desenvolvimento de competências pessoais, relacionais e específicas para uma educação inclusiva, em contextos formais e informais, dos diferentes tipos de minorias, excluídas em maior ou menor medida da, ou pela, educação. (CABO VERDE, 2017a, p. 41)

A ementa de disciplina “Educação, Currículo e Cultura”, de início propõe a abordagem de questões específicas relacionadas ao currículo como etimologia, epistemologia, história e etc., o currículo e suas relações com a política cultural, com as disciplinas escolares, com a formação de professores, organização curricular, paradigmas curriculares e a diversidade cultural. A ementa da disciplina “Multiculturalidade e Educação inclusiva propõe a abordagem dos conceitos de multiculturalismo/multiculturalidade, interculturalismo/ interculturalidade em contextos internacionais com vistas a uma educação pautada em orientações de inclusão. Neste contexto, consideramos a importância do sentido de inclusão a partir da valorização da diversidade cultural em uma disciplina de um curso de formação de professores, pela própria constituição diversificada das sociedades humanas, mesmo que não seja na mesma medida como bem pontua Martiniello (2000). Este ainda acrescenta que “quer se trate de culturas e identidades étnicas, culturais, sexuais, religiosas, de classe ou profissionais, a diversidade é sinônimo de vida” (p. 17) e é fundamental para a construção de uma sociedade intercultural e inclusiva. A importância da abordagem da valorização da diversidade no

curso de Pedagogia e Ciências da educação também se justifica dada a própria riqueza cultural do Brasil e de Cabo Verde, mesmo estes tendo passado por um brutal processo de colonização e conseqüentemente um rigoroso processo de aculturação que, entre outros aspectos, dizimou parte dos seus povos originários, no caso do Brasil, hoje se constitui como um país multicultural ao considerarmos toda a sua diversidade étnica e cultural existente, constituída de diversos grupos sociais.

Em alguns contextos educacionais ainda são muito presentes as visões de mundo ancoradas em valores culturais dominantes, onde predomina uma lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, distanciando o currículo das diversas representatividades de grupos étnico culturais e reproduzindo assim, exclusões e as desigualdades socioculturais.

Candau (2011) nos chama atenção para a responsabilidade da educação escolar dizendo que esta precisa ser significativa para os educandos e para isso necessita estar imersa em práticas educativas sensíveis às diferenças culturais que emergem nos diversos cotidianos escolares. Neste sentido, vislumbramos na formação docente essa possibilidade de sensibilização dos futuros professores quanto à pluralidade cultural de maneira a favorecer práticas pedagógico-curriculares futuras, abertas e sensíveis à diversidade cultural, contribuindo assim para a desconstrução das causas estruturais que desvalorizam essa diversidade.

O segundo sentido de inclusão, situa-se no contexto das minorias historicamente excluídas, é a *inclusão das pessoas com deficiência*. O sentido de inclusão voltado para este público foi identificado na disciplina “Educação Inclusiva para a PNEE” do curso de Pedagogia (UNIFAP), na disciplina “Necessidade Educativas Especiais” do curso de Ciências da Educação (Uni-CV) e também no Percorso opcional III “Educação Inclusiva”⁵⁵ deste último curso referido, conforme excertos a seguir:

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A PNEE: Introdução à educação inclusiva: histórico, conceitos e terminologias. Contribuições teóricas ao debate sobre o fenômeno da deficiência: concepções histórica, psicológica, filosófica e sociológica. Processos de identificação dos sujeitos da educação inclusiva (BRASIL, 2009a, p. 21).

⁵⁵ Consideramos importantíssimo o referido percurso, especialmente por corresponder à inclusão de pessoas com deficiência que possuem um percurso histórico marcado por exclusões. No entanto, como já mencionado, não envolveremos em nossa análise as especificidades das ementas das disciplinas que constituem este percurso, dado ao grande volume de dados que foi gerado, mas que correspondem de maneira geral aos que as duas disciplinas usadas na análise, enfocam.

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: Analisar a problemática da inclusão de sujeitos com necessidades educativas especiais (NEE); Desenvolver competências pessoais, relacionais e específicas para o trabalho com sujeitos com NEE e suas famílias. Conceito e correntes e tipos de Necessidades Educativas Especiais; Movimento e estratégias para a inclusão; O envolvimento parental na educação da criança com NEE. (CABO VERDE, 2017^a, p. 45).

De início, o título das disciplinas em questão, nos chamou atenção, pois, uma traz o termo “Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais” (PNEE) e a outra “Necessidades Educativas especiais”. Ressaltamos que, ao longo da história do atendimento educacional destinado às pessoas com deficiências, o termo para nos reportarmos a este público, tem mudado com o passar dos anos e a partir das lutas dos próprios movimentos sociais. Portanto, em nível mundial a atual orientação considera e orienta quanto ao uso do termo “Pessoa com Deficiência” (Convenção Internacional pelos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2008). As disciplinas em questão propõem, respectivamente, a abordagem do histórico, conceito, terminologias, contribuições teóricas e processos de identificação dos sujeitos da educação inclusiva; as problemáticas, o desenvolvimento de competências pessoais, relacionais e de trabalho com pessoas com NEE, tipos de NEE, a relação com a família e a educação da criança com NEE. Neste contexto, considerando todos os movimentos de luta e o rastreamento histórico do atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência, podemos dizer que nas últimas décadas, o debate acerca da escolarização destas tem tido não somente visibilidade, mas também tradução nas políticas públicas educacionais brasileiras e cabo-verdianas de maneira a garantir a esse alunado o direito à educação nas escolas regulares.

Diante da garantia deste direito e da inserção definitiva da Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino tanto no Brasil quanto em Cabo Verde, muitos têm sido os argumentos de professores e demais profissionais da educação que vão na contramão do processo de inclusão no ensino regular, um deles seria a falta de preparo dos professores para com o processo de inclusão dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, tornando este um processo desafiador para os professores. Nas palavras de Sanches (2011), esses desafios do processo de inclusão se assemelha a “gerir o arco-íris”, ou seja:

Na mesma classe encontram-se hoje diferentes ritmos e capacidades de aprendizagem, diferentes níveis de conhecimentos acadêmicos e experienciais, diferentes culturas, diferentes formas de ver e de estar face à escola, diferentes códigos de acesso ao saber e à comunicação, muitas diferenças para gerir ao mesmo tempo, tornando muito complicada a atuação do professor. (p. 145)

A referida autora ainda acrescenta que a formação inicial de professores, não tem dado conta de prepará-los para essa diversidade. Vitaliano (2019) acrescenta que a proposta que “tradicionalmente se prevê para sua preparação, na qual se aprende para depois fazer, pode não ser efetiva, porque os saberes ensinados, com frequência, não têm a ver com as necessidades de conhecimentos sentidas nas situações cotidianas de sala de aula” (p. 04). Neste contexto, as compreensões de Sanches (2011), apontam para o “aprender fazendo”. Claro que, não estamos com isso, desconsiderando a necessidade de termos na formação inicial as bases teórico metodológicas a exemplo da disciplina “Educação Inclusiva para a PNEE”, pelo contrário, consideramos de extrema importância, mas o aprender fazendo ao nosso ver, envolve situações reais do dia a dia escolar e das especificidades de cada aluno que não cabem em um modelo, ou receita pré-estabelecida e ensinada na formação inicial, pois cada aluno é único e precisa de respostas únicas que correspondam às suas necessidades em particular. Neste sentido precisamos considerar a relação intrínseca que deve existir entre formação inicial e continuada de professores, onde:

os profissionais da educação possam ir construindo no embate teórico-prático a sua prática pedagógica. Para tal, há que haver um espaço-tempo e disponibilidade, e uma das vias possíveis são os encontros de estudo com toda equipe escolar, ... apoio direto ao professor dentro da sala de aula, ... no planejamento e acompanhamento regular da atividade docente em sala de aula, ... encontros específicos de apoio/orientação/ demonstração no estudo/ planejamento/ avaliação/ acompanhamento de casos específicos que demandem um projeto educativo muito diferenciado. (JESUS, 2008, p.79)

Para além da importância da disciplina “Educação Inclusiva para a PNEE” em um curso como o de Pedagogia e o de Ciências da Educação, dadas a todos os desafios de ordem estrutural, físico, pedagógico e atitudinais frente ao processo de inclusão de pessoas com deficiência, precisamos considerar a complexidade do trabalho docente na atualidade e que este não deve se dar de maneira isolada, mas de maneira colaborativa, dialógica e com o envolvimento de toda a comunidade escolar em geral, reconhecendo que a escola é um espaço de entrecruzamento de diversos saberes e fazeres tão necessários

na promoção e garantia do direito à educação para todos.

Ainda no contexto do sentido de inclusão das minorias historicamente excluídas, destacamos a *inclusão dos jovens, adultos e trabalhadores* que constituem o público da EJA. Vejamos os excertos a seguir:

EDUCAÇÃO E TRABALHO: Definição e relação das categorias educação e trabalho. A centralidade do trabalho na constituição humana. Impactos da reestruturação produtiva na formação do trabalhador. Formação polivalente e formação politécnica. Função social da Escola na contemporaneidade. Hegemonia e contra-hegemonia dos espaços educativos. Políticas públicas de Educação Profissional no Brasil (BRASIL, 2009a, p. 17).

EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: Movimentos históricos de trabalhadores. As atuais transformações no mundo do trabalho e suas implicações para as organizações dos trabalhadores. Os conflitos de classe e os movimentos sociais atuais. A educação formal e informal no contexto dos movimentos sociais (BRASIL, 2009a, p. 21).

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Aspectos sócio - históricos do atendimento escolar a jovens e adultos, no Brasil. Políticas públicas de EJA. Concepções sócio - educativas de EJA: distintos paradigmas. O conceito Freireano de alfabetização de adultos e a educação popular. Formação inicial e continuada do educador da EJA. O papel do educador na EJA. Alfabetização e letramento de jovens e adultos. A especificidade teórico-metodológica da EJA. Movimentos Sociais e EJA (Idem).

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:

-Compreender os fundamentos da Educação e Formação de Jovens e Adultos; -Conhecer a Educação de Jovens e Adultos; O imperativo da Educação e Formação de Jovens e Adultos; O significado e as práticas Educação e Formação de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos em Cabo Verde (CABO VERDE, 2017^a, p. 36).

Dispusemos juntos os quatro excertos das disciplinas “Educação e Trabalho”, “Educação e Movimentos Sociais”, “Educação de Jovens e Adultos” e “Educação e Formação de Adultos” acima, pois eles nos remetem à aspectos totalizantes que se relacionam em torno da inclusão de um público - jovens e adultos trabalhadores - que têm dificuldade tanto de acesso quanto de permanência na Educação Básica e Ensino Superior, dada às dificuldades socioeconômicas - entre outros aspectos- que culminam por vezes no abandono ou na infrequência à instituições de ensino.

As disciplinas em questão, que trazem o sentido de *inclusão dos jovens, adultos e trabalhadores*, propõem uma abordagem acerca de diversas temáticas pertinentes ao

mundo do trabalho, aos movimentos sociais e aos jovens e adultos trabalhadores que se encontram em situação de defasagem idade/série, a saber: relações de trabalho, formação do trabalhador, função social da escola, políticas públicas de educação profissional, movimentos históricos de trabalhadores, transformações no mundo do trabalho, conflitos de classe, movimentos sociais, educação formal e informal, atendimento escolar do jovem e do adulto brasileiro, políticas públicas, alfabetização e letramento para a Educação de Jovens e Adultos e movimentos sociais e EJA.

Faz-se necessário a abordagem de disciplinas como a “Educação e Trabalho” em cursos de formação de professores, devido a necessidade de discutirmos a formação docente na perspectiva da classe trabalhadora, pois frente à extrema desigualdade social e econômica que impera em nosso país, precisamos pautar formações docentes, sejam elas inicial ou continuada, em condições concretas de promover uma formação universal, igualitária, laica, com qualidade e garantida de fato, como um direito de todos e compreendendo que este futuro professor também constituirá essa classe trabalhadora. Com relação à disciplina “Educação e Movimentos Sociais”, que também nos levou a identificar o sentido de inclusão dos jovens, adultos e trabalhadores, acreditamos que propõe uma abordagem extremamente necessária também em cursos de formação de professores, dada a própria responsabilidade das universidades, as quais são ou deveriam ser tencionadas a responderem às problemáticas sociais, fomentarem a criação de políticas públicas educacionais frente às demandas sociais, questionar a relação entre direitos e privilégios impregnados em nossa cultura educacional desde o período colonial, assim como, formar professores críticos, reflexivos e capazes de contribuir para a descolonização dos currículos. Muito nos preocupa, no entanto, um de nossos achados nesta investigação, que diz respeito à mercadorização da educação brasileira. Pois como acrescenta Carvalho (2003) a universidade pública está sendo “redimensionada por um conjunto de procedimentos, valores e lógicas, através de alterações do trabalho e das práticas acadêmicas para atender às demandas que compõem a economia de mercado, ao rearranjo do capital para manter suas taxas de lucro” (p.11). É Neste contexto que os movimentos sociais,

Em defesa da educação pública denunciam e lutam contra a política que instrumentaliza e subordina a universidade e toda a escola pública, aos padrões dominantes ideológicos, culturais, políticos e econômicos. Os movimentos sociais [...], com seus processos formativos pedagógicos, sinalizam a vontade política qualificada em práticas que resistem e criam alternativas às propostas hegemônicas de educação e formação

técnica profissional (Idem).

Para além de habilitar estudantes para atuarem como professores no mercado de trabalho, os cursos de formação de professores, portanto, precisam formar professores para atuarem na realidade laboral a partir de uma visão crítica da realidade, onde faz-se necessário compreender a percepção da realidade social na “totalidade das relações, como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem explicar suas relações históricas, políticas, econômicas, culturais, ideológicas e de poder” (Ibidem, p. 16).

Outro sentido de inclusão que perpassa pelo universo do trabalho e também dos movimentos sociais de trabalhadores, é o sentido de inclusão de alunos da Educação de Jovens e Adultos, identificado a partir da disciplina “Educação de Jovens e adultos” e “Educação e Formação de adultos”. Esta modalidade de ensino, voltada para jovens e adultos também trabalhadores, por longos anos foi envolta de um estigma de uma educação compensatória e aligeirada, especialmente a partir duas experiências educacionais que ocorreram no período da ditadura militar no Brasil, que foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1968 e o ensino Supletivo (1971). A partir do contexto destas duas experiências, vários contextos se cristalizaram como a ideia de que, o jovem ou adulto que por algum motivo deixou de frequentar a escola, quando volta, precisa de uma educação facilitada, rápida; ou a ideia de que se trata de alunos com pouco interesse de aprender, logo não necessitam de um ensino com qualidade ou ainda, a ideia de quem passou por essas duas experiências educacionais, são portanto, pessoas com conhecimentos menores.

Após estas experiências com o MOBRAL e o Supletivo, especialmente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996, mudanças significativas ocorreram no contexto da EJA a partir de lutas em defesa da Educação como direito, o que culminou no reconhecimento da EJA como modalidade de ensino, tanto do fundamental, quanto do ensino médio, como um direito de todos independentemente da idade.

Abordar esta modalidade de ensino em cursos de formação de professores, ao nosso ver, para além de possibilitar a conscientização de futuros professores, é uma das possíveis estratégias de desconstrução das situações que geram a exclusão e os estigmas criados em torno de um público, por vezes de trabalhadores, que após anos de dificuldades, se equilibrando em ter que conciliar a dinâmica da vida, do trabalho e do

sustento da família, retornam à escola. Logo, como enfatiza Haracemiv, Soek & Milek (2019) a atuação docente, em específico do professor da EJA deve configurar-se como um “exercício profissional comprometido *com e na* sociedade, cuja responsabilidade é possibilitar que alunos se tornem cidadãos ativos, críticos e atuantes no mundo do trabalho, da cultura e da política” (p. 161).

Portanto, a relevância desta disciplina perpassa pela oportunidade de uma formação que considere os aspectos históricos e sociais da sociedade, que produz não somente exclusões, o analfabetismo, mas também o professor que atuará em um contexto educacional diverso, num movimento de recursividade, sendo importante que, este tenha a consciência do que preconizou Paulo Freire, que a leitura de mundo, precede a leitura da palavra.

Pinto (2003) nos lembra que o professor é educado não somente pelas instituições de ensino pelas quais estudou, mas também pelas relações sociais que construiu, pelos meios de comunicação que teve acesso e até mesmo pelas transformações e desenvolvimento tecnológico do mundo que faz parte. Neste contexto destacamos o sentido de *inclusão a partir das tecnologias*, abordadas na disciplina “Educação e Tecnologia” do curso de Pedagogia (UNIFAP) e no Percurso opcional II “Tecnologias e Educação do curso de Ciências da Educação (Uni-CV), conforme excerto a seguir:

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: Comunicação, tecnologia e educação. Os impactos sociais, culturais e educacionais decorrentes das novas tecnologias. O uso da tecnologia como recurso dos projetos de ensino e ferramenta da organização do trabalho pedagógico. Educação à distância: princípios educativos e tecnológicos (BRASIL, 2009a, p. 17)

Depreendemos que a proposta de abordagem da disciplina “Educação e Tecnologia” e do Percurso Opcional II Educação e Tecnologia, mencionado anteriormente, envolve o uso e os impactos das tecnologias nos contextos sociais, culturas, educacionais como um recurso ou ferramenta de ensino, de organização do trabalho pedagógico, assim como seu uso enquanto uma ferramenta promotora da Educação à Distância. O percurso II em si, ainda expande a abordagem relacionadas às questões tecnológicas e propõe a abordagem das suas especificidades. No contexto contemporâneo, as tecnologias assumem papel relevante em diversas arenas sociais, entre elas a educacional, e dita novos contornos inclusive à formação docente. Inerentes à esses novos contornos, a evolução da tecnologia permite-nos “perceber a mudança de meros receptores da informação para autores, e, com isso, pensar alternativas na formação

docente torna-se desafiador, pois estamos imersos nessa realidade que, muitas vezes, não nos permite visualizar alternativas” (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019. p.01). Assim sendo:

[...] Estamos acostumados a olhar do locus em que fomos formados, a partir das concepções enraizadas por essa formação e por uma práxis associada a um contexto não digital[...]. Esse cenário é decorrente da evolução tecnológica dos últimos dois séculos. Santaella (2011) afirma que grande parte das invenções é constituída por tecnologias que potencializam a capacidade humana para a produção de linguagem. Isso porque “é através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural” (SANTAELLA, 2001, p. 91). Percebe-se que, cada vez mais, surgem novas formas de se comunicar, e, com isso, altera-se a forma como percebemos o mundo, o tempo, os espaços, os sentimentos, a maneira de viver e de se relacionar. Com o passar dos anos, uma descoberta potencializa uma próxima e sempre em prol de maximizar a inteligência e a capacidade do homem de evoluir e de se reinventar (Idem).

Essa capacidade humana de evoluir e se reinventar, precisa portanto, ser pontuda e aguçada em cursos de formação de professores, a partir de uma ambiência tecnológica articuladas às necessidades do contextos sociais destes, que venham a incidir nas práticas pedagógicas docentes desses futuros professores. Para além de uma ferramenta e de uma estratégia pedagógica e de organização do trabalho docente, a tecnologia tem contribuído também para que grande parte da população brasileira e cabo-verdiana tenha acesso ao Ensino Superior, por meio da EaD, como pudemos constatar em seção anterior onde também apresentamos os contrapontos e fragilidades dessa modalidade de ensino.

Sob a ótica da omnilética, compreendemos que os sentidos de inclusão abordados e identificados a partir das ementas de disciplina dos cursos de Pedagogia e Ciências da Educação (inclusão por meio da valorização da Diversidade Cultural; inclusão da pessoa com deficiência; inclusão de jovens, adultos e trabalhadores; e inclusão por meio das tecnologias), convergem em duas propostas de cursos de formação de professores que buscam romper com os condicionamentos/culturas herdadas do colonialismo. É preciso que as políticas, sejam elas, do nível micro, macro ou meso, se articulem de maneira a fomentar e efetivar propostas educacionais que valorizem as múltiplas culturas, sem deixar de considerar as singularidades dos alunos como bem enfatiza ao Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que alcance a TODOS e que dialética e complexamente falando, desconsidere um protótipo único de aluno, o que acaba por incidir em um currículo monocultural, prática esta inadmissível diante de toda riqueza e diversidade

humana de nossos povos, o brasileiro e cabo-verdiano, que abraçamos neste estudo investigativo.

Por fim e não menos importante e dialogando com nossa proposta de investigação, apresentamos a seguir nossas considerações finais, que trazem nossas percepções acerca da tessitura omnilética construída no decorrer de um processo de construção de tese desafiador, mas que para além de aprendizados acadêmicos, gerou aprendizados e olhares para as questões humanas de todos os que constituíram esta produção e que seguem (re)existindo na luta contra toda forma de opressão e exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De início peço licença para começar essas considerações finais na primeira pessoa do singular, pois em princípio tratarei de questões particulares desafiadoras que precisei superar para concluir essa tese e encerrar um ciclo em minha vida. Sem dúvida que chegar na etapa final deste estudo, foi um desafio IMENSURÁVEL. Jamais, nem nos meus piores pesadelos, eu imaginaria passar por tudo o que passei desde o dia 06 de março de 2017, quando teve início o doutorado. De lá para cá, transcorreram exatos 5 anos, 11 meses e 19 dias, onde foram realizadas 34 viagens (deslocamentos) entre Macapá e Rio de Janeiro, totalizando 316 horas de voo, 91.426 km percorridos, o que curiosamente daria para dar mais de duas voltas em torno do planeta terra. Esse último detalhe me despertou o interesse de ser colocado aqui, após uma longa conversa com um amigo do LaPEADE, nesse penúltimo mês de escrita da tese, em um momento de exaustão e profunda desmotivação pela qual passei e em que ele, tão genuinamente, me elevou, me impulsionou, entre outras memórias, com as lembranças dos esforços que tive que fazer, inclusive me deslocando de Macapá para o Rio semanalmente em um momento crítico que passei, para não perder o doutorado. Acredito que se faz necessário o referido detalhamento para que todos compreendam o quanto foi desafiador o processo de construção desta tese.

Para muitos, o tempo destinado a esta construção foi um absurdo, que daria talvez para escrever duas teses, mas, foi quase o que fiz, diante de tantas mudanças e adaptações que se fizeram necessárias acontecer, depois de todos os imprevistos e dificuldades aqui já citadas. Para quem viveu de perto o processo, sabe o quanto foi difícil o percurso. Lamentavelmente, a pessoa que tinha a real noção de tudo o que vivi no doutorado, que foi minha mãe, não está mais entre nós. Mas não foi aí que os desafios começaram. Os desafios começaram muito antes da partida da minha mãe, começaram com minha aprovação no doutorado e devido à falta de sensibilidade e à falta de um olhar visionário de um superior meu, no trabalho, para com o doutorado em questão, sofri assédio moral, desqualificação do meu propósito de estudo, e até mesmo perseguição. Posteriormente, quando parte da missão foi cumprida após muitas dificuldades, a vida me prega uma desagradável surpresa com a partida de minha mãe. A partir daí nada mais fez sentido para mim, inclusive o doutorado. À época, o sentimento de culpa, por ter passado os últimos anos longe de minha mãe, estudando no Rio de Janeiro, me bateu forte (hoje um sentimento já superado com a ajuda de Deus). A carga emocional foi tão grande, que

simplesmente peguei aversão a toda e qualquer atividade acadêmica. Isso sem falar na exaustão propriamente dita, advinda da vida acadêmica no mestrado e das atividades do meu grupo de pesquisa. Muitos foram os aprendizados, sem dúvida, mas muitas foram as consequências que o produtivismo acadêmico gerou em mim e que, aliás, quase sempre gera nos mestrandos e doutorandos das pós-graduações, especialmente para os estudantes trabalhadores como eu.

Após um ano dessa considerável perda de minha mãe e desequilíbrios de ordem física, psicológica e emocional, quando parece que a vida começa a desenhar novos rumos, para a desagradável surpresa de nós terráqueos, somos assolados por um vírus avassalador, o novo Coronavírus da Síndrome Aguda Respiratória Severa 2 (SARS-CoV-2), causador da doença COVID-19, que ceifou a vida de centenas de milhares pessoas, dilacerou famílias e parou o mundo. Vários desafios, portanto, me foram impostos novamente com a pandemia, entre eles: ter que lidar com mais de 10 perdas de entes queridos na família, amigos; ter que encontrar soluções para a coleta de dados que se tornou impossível, pois tanto a UNIFAP quanto a Uni-CV fecharam suas portas e impossibilitaram minha imersão nos dois contextos foco deste estudo e ter que reformular esta pesquisa que não mais poderia se configurar como uma de pesquisa de campo. Logo, tivemos que transformá-la em uma pesquisa documental, a qual também apresentou dificuldades, dada as limitações e atrasos, decorrentes da pandemia, quanto à publicação de dados e estatísticas no contexto virtual dos dois países investigados e suas respectivas Instituições de Ensino Superior.

Essa contextualização inicial, sem dúvida nenhuma, ao meu ver, é imprescindível para que, tanto a banca examinadora quanto os futuros leitores deste estudo, tenham conhecimento dos desafios que tivemos que superar para produzirmos esta tese, para alcançarmos os objetivos propostos e para justificar as possíveis incompletudes em nossos resultados.

Diante do exposto, vale também resgatar o início desta escrita onde em princípio nos situamos em torno dos desafios por nós vividos, em especial com a pandemia, a necessidade de readequação do nosso tipo de pesquisa e os motivos que nos levaram a trilhar esta investigação. As experiências vividas na graduação e no mestrado, certamente impulsionaram a busca de novas experiências acerca da temática Inclusão, no Ensino Superior, mais especificamente nos cursos de formação de professores, por acreditar que está na figura deste, um dos protagonismos educacionais na luta contra as exclusões nas diversas modalidade e níveis de ensino, inclusive no superior.

Pensando na educação como um bem público e direito humano fundamental, nos lembra a justificativa dada por muitos profissionais da educação, inclusive de professores, quanto à falta de “preparo” para lidar com o processo de inclusão. É neste contexto que no *capítulo 1* destacamos o nosso interesse em conhecer de que forma, tanto o Brasil quanto Cabo Verde, têm incorporado as orientações de inclusão, pautadas em documentos internacionais, em suas normativas nacionais, refletidas assim, nos cursos de formação de futuros professores que, a partir de sua práxis, podem desconstruir ou minimizar situações de exclusão nos contextos educacionais, e tornando, portanto, a educação como um direito de fato de todos, indistintamente. Neste mesmo capítulo, ressaltamos que, no que diz respeito à escolha dos dois países, Brasil e Cabo Verde, esta se deu pela curiosidade de conhecer como a inclusão tem sido pensada, garantida e posta em prática em outros contextos educacionais, especialmente em duas realidades nacionais que passaram por um processo de colonização parecido e para além dessa característica histórica, possuem convergências políticas, sociais e culturais aproximadas. Além de, terem possuído relações acadêmicas de investigação em comum, por meio do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe), o qual sob coordenação do LaPEADE e com parceria de inúmeras IES, se propôs a investigar contradições e perspectivas emergentes em propostas e experiências de inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica desenvolvidas no processo de formação de educadores (formação também foco de nossa pesquisa) em universidades nacionais e internacionais. Finalizando o *capítulo 1* enfatizamos que nesta pesquisa documental realizamos o levantamento bibliográfico nos principais sites de teses e dissertações do Brasil, o que nos revelou uma limitada produção acadêmica acerca das temáticas que abordamos, especialmente em diálogo com nossa perspectiva omnilética de análise.

No que diz respeito, aos aspectos sócio - históricos, políticos e culturais dos dois contextos investigados, tratados no *capítulo 2*, foi um verdadeiro mergulho, não só na história da minha cidade e da Universidade em que me formei professora, mas também um mergulho na minha própria história de vida, nas minhas raízes, na minha cultura, nas minhas lembranças de menina e no “nosso jeito ser do povo daqui”. Apresentar Praia e a Universidade de Cabo Verde, por tudo o que foi possível conhecer e aprender virtualmente, pois não foi possível nossa imersão no país, além de uma satisfação, foi um grande desafio, dado ao fato de ser um lugar desconhecido “por mim”, mas que muito me despertou o interesse em conhecer num futuro próximo. Apesar de algumas diferenças

naturais e historiográficas que os dois países possuem, eles muito se assemelham em termos de diversidade cultural e porque não dizer, na busca pela desconstrução da herança colonizadora deixada nos diversos contextos sociais dos dois países, na busca da superação e ou minimização de situações e aspectos que geram exclusões não só no contexto educacional, mas também nas demais arenas sociais.

No *capítulo 3* construímos e apresentamos nosso objeto de estudo a partir das três temáticas que constituíram nosso referencial teórico: Formação de Professores, Inclusão em Educação e Omnilética, onde para além da conceituação apresentada, construímos correlações com as normativas sobre formação inicial de professores e inclusão em educação tanto do Brasil, quanto de Cabo Verde, além de apresentarmos as bases estruturantes da Omnilética, enquanto perspectiva de análise que adotamos para este estudo. Esta perspectiva também abordada em nosso Método, no *capítulo 4*, nos permitiu identificar os sentidos de inclusão nas normativas nacionais e institucionais aparentes num primeiro olhar, mas camufladas em algumas situações - especialmente diante de alguns dados desatualizados e outros não disponibilizados - a partir da essência das dimensões que constituem a Omnilética, ou seja, as dimensões culturais, políticas, práticas, dialéticas e complexas, explicadas/contextualizadas no esquema omnilético que apresentamos no referido capítulo. Neste, ainda detalhamos os procedimentos éticos que adotamos na pesquisa, além do uso do software ATLAS.ti, por meio do qual construímos as nuvens de palavras e relatórios de códigos que utilizamos no tratamento e refinamento de nossos dados.

Neste cenário educacional, pautas como a da inclusão, do acesso e da democratização do Ensino Superior, indubitavelmente, têm alavancado discussões e orientações em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração Mundial de Educação para Todos, Declaração Mundial sobre Ensino Superior no Século XXI, As novas dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social e a Agenda 2030. O que se espera é que essas discussões e orientações se consolidem nos contextos das instituições educacionais, num Ensino Superior comprometido com a democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a superação dos desafios mundiais, com a paz, com a igualdade de direitos, com uma educação de cidadãos éticos e com a garantia do acesso e permanência dos estudantes. Ao analisarmos os documentos citados identificamos nestes o reconhecimento da importância do Ensino Superior para pessoas historicamente excluídas (pessoas com deficiência, pessoas de baixa renda, negros, indígenas, etc.), o reconhecimento da

necessidade de investimento neste nível de ensino, a preocupação com a carência de professores e a qualidade na formação docente. Mas, como esse reconhecimento tem se traduzido na prática, uma vez que ainda persiste, por exemplo, o acesso ao Ensino Superior, baseado na condição do mérito?

Diante de indagações como estas, nos propomos a investigar e analisar as políticas que regulam a formação inicial de professores nas instituições de Ensino Superior pesquisadas no Brasil e em Cabo Verde, no que tange à construção de sentidos de inclusão em educação e mais especificamente falando, para o alcance dos nosso objetivo, focamos nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de educação do contexto brasileiro, na Lei de Bases do Sistema Educativo e Plano Estratégico de Educação de Cabo verde, assim como nas ementas de disciplinas dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá e Ciências da Educação na Universidade de Cabo Verde. Lembrando que em princípio, nosso estudo se configurou em uma pesquisa de campo, mas dado todos os desafios que nos foram apresentados e aqui já mencionados, foi preciso transformá-la em uma pesquisa documental.

É nesse contexto que apresentamos no *capítulo 5* a nossa análise omnilética e em termos de resultados, podemos destacar que tanto o Brasil, quanto Cabo Verde, de certa forma, incorporaram em suas normativas nacionais, culturas, políticas e práticas de inclusão em educação (ênfatisados em eventos nacionais e orientados em documentos resultantes desses eventos) que convergiram na materialização de propostas formativas de professores, como o Curso de Pedagogia da UNIFAP e o curso de Ciências da Educação na Uni-CV, mais sensíveis e abertas à inclusão.

No contexto brasileiro, identificamos os sentidos de inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, a partir de três vertentes, a da oferta, a do acesso e a da permanência no Ensino Superior. Quando nas referidas normativas destacamos o sentido de inclusão por meio da oferta, corresponde à ampliação e interiorização, respectivamente de vagas e campi, de Ensino Superior no país; quando destacamos a inclusão por meio do acesso, corresponde às ações afirmativas como a Lei de Cotas e Políticas Institucionais e o financiamento estudantil por meio de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI); sobre o sentido de inclusão por meio da permanência, destacamos as políticas de assistência estudantil como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa Bolsa Permanência (PBP) e a Acessibilidade. No contexto do curso de Pedagogia da UNIFAP (enquanto um curso de formação de futuros professores)

identificamos através das ementas de disciplinas o sentido de inclusão por meio da valorização da diversidade cultural, inclusão da pessoa com deficiência, inclusão dos jovens, adultos e trabalhadores, inclusão por meio das tecnologias, inclusão das minorias historicamente excluídas e inclusão dos indígenas e afrodescendentes. Pudemos identificar esses sentidos de inclusão a partir de 08 disciplinas, a saber: Educação, Currículo e Cultura; Educação Inclusiva para a Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais; Educação e Trabalho; Educação e Movimentos Sociais, Educação de Jovens e Adultos; Educação e Tecnologia, Política e Legislação Educacional Brasileira e Educação e Relações Étnico – Raciais

No contexto cabo-verdiano, identificamos os sentidos de inclusão na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Plano Estratégico de Ensino a partir de duas vertentes, a da democratização do Ensino Superior a partir do acesso, do financiamento estudantil, da EAD e da valorização docente, e a da qualidade e investimento no Ensino Superior. No contexto do curso de Ciências da Educação da UNI-CV (também enquanto um curso de formação de futuros professores) identificamos os sentidos de inclusão por meio da valorização da diversidade cultural, inclusão da pessoa com deficiência, inclusão dos jovens, adultos e trabalhadores, inclusão por meio das tecnologias, inclusão por meio da valorização da diversidade de gênero e inclusão por meio do reconhecimento dos direitos humanos. Pudemos identificar esses sentidos de inclusão a partir de 05 disciplinas do percurso comum e 02 percursos opcionais do curso de ciências da Educação, a saber: Multiculturalidade e Educação Inclusiva; Necessidades educativas Especiais, Educação e Formação de Adultos; Educação, Gênero e Identidades e Direitos Humanos e Cidadania; Percurso II Tecnologias e Educação e Percurso III Educação Inclusiva.

Diante destes resultados, acreditamos que, tanto o contexto das normativas brasileiras, quanto as cabo - verdianas estão influenciando/ refletindo/ reverberando nos seus cursos de formação de professores, aqui em especial, nos do curso de Pedagogia da UNIFAP e o Curso de Ciências de Educação da Uni-CV, e estas por sua vez, estão contribuindo para a construção de uma práxis de futuros professores orientada para inclusão. Vale ressaltar que, do bloco de ementas que analisamos, as que citamos aqui como promotoras desses sentidos de inclusão são apenas um recorte de um grupo maior de disciplinas que não entraram na nossa análise, mas que também trazem em seu bojo sentidos de inclusão. Esta não entrada em nossa análise se deu, pois, devido ao quantitativo considerado de dados gerados, foi preciso definimos uma espécie de filtro,

ao optamos por analisar somente as disciplinas que possuíam a palavra mais citada, no caso *Educação*, identificada a partir da criação da nuvem de palavras.

Ao chegarmos ao fim da construção/escrita/produção desta tese, o sentimento é de dever cumprido, mesmo o processo de investigação e análise tendo sido tão difícil por motivos das mais diversas ordens, muitos deles já citados aqui. Em termos metodológicos, a busca virtual de documentos, de dados e estatísticas, certamente foi nosso maior desafio, mesmo com toda a tecnologia disponível.

Outro desafio pessoal que experienciei, foi o de ser uma estudante de doutorado e trabalhadora (estudar e trabalhar ao mesmo tempo é tarefa de gigantes), especialmente porque à nós, mulheres, é imposta uma carga absurda de responsabilidades profissionais e familiares. Quem rompe com isso, ainda consegue passar por esse processo de maneira um pouco mais branda, mas para as mulheres que não conseguem ou não podem (dados os imprevistos e imprevisibilidade da vida) o processo se torna extremamente difícil. Acredito que as políticas públicas de assistência estudantil, poderiam ser melhor criadas e efetivadas de maneira a ampliar as possibilidade de acesso e permanência de quem muito se interessa em fazer uma graduação, um mestrado ou um doutorado, mas que precisa trabalhar para sua subsistência. Neste contexto é que se evidenciam os aspectos sociais e econômicos como um dos principais obstáculos para o acesso e permanência no Ensino Superior.

Esperamos que com esta produção, possamos ter gerado subsídios teóricos, práticos e omniléticos para construção de culturas, a criação de políticas e orquestração de práticas de inclusão que promovam a desconstrução de situações que geram exclusões no contexto do Ensino Superior, para a desconstrução do elitismo universitário que persiste em nossas IES, apesar das políticas/programas de acesso e para contribuir para a desconstrução de práticas pedagógicas cristalizadas, engessadas em modelos tradicionalmente ultrapassados, mas que também ainda se fazem presentes na prática pedagógica de muitos professores universitários, inclusive. Precisamos não somente pensar, mas agir na formação inicial dos futuros professores tanto do Brasil como de Cabo Verde, como a gênese da construção de um ensino mais humanizado, decolonial, participativo, antirracista, antifascista, acessível, aberto para a pluralidade da vida, para a diversidade humana e ancorada em preceitos de inclusão como um aspecto basilar na luta contra as exclusões.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. M. **Educação e Classes Sociais em Cabo Verde**. Ed. Spleen. 2002.

AGAPITO, J. **A Formação Inicial De Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar para a diversidade**. Dissertação de mestrado, Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Santa Catarina – RS, 2013.

ANDRADE, E. S. **As ilhas de Cabo Verde da "Descoberta" à Independência Nacional: 1460-1975**. Paris: L'Harmattan, 1996.

ARAUJO, G. de OLIVEIRA. **As Políticas Universitárias e sua Influência na Concepção de Docentes sobre Inclusão/Exclusão: Percepções de Brasil e Portugal nos Cursos de Formação de Professores**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro - RJ, 2013.

BARRETTO, E. S. de S. **Políticas de Formação Docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.

BATISTA, N. C. **Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior**. Pro - posições, V. 29, N. 3 (88) | set./dez. 2018.

BIANCHETTI, R. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BLOCH, M. **Comparaison**. Revue de Synthèse Historique Lxix (boletim anexo): 31-39, 1930.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion** – developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2000.

_____. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. UFRJ: LaPEADE [Tradução de M.P. Santos], 2011.

BORGES, M. L. **Crianças e Adolescentes em Situação de Rua na Cidade de Porto Novo – Cabo Verde e suas Estratégias de Sobrevivência**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ, Rio de Janeiro – RJ, 2007.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília - DF, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), Brasília, DF: CORDE, 1994.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília-DF, 2009.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso – Licenciatura em Pedagogia**. Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, Macapá, - AP, 2009a.

_____. **Decreto nº 7.415 de 30 de dezembro de 2010**. Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, DEF, 2010.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília - DF, 1990.

_____. **Estatuto da Fundação Universidade Federal do Amapá - UNIFAP**, Macapá – AP, 2018.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília-DF, 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília-DF, 1971.

_____. **Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992**. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes - CREDUC. Brasília – DF, 1992.

_____. **Lei Nº 9.394/ 96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1996.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146**, Brasília - DF, 2015.

_____. **Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília-DF, 2016.

_____. **Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017.** Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispões sobre o Financiamento Estudantil do Ensino Superior. Brasília – DF 2017.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispões sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, Brasília – DF 2001.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília – DF, 2012

_____. **Lei nº 0197/2017. Hino Cultural do Amapá, Música “Jeito Tucuju”.** Macapá - Ap/Brasil, 2017.

_____. **Lei nº 8.752 de 09 de maio de 2016.** Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília – DF, 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

_____. **Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022.** Altera as Leis nºs 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 11.128, de 28 de junho de 2005, e a Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021, para aperfeiçoar a sistemática de operação do Programa Universidade para Todos (Prouni), 2022.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2015 - 2019,** Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá – AP, 2014a.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014 – 2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília - DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Brasília – DF, 1998.

_____. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de Dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília – DF, 2007.

_____. **Portaria 389 de 09 de maio de 2013.** Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília – DF, 2013.

_____. **Regimento Geral da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP,** Macapá - AP, 2002.

_____. **Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília – DF, 2015.

_____. **Relatório de gestão – FIES.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Processo de Contas Anuais - Fies.– 2015. Brasília, DF, 2015a.

_____. **Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília – DF, 2019.

_____. **Resolução nº19, de 28 de Junho de 2019.** Institui Sistema de Bônus para candidatos aos Cursos de Graduação ofertados pela UNIFAP, Macapá – AP, 2019a.

_____. **Resolução nº 35, de 10 de Dezembro de 2019.** Homologa a alteração da porcentagem do Sistema de Bônus para os candidatos ao curso de Graduação ofertados pela UNIFAP, Macapá – AP, 2019b.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. **Entre o Estado e o Mercado:** o público não estatal. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill (Org.). *O público não estatal na reforma do Estado.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 15-48.

BRITO, J. S. **A Transdisciplinaridade no Ensino Superior em Cabo Verde.** EccoS Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo; n.1, v.5 p. 95-113, 2003.

CABO VERDE. **Anuário Estatístico.** Praia, 2015.

_____. **Anuário Estatístico do Ensino Superior 2017/18.** Ministério da Educação. Praia, Março de 2019.

_____. **Constituição da República de Cabo Verde.** 1990.

_____. **Decreto - Lei nº 36/2014 de 23 de julho.** Regulamenta o Regime Geral de Acesso ao Ensino Superior em Cabo Verde. Cabo Verde, 2014a.

_____. **Deliberação N° 009/CONSU/2014.** Aprova alterações pontuais ao Regulamento das Propinas e Emolumentos e à tabela de taxas e emolumentos, Cabo Verde, 2014.

_____. **Deliberação nº004/CONSU de 5 de Junho de 2020.** Cria e regulamenta o Fundo de Ação Social da Universidade de Cabo Verde. Praia – Cabo Verde, 2020.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 50/VIII/2013, do B.O. I Série, nº 70, de 26 de Dezembro, 2013

_____. **Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro.** Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde. 1990.

_____. **Lei nº 113/V/99 de 13 de outubro.** Revê as Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde, 1999.

_____. **Lei nº 2/2010 de 7 de Maio.** Revê as Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde, 2010.

_____. **Lei nº 13/2018 de 7 de dezembro.** Revê as Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde, 2018.

_____. **Lei n.º 41/IX/2018, de 16 de novembro.** Institui e regulamenta o Estatuto do Estudante Trabalhador, Cabo Verde, 2018a.

_____. **Plano de Curso.** Universidade de Cabo Verde – Curso de Ciências da Educação, Cabo Verde, 2017a.

_____. **Plano Estratégico da Educação de Cabo Verde: Compromisso educativo para o futuro (2017 - 2021).** 2017.

CAMBRAIA, P.; LOBATO, S. **Rios de História:** ensaios de história do Amapá e da Amazônia. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARNEIRO, L. A. B. **Da universidade como auditório e do professor como orador:** uma análise omnilética dos argumentos de valorização/desvalorização da carreira docente. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro - RJ, 2017.

CARREIRA, A. Migrações nas ilhas de Cabo Verde. Lisboa: Europam. 1983.

CARVALHO, M. S. **Formação de Professores e Demandas dos Movimentos Sociais:** a universidade necessária. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador – BA, 2003.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. Reconfiguração Estrutural da Educação Superior Privada no Brasil: Nova Fase da Mercantilização do Ensino. In: Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília. Rio de Janeiro: Ipea, 2016.

COLLEONI, C. **A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI:** adequação da Educação Superior à lógica do capital. Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 9 a 12 de outubro de 2011. Unioeste – Cascavel.

CORREIA, A. T. **O papel das leis, planos e projetos urbanos na construção da resiliência para a cidade da Praia, Cabo Verde.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ, Rio de Janeiro – RJ, 2017.

CRUZ, E. C. **Educação e Travestilidades, no foco:** trajetórias escolares das Travestis em situação de “Pista” na cidade de Macapá. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro - RJ, 2016.

DOMINGUES, A.; SILVA, A. C. e; AMARAL, I. do. Et al. **História Geral de Cabo Verde.** A Biblioteca Digital das **Memórias de África e do Oriente.** Volume I, 1991, 523 pags.

DURHAM, E. R. O Ensino Superior no Brasil: público e privado. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, - SP, 2003.

ERREIRA, M. **Literaturas Africanas de expressão portuguesa I**. 1ª ed. Amadora: Oficinas Gráficas da Livraria Bertrand Venda Nova, 1977.

FEIMAN-NEMSER, S. **Teacher preparation**: Structural and conceptual alternatives. In J. SIKULA (Ed.). Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 212-233, (1996).

FILGUEIRAS, E. M. F. De C. **O Reconhecimento Social dos Educadores do Ensino Superior à Distância: Possibilidades, Dificuldades e Dilemas**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro - RJ, 2014.

FONSECA, M. P. de S. **Formação de professores de educação Física e Seus Desdobramento na Perspectiva dos Processos de Inclusão/Exclusão**: reflexões sobre Brasil e Portugal. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro - RJ, 2014.

FRANÇA FILHO, A.L. de.; ANTUNES, C. de F.; COUTO, M. A. C. **Alguns Apontamentos para uma Crítica da Educação à Distância (EAD), na Educação Brasileira em Tempos de Pandemia**. Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 16-31, maio 2020.

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

FURTADO, C. A. **A Transformação das Estruturas Agrárias Numa Sociedade em Mudança** – Santiago, Cabo Verde Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, 1993.

FURTADO, C. A. **Cabo Verde e as quatro décadas de independência**: dissonâncias, múltiplos discursos, reverberações e lutas por imposições de sentido à sua história recente. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 855-887, set.-dez. 2016.

FURTADO, E. M. L. Formação de Professores para a Inclusão de Jovens “em risco” nas Escolas Técnicas de Cabo Verde. Tese de Doutorado. Universidade de Santiago de

Compostela USC, Santiago de Compostela, 2012.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S. de S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social.** Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GOLDEMBERG, J. **O repensar da educação no Brasil.** *Estudos Avançados*, 7(18), 65-137. (1993) <https://doi.org/10.1590/S0103-40141993000200004>

GOMES, N. L. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos.** *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GRASSI, M. **Rabidantes: comercio espontâneo transnacional em Cabo Verde.** Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Portugal, 2003.

HARACEMIV, S. M. C.; SOEK, A. M.; MILEK, E. **Diversidade e Multiculturalismo: formação docente necessária à Educação de Jovens e Adultos.** *Dialogia*, São Paulo, n.31, p. 155 – 164, jan/abr, 2019.

HOLANDA, S. M. de L. **Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão: interfaces com a obra do poeta Antônio Francisco.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mossoró – RN, 2019.

IBGE, **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.** Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica. ISSN 1516-3296, 2019a.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança na incerteza.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INGLES, M. A. **As Políticas Educacionais Inclusivas e a Formação de Professores para a Inclusão no Curso de Licenciatura em Letras/Português/UNICENTRO.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Centro - Oeste. Guarapuava - PR, 2015.

JESUS, D. M. de. **Formação de professores para a Inclusão Escolar: instituindo um lugar de conhecimento.** In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & M. C. P. I. Hayashi. *Temas*

em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática (pp. 75-82). Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

JÚNIOR, F. L. R. **A Educação Brasileira na Fase do Capitalismo de Cariz Neoliberal e Financeirizado**. *Prima Facie*, João Pessoa, v. 12, n. 22, ano 12, JAN-JUN, 2013, p. 1-42.

KONDER, L. **O que é dialética**. 6ª reimpr. da 28 ed. de 1981. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. 6ª edição, São Paulo – SP, Editora Atlas, 2011.

LIMA, D. P. de; BRANDÃO, R. M. L.; SANTOS, C.; SILVA, L. M. **Carcinofauna e ictiofauna associadas a vegetação aquática em uma área inundável, Macapá - AP**. In: AQUACIÊNCIA, Resumo em anais de congresso, Recife: AQUABIO, UFRPE, 2010.

LINDEN, M. M. G. V. D. **Histórico da Educação a distância**. In: DINIZ, E. de C.; VANDER LINDEN, M. M. G.; FERNANDES, T. A. (Orgs.). *Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2011, 204p.

LOUREIRO, C.F.B. **Complexidade e dialética**: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MADEIRA, J. P. **O processo de construção da identidade e do estado-nação em Cabo Verde**. *Revista Científica Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 06 – Ano III – 10/2014*.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARTINIELLO, M. *Le Società Muiltietniche* (ed. Orig. fr, 1997). Bologna: Il Mulino,

2000.

MATTEI, T. S.; BIDARRA, Z. S. **O papel do FIES e do PROUNI na Privatização, Mercantilização e Financeirização da Educação Superior Brasileira.** Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.61, p 53 - 84, Mai. 2022.

MENDES, A. **Viver a Morte em Santiago:** Uma Abordagem Etnográfica. Praia: Instituto de Investigação e do Património Culturais, 2012. 242p.

MENDES, M. T. **Acesso ao Ensino Superior no Brasil:** problematizando a noção de mérito das escolas superiores oitocentistas ao Exame Nacional do Ensino Médio. In: Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, 11, 2014, Toluca (México). Anais, Toluca: El Colegio Mexiquense, 2014. Vol.1, p. 909-930.

MARTINAZZO, C. J.; DRESC, O. I. **A compreensão do princípio da incerteza e suas implicações no processo de educação escolar.** Impulso, Piracicaba. 2013.

MINAYO, M. C. de S.; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 34ª edição, Petrópolis – RJ, Editora: vozes, 2015.

MORAIS, P. D.; MORAIS, J. D. **Geografia do Amapá.** Macapá: JM Editora Gráfica, 2011.

MORAIS, P. D. **O passado é o espelho do presente.** Macapá; JM Editora Gráfica, 2013.

MORIN, E. **Da necessidade de um pensamento complexo,** 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução Eliane Lisboa. 5ª edição – Porto Alegre: Sulina, 2015. 120 p.

MORIN, E. **O método 1:** a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **Os desafios da complexidade.** In. MORIN, E. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 559-567.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: o Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais:** o olhar interdisciplinar. Rio de Janeiro:

Garamond, 2004.

MOTTA, G. R. **Formação De Professores Para O Contexto Da Educação Inclusiva: O Instituto Federal Do Espírito Santo E Os Fatores Atuantes Sobre Seus Espaços Formativos**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro - RJ, 2013.

MOURA, A. F. da. **O sistema educativo cabo-verdiano nas suas coordenadas socio-históricas**. Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 79-109, jan./abr. 2016

NASCIMENTO, L. M F. **Formação Continuada de Professores na Perspectiva do Index para Inclusão: Educação Especial e Educação Regular em Foco**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro - RJ, 2017.

NASCIMENTO, P. A. M. M.; LONGO, G. F. **Qual o custo implícito do Fies para o contribuinte brasileiro?** Radar: tecnologia, produção e comércio exterior, v. 46, p. 13-21, ago. 2016.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão**. Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos), em São Francisco, Califórnia Maio 23 a 26, 2012.

NÓVOA, A. **O Passado e o presente dos professores**. In. NÓVOA, A. et. al. Profissão professor. Porto Editora. 2ª ed. Coleção Ciências da Educação. p. 13 -34. jan/2014.

OLIVEIRA, J. A. S. de; BRITO, A. R. de F. **O Poema do mar, do poeta cabo-verdiano Jorge Barbosa**. Revista de Extensão da UNEAL (EDUNEAL), Vol. 5 (1), nº 1. 2020, janeiro/julho de 2020.

OLIVEIRA, S. T.; BEZERRA, J. E B.; BRAGA, M. M. S de C. **Ensino Superior no Brasil e os Interesses de Classes entre as Décadas de 1970 e os dias atuais: quem teve direito de acesso?** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 368-389, jan./mar. 2021 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP

OLIVEIRA, E. G. de; SILVA, E.V. **Convergências e Dissonâncias dos Programas PNAES e Bolsa Permanência e a Lei de Cotas**. Fortaleza/CE, Julho de 2018 Vol. 01, nº 19, p. 05-14 ISSN 1983-5000.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 13 de outubro de 2015.

PAIXÃO, G. F. da. **Educação Superior no Brasil: duas décadas de avanços e retrocessos**. 1ªed. São Paulo: Opção livros, 2019. 126 p.

PEIXEIRA, L. M. S. **Da mestiçagem à Caboverdianidade: Registos de uma sociocultura**. Lisboa: Colibri, 2003. 260p.

PEREIRA, A. **A Independência – base do progresso e do bem-estar da Nação Cabo-verdiana**. Mem Martins, Portugal: Gráfica EUROPAM, LDA, 1980.

PINTO, A. V. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 2003.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

RODRIGUES, E. de O. **(Des)Construindo o Conceito de Inclusão: uma análise das políticas de ensino superior**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Rio de Janeiro - RJ, 2017.

ROMÃO, T. A. **Os Dilemas da Inclusão na Educação Superior: estudo exploratório da proposta político - pedagógica da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Nove de Julho - UNIVOVE. São Paulo - SP, 2015.

RÚDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANCHES, I. **Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’**: as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19(19), 135-156, 2011.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 167 p.

SANTOS, M. P dos. **A formação de professores: Exercitando Propostas de Inclusão** 2004, acessado em <www.lapeade.com.br em 11/01/2016.

_____. **A formação de professores no contexto da inclusão.** In: Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. De 17 a 19 de setembro de 2003, p. 63-70.

_____. **Culturas, políticas e práticas de inclusão na administração pública:** contribuições a partir de uma escola de governo. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro - RJ, 2017.

_____. **Dialogando sobre Inclusão em Educação:** contando casos (e descasos). 1ª edição, Curitiba – PR, Editora CRV, 2013.

_____. **Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade:** uma tessitura omnilética. In: CASTRO, P. A. de. Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Campina Grande: Realize, 2015.

SANTOS, M. P. dos et alii. **Relatório de Pesquisa: Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva.** Mimeo. Rio de Janeiro, 2007.

SANTOS, M. P dos. **Inclusão.** In: SANTOS, M. P dos; FONSECA, M. P; MELO, S. C. (org.) **Inclusão em Educação: diferentes interfaces.** Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. dos. **Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão:** desafios em questão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015.

SANTOS, F. R. dos. **História da conquista do Amapá.** Fortaleza: Premium, 2013a.

SANTIAGO, M.C; AKKARI, A; MARQUES, L. P. **Educação Intercultural:** desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

SANTOS, A. M. dos; FERREIRA, A. C. P.; PEREIRA, M. P. **Implementação da educação a distância na Universidade de Cabo Verde:** análise de uma experiência – piloto. *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, 3(2), 45-60, Nov. 2010.

SANTOS, M. P dos; FONSECA, M. P. de S. da; MELO, S. C. de. (orgs.). **Inclusão em Educação:** diferentes interfaces. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (orgs.). **Inclusão em Educação:** culturas,

políticas e práticas. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARAIVA, M. C. **Rituais Funerários em Cabo Verde: permanência e inovação.** Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, n.º 12, Lisboa, Edições Colibri, 1998, pp. 121-156

SARDINHA, G. da S. **Impactos Da Gestão Escolar No Desenvolvimento De Processos De Inclusão Em Uma Escola Pública De Ensino Médio Do Rio De Janeiro: Um Estudo De Caso.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro - RJ, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª edição, São Paulo – SP. Editora: Cortez, 2007.

SILVA, M. L. da. **“O Território Imaginado”:** Amapá, de Território à autonomia política (1943-1988). Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília - DF, 2017.

SILVA, E. C. da. **A urbanização em Macapá após a criação do Estado do Amapá:** expansão urbana e desigualdade socioespacial. *Ciência Geográfica - Bauru - XXI - Vol. XXI - (2): Janeiro/Dezembro – 2017a.*

SILVA, M.R.P.S.V. **(Re)Visitando culturas, políticas e práticas de inclusão em educação no nível da gestão municipal de educação: a 2ª CRE em ação.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ, Rio de Janeiro - RJ, 2017.

SPOSATI, A. O. (Coord). **A Assistência Social no Brasil 1983-1990.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TANURI, L. M. **História da formação de professores.** In *Revista Brasileira de Educação*, 14 (1), pp. 61-88., 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

TORRINHA, M. N. **Macapá: redes, comércio, tempo e espaço na formação do labirinto urbano**. Jundiá, Paco Editorial: 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, 1990.

_____. **Declaração mundial sobre Educação Superior no século XXI**. São Gonçalo: Universo, 1999.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

VARELA, B. L. **Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde** - Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho – Braga, 2011.

VARELA, B. L. **Políticas e práxis de Ensino Superior em Cabo Verde: marcos da sua evolução**. In Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014, pp. 2573-2598. ISBN: 978-989-704-188-4

VARELA, G. B. T. **Plateau: estratégia de reabilitação integrada do centro histórico da Praia**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra - Coimbra, 2013.

VICENTE, N. M. R. B. **A situação socioeconômica dos estudantes do ensino superior na ilha de Santiago – Cabo Verde**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

VIDEIRA, P. L. **Batuques, folias e ladainhas: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

VIEIRA, J. J.; LOPES, I. P.; VIEIRA, A. L. da C. **O ensino superior e as instâncias de poder em Cabo Verde**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 02, p. 490-508, jul. 2018.

VIEIRA, C. R.; RELVAS, A. P. **A(s) vida(s) do professor: Escola e família**. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.

VISENTINI, P. F. **Cabo Verde**. Coleção Países. Composto e impresso no Brasil – Printed

in Brazil Thesaurus Editora, Brasília – DF, 2011.

VITALIANO, C. R. **Formação de Professores de Educação Infantil para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**: uma pesquisa colaborativa. Pro-Posições, Campinas, SP. V. 30, 2019

WEBERING, F. I. **Acessibilidade como um Instrumento de Inclusão no Ensino Superior**: a UFRJ em um novo Cenário. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro – RJ, 2020.

Sem autor: **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?** Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>. Acesso em: 16/10/2021

APÊNDICES

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM CABO VERDE: UMA COMPARAÇÃO OMNILÉTICA

Pesquisador: Leyse Monick França Nascimento

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 32392720.8.0000.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.082.747

Apresentação do Projeto:

O projeto de tese de doutorado, "INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM CABO VERDE: UMA COMPARAÇÃO OMNILÉTICA" do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, busca compreender, a partir de uma análise qualitativa, a evolução da temática da "inclusão" na formação inicial de professores de duas universidades; Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) no Brasil e na Universidade de Cabo Verde (UNICV) em Cabo Verde.

Conforme o projeto de pesquisa apresentado pela pesquisadora:

"Nesse contexto, pensando em um cenário nacional e internacional, num diálogo entre instituições de ensino superior, buscamos, portanto, com esta investigação, trazer como proposta um estudo que se destina a investigar e compreender a evolução da temática inclusão, na história da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e na Universidade de Cabo Verde (UNICV), no que tange à formação inicial de professores a partir de 2009, quando do lançamento do documento As novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social, à 2019. Neste contexto, buscamos ainda resposta para as seguintes questões: de que forma o movimento pela inclusão tem evoluído nas normativas nacionais e internacionais da UNIFAP e da UNICV, ao

Endereço: Av Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 4.082.747

longo desta última década? Como essa evolução se reflete na formação inicial de professores, em termos normativos, em cada uma das universidades investigadas?"

O item do projeto, "TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS", apresenta apontamentos importantes sobre a metodologia:

"Na nossa investigação realizaremos entrevistas semiestruturadas, que combinam "perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada" (idem).

Vale ressaltar, também, que consideramos como instrumento de coleta de dados as fontes documentais que serão levantadas para fins de conhecimento das legislações pertinentes ao Brasil e a Cabo Verde, a UNIFAP e a UNICV, ao histórico de constituição destas, assim como suas ementas de disciplinas e diretrizes curriculares dos seus cursos de formação inicial de professores, conforme explicado em seção anterior.

Por fim, enfatizamos que toda essa proposta de coleta de dados será realizada virtualmente fazendo uso de tecnologias e softwares, que possibilitarão a comunicação com o contexto universitário da UNIFAP e UNICV devido aos motivos já apresentados em seção anterior."

Objetivo da Pesquisa:

Conforme o Projeto de Tese, os objetivos estão divididos em geral e específicos:

"1.2.1 Geral: Investigar e compreender a evolução da temática inclusão na história da UNIFAP e da UNICV no que tange à formação inicial de professores a partir de 2009, quando do lançamento do documento que traz As novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social, à 2019.

1.2.2 Específicos:

- 1) Conhecer e analisar as normativas nacionais sobre educação superior que regem as duas universidades a fim de verificar se abordam o tema da inclusão na formação inicial de professores;
- 2) Conhecer e analisar as normativas institucionais relativas à formação inicial de professores nas

Endereço: Av Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 4.082.747

duas universidades, buscando ver se elas contemplam a temática da inclusão e de que modo;

3) Conhecer e analisar as matrizes curriculares relativas à formação inicial de professores nas duas universidades, desde 2009, buscando ver se elas contemplam a temática da inclusão e de que modo;

4) Verificar como a temática inclusão se traduz nos cursos de formação inicial de professores dos contextos universitários investigados a partir da percepção de alunos egressos formados em 2009, 2014 e 2019, e dos coordenadores de curso de 2009, 2014 e 2019.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na folha de informações da Plataforma Brasil encontramos a seguinte redação sobre os riscos e benefícios:

“Riscos: Devido à pandemia do SARS-CoV-2, as interações copresenciais necessárias à realização de entrevistas, geram riscos à saúde. Por isso, a entrevista que realizaremos, será realizada por meio de plataformas virtuais. Sendo assim, este estudo oferece riscos mínimos para os participantes, a exemplo de desconfortos relativos a alguma pergunta. O participantes poderá também se sentir ansioso por ter de lidar com seus próprios sentimentos e comportamentos no ato da entrevista.”

“Benefícios: Experiências de reflexão acerca da temática em estudo;-Possibilidade de intercâmbio entre as instituições envolvidas na investigação;-Construção de subsídios teórico-conceituais sobre inclusão no ensino superior.”

No Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), os riscos são descritos da seguinte forma:

“Devido à pandemia do SARS-CoV-2, as interações copresenciais necessárias à realização de entrevistas, geram riscos à saúde. Por isso, a entrevista que realizaremos com você, será realizada por meio de plataformas virtuais. Sendo assim, este estudo oferece riscos mínimos para os

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 4.082.747

participantes, a exemplo de desconfortos relativos a alguma pergunta. Você pode também se sentir ansioso por ter de lidar com seus próprios sentimentos e comportamentos no ato da entrevista. Entretanto, é importante salientar que você estará participando de uma pesquisa simples, e que caso você sinta algum desconforto ou descontentamento, você poderá desistir do estudo, sem qualquer prejuízo."

No RCLE, os benefícios são assim descritos:

"Os potenciais benefícios desta pesquisa se darão direta e indiretamente. Diretamente, na medida em que proporcionará aos participantes, a experiências de reflexão acerca da temática inclusão. Indiretamente, os benefícios serão trazidos para a educação brasileira e cabo-verdiana na medida em que seremos produtores de novos subsídios teóricos acerca do tema em questão, ampliando assim o conhecimento científico em educação."

Os riscos e benefícios descritos nos documentos apresentados, atendem aos requisitos éticos previstos nas Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa apresentado, atende aos requisitos éticos previstos nas Resoluções 466 e 510 do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O RCLE apresentado está organizado em forma de convite, apresenta os objetivos, justificativa de escolha de participantes, dados da pesquisadora e do Comitê de ética, destaca os riscos e benefícios, a guarda do material, a devolutiva aos participantes, o sigilo, a liberdade de deixar o estudo a qualquer momento e contém uma breve descrição sobre o CEP.

A pesquisadora foi cuidadosa ao apontar no RCLE que uma via do Registro de Consentimento será enviada de forma virtual.

"Ficou claro também que uma segunda via do presente termo que será envia, da por correio após o meu aceite no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) via Google Forms ou se, eu assim desejar, será enviada para o meu email uma cópia digitalizada e assinada pela pesquisadora

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

**UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**



Continuação do Parecer: 4.082.747

responsável pelo estudo."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1271630.pdf	17/05/2020 00:01:46		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_LeyseNascimento.pdf	16/05/2020 23:59:33	Leyse Monick França Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Rcle_LeyseNascimento.docx	16/05/2020 23:47:31	Leyse Monick França Nascimento	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_LeyseNascimento.docx	16/05/2020 23:46:42	Leyse Monick França Nascimento	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 10 de Junho de 2020

**Assinado por:
ERIMALDO MATIAS NICACIO
(Coordenador(a))**

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

ANEXOS

**EMENTAS DE DISCIPLINAS – CURSO DE PEDAGOGIA
(UNIFAP)**

INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA: A construção histórica da Pedagogia. Pedagogia e prática docente no Brasil. Origem e finalidades do curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia no Brasil e no Amapá. O curso de Pedagogia e a formação de professores na LDB. O pedagogo e seus compromissos sociais, políticos e educacionais. O curso de Pedagogia na UNIFAP: história, organização e perfil do pedagogo.

HISTÓRIA GERAL DA EDUCAÇÃO: Introdução ao estudo da História da Educação e sua relação com diferentes sociedades e culturas nos diversos períodos da História da Humanidade. A educação nas sociedades primitivas. Educação na Antiguidade e na construção do Humanismo Clássico. A educação na Idade Média. Educação nos tempos modernos e sua articulação histórico-social com o Renascimento. Movimentos Religiosos do Século XVI e suas influências históricas na educação. Realismo Pedagógico. Naturalismo Pedagógico

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A sociedade brasileira no Período Colonial e a ação pedagógica dos Jesuítas. A Reforma Pombalina e suas conseqüências no sistema colonial de ensino. A institucionalização do ensino e a legislação educacional do Império. Modificações no sistema educacional com a implantação da República, no Brasil. As principais mudanças educacionais durante o governo de Getúlio Vargas. A Constituição de 1946 e seus reflexos no sistema educacional brasileiro. O Estado Militar e educação brasileira. As perspectivas atuais da educação no sistema político vigente.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I: Filosofia e Filosofia da Educação. Pressupostos filosóficos que fundamentam as concepções de educação. O homem e suas relações com o Mundo. A *praxis* educativa contemporânea.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II: A Filosofia da Educação e sua relação com a educação brasileira contemporânea. Educação libertadora enquanto projeto político-social. O pensamento pedagógico brasileiro. Antropologia filosófica e educação.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I: Os conceitos e objetivos da Sociologia e da educação. O fato social. As teorias sociológicas e tendências ideológicas na educação. A educação na sociedade globalizada inserida no modelo neoliberal.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II: A relação dialética entre Escola, Estado e as sociedades política e civil. O papel dos intelectuais na educação e o processo de proletarização do magistério. As decisões políticas do Estado capitalista e a educação como política social. O Estado e as relações entre saber e poder. A educação popular e a educação ambiental na escola pública. O desenvolvimento sustentável como paradigma de políticas públicas.

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: A ciência antropológica: conceito, formação, desenvolvimento e objetivo de estudo. Aspectos antropológicos influentes na definição de processos e projetos educativos. A contribuição dos choques culturais para a (de)formação da identidade do povo brasileiro. O papel da educação no contexto sócio-cultural, geral e específico, da sociedade brasileira.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I: A constituição histórica da Psicologia enquanto ciência e seu objeto de estudo. A Psicologia da Educação, seu objeto de estudo e suas principais contribuições às ciências pedagógicas. As teorias modernas da Psicologia e suas implicações na educação.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II: A Psicologia do desenvolvimento: conceito, métodos e teorias. O processo de desenvolvimento biopsicossocial nas diferentes fases da vida do indivíduo e os transtornos mentais.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III: Aspectos sócio-culturais da Psicologia da Aprendizagem: conceituação, concepções psicológicas e suas implicações. Fatores que influenciam e interferem no processo de aprendizagem. As inteligências múltiplas ligadas aos fatores de aprendizagem.

DIDÁTICA I: A evolução histórica da Didática. O processo interdisciplinar como mecanismo de compreensão do conhecimento. A dimensão técnica, humana, política e ideológica subjacente à prática pedagógica. A produção e a transformação do conhecimento na ação do professor.

DIDÁTICA II: A Didática como eixo articulador do processo de produção do conhecimento no cotidiano da escola e no espaço da sala. O planejamento nas dimensões técnica, humana, política e ideológica. A didática e a pesquisa no cenário escolar. Desafios da formação do educador no mundo contemporâneo.

EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E CULTURA: Etimologia e epistemologia do currículo. História do currículo. Teoria crítica do currículo. Currículo e política cultural. Currículo e disciplinas escolares. Currículo e formação de professores. A educação obrigatória e a diversidade cultural. Paradigmas curriculares. A *praxis* do currículo. Organização curricular disciplinar e não disciplinar.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: A trajetória histórica do planejamento. As reformas e atuais políticas educacionais envolvendo o processo de planejamento do sistema educacional. O processo de planejamento em seus diferentes enfoques e sua materialização em Planos, Programas e Projetos. A ação do planejamento na organização escolar: do Projeto Pedagógico ao Plano de Ensino.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: As diversas concepções teóricas e práticas da avaliação em confronto com as exigências legais e a realidade educacional. Os paradigmas norteadores da construção do pensamento da avaliação escolar. O transplante da tradição avaliativa americana para o Brasil. Os estudos sobre avaliação no Brasil: origem, trajetórias e tendências atuais. Fundamento legal da avaliação. Testar, medir e avaliar: conceitos e diferenças básicas. Função social do exame e da avaliação. A prova enquanto exame e enquanto avaliação. A avaliação da aprendizagem: funções, instrumentos, parâmetros, métodos e técnicas. Análise crítica dos modelos de avaliação de ensino e da aprendizagem escolar. Planejamento, elaboração e análise de estratégias e de instrumento de avaliação adequados à realidade educacional brasileira.

POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: Política e Legislação: aspectos determinantes do sistema de ensino brasileiro. A estrutura administrativa e normativa da educação contemporânea. Visões macro - políticas da educação no Brasil: as condições sócio - históricas na elaboração das leis 4.024/61; 5.540/68; 5692/71; 7.044/82 e 9.394/96. Análise, compreensão e crítica à nova LDB: principais aspectos técnicos e sua aplicação. As políticas públicas para a educação contemporânea: o Plano Nacional de Educação; o financiamento e a avaliação da

Educação Básica; o projeto de inclusão educacional e suas interfaces com as minorias sociais; a reforma da Formação de Professores no Brasil.

EDUCAÇÃO E TRABALHO: Definição e relação das categorias educação e trabalho. A centralidade do trabalho na constituição humana. Impactos da reestruturação produtiva na formação do trabalhador. Formação polivalente e formação politécnica. Função social da Escola na contemporaneidade. Hegemonia e contra-hegemonia dos espaços educativos. Políticas públicas de Educação Profissional no Brasil.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: Comunicação, tecnologia e educação. Os impactos sociais, culturais e educacionais decorrentes das novas tecnologias. O uso da tecnologia como recurso dos projetos de ensino e ferramenta da organização do trabalho pedagógico. Educação à distância: princípios educativos e tecnológicos.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: O estudo de LIBRAS enquanto linguagem dos surdos. O aspecto das organizações educacionais e culturais dos surdos. Análise reflexiva de aspectos gramaticais da Língua de Sinais brasileira. Diferentes marcas culturais dos surdos. Diferentes etapas utilizadas pelo contador de histórias para crianças surdas. Exploração visual e espacial das diferentes narrativas, bem como da criação literária surda.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO I: A evolução da pesquisa em educação. Conhecimentos introdutórios sobre os aspectos teóricos e práticos de investigação científica aplicados à Ciência da Educação. Ciência e conhecimento. Finalidade, tipologia e classificação da pesquisa. Natureza e objetivos da pesquisa em educação. O paradigma da Ciência e da pesquisa. A pesquisa e a crise dos paradigmas da Ciência. Tendências metodológicas da Ciência Moderna. Significado da pesquisa para a prática profissional científica em educação, na dimensão interdisciplinar. As abordagens quantitativas e qualitativas e seus pressupostos do ponto de vista ontológico, epistemológico, axiológico e metodológico. A importância da leitura para a pesquisa.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO II: Estudo da prática investigativa em educação a partir da elaboração de Projetos de Pesquisa. Execução da pesquisa. Elaboração do Relatório da Pesquisa: o ensaio monográfico. Divulgação dos resultados da Pesquisa: planejamento e execução de Seminários de Pesquisa; produção de artigos científicos. Estilo de redação dos trabalhos acadêmicos: normas para uma escrita técnica de qualidade. Diretrizes para

elaboração de trabalhos científicos: regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Técnica de levantamento e análise de dados. Características e estrutura de trabalhos acadêmicos.

SEMINÁRIO DE PESQUISA I, II, III e IV: Estudo e aprofundamento de problemas de pesquisa em educação.

EDUCAÇÃO E LUDICIDADE: Discussão da Educação Física na perspectiva da formação e da prática do profissional em Pedagogia. Análise contextualizada do movimento humano e da cultura corporal numa perspectiva emancipatória. Estudo e vivência de prática corporais nas suas diferentes manifestações e dimensões. Dinâmicas de jogos e atividades lúdicas como elemento de solidificação do processo ensino-aprendizagem. O recreio dirigido como prática pedagógica e educativa.

LITERATURA INFANTO-JUVENIL: A Literatura infanto-juvenil: origem, evolução e características. A Literatura infanto-juvenil brasileira: principais expoentes. O livro didático e a leitura para crianças. Múltiplas formas de expressão da literatura infanto-juvenil: o conto de fadas, a poesia, a narrativa, as fábulas e o teatro. Experiências e projetos de Literatura infanto-juvenil na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Considerações sobre a educação infantil abordando suas definições, objetivos e função social. Abordagens sobre a criança pré-escolar em seus vários aspectos. Ambiente físico e psicológico da Escola para o pré-escolar. Programa de educação pré-escolar e sua interface com o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Elaboração de planos de aula para a pré-escola. Atividades práticas na educação infantil.

TEORIA E PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO: Abordagens sobre o analfabetismo no contexto da Educação Brasileira e os processos de alfabetização e letramento. Métodos de alfabetização. Contribuições de pesquisadores interacionistas como Lev Vygotsky, Jean Piaget, Emília Ferreiro, Paulo Freire, Celso Antunes e outros. Níveis de evolução da escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: A prática de linguagem em sala de aula e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Gêneros e textos. O *continuum* entre fala, escrita e estudo de gramática (processos de retextualização). Critérios para o estabelecimento de uma progressão curricular. Experiências e projetos de ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE MATEMÁTICA: A gênese e a história da Matemática. Concepções de ensino da Matemática. O processo de construção do pensamento matemático: o desenvolvimento do raciocínio lógico. A construção do conceito de número. A Matemática e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A Etnomatemática como princípio pedagógico. Proposições teórico-metodológicas para o ensino da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Jogos matemáticos e sua importância para o processo ensino-aprendizagem. Experiências e projetos de ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA: O objeto da História. O ensino de História: o saber histórico e sua relação com o saber escolar. Estudo dos objetivos e dos conteúdos programáticos de História nos anos iniciais do ensino fundamental e sua interface com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Experiências e projetos de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.

TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA: Conceito e objeto da ciência geográfica. Geografia e conhecimento. A Geografia e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Proposições teórico-metodológicas no ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental voltados para: conceito de espaço, orientação, limite, distância, direção e escala como princípios básicos da ciência geográfica; estudo do meio sob o prisma espaço-temporal; noções básicas sobre o uso de mapas, gráficos e maquetes e sua importância para o processo ensino-aprendizagem. Experiências e projetos de ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS: Fundamentos epistemológicos das Ciências Naturais. Interação das ciências, tecnologia, ambiente e sociedade. As Ciências e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Proposições teórico-metodológicas no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental voltados

para: fundamentos conceituais das Ciências Naturais; origem da vida; água, ar e solo; matéria; energia; interação de fatores bióticos e abióticos; ações antrópicas no ambiente natural e cultural; biodiversidade e sustentabilidade sócio-ecológica; a educação ambiental como fator determinante para o equilíbrio do Planeta. Experiências e projetos de ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE ARTES: Artes na educação: pressupostos teóricos. O objetivo do ensino de Artes na Escola. A importância da aprendizagem de Artes para o processo formativo da criança. A Didática e a prática pedagógica no ensino de Artes: questões teórico-metodológicas. Experiências e projetos de ensino de Artes nos anos iniciais do ensino fundamental.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Aspectos sócio-históricos do atendimento escolar a jovens e adultos, no Brasil. Políticas públicas de EJA. Concepções sócio-educativas de EJA: distintos paradigmas. O conceito Freireano de alfabetização de adultos e a educação popular. Formação inicial e continuada do educador da EJA. O papel do educador na EJA. Alfabetização e letramento de jovens e adultos. A especificidade teórico-metodológica da EJA. Movimentos Sociais e EJA.

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Os povos indígenas e afro-descendentes e sua relação com a sociedade nacional. Visão estereotipada acerca dos povos indígena e afro-descendente na sociedade. Movimentos indígenas e afro-descendentes e direitos conquistados. Educação escolar indígena e Afro-descendente. Política Nacional de Educação Escolar Indígena e Afro-descendente. Ação pedagógica do educador e as diferenças sócio-culturais e lingüísticas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A PNEE: Introdução à educação inclusiva: histórico, conceitos e terminologias. Contribuições teóricas ao debate sobre o fenômeno da deficiência: concepções histórica, psicológica, filosófica e sociológica. Processos de identificação dos sujeitos da educação inclusiva.

EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: Movimentos históricos de trabalhadores. As atuais transformações no mundo do trabalho e suas implicações para as organizações dos trabalhadores. Os conflitos de classe e os movimentos sociais atuais. A educação formal e informal no contexto dos movimentos sociais.

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO I: Fundamentos e concepções da organização e gestão do trabalho pedagógico. A unidade, a pluralidade e a autonomia no processo de construção e operacionalização do trabalho pedagógico. A pedagogia da autonomia: aprender a decidir através de prática de decisão. O trabalho pedagógico compartilhado: a relação da equipe técnica com os demais envolvidos no contexto escolar e o processo de gestão. O Plano Estratégico de Ação como balizador da execução do Projeto Pedagógico da escola.

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO II: Organização e Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico e sua interface com o planejamento, o currículo, a formação continuada e a avaliação escolar e demais aspectos que envolvem a dinâmica do espaço educacional.

PRÁTICA PEDAGÓGICA I, II, III, IV V, VI e VII: Articulação entre as bases teóricas do processo formativo e a realidade educacional amapaense, através de um *continuum* entre teoria e prática, materializado em projeto disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, voltado para o conhecimento dos diferentes cenários e atos do processo educacional, bem como para a busca dos significados da ação pedagógica, seja ela docente ou técnica.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I e II: Ato concreto da docência compartilhada entre o aluno estagiário e um profissional já reconhecido no ambiente institucional escolar. Efetivação da transposição didática do conhecimento sobre ensino e aprendizagem para a situação real do processo educativo, na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na EJA, através de projetos de ensino e em consonância à realidade da Escola e da comunidade, tendo como núcleos integradores os conteúdos e as metodologias específicos de cada área do saber.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: Desenvolvimento de estágio profissional junto a espaços escolares e não escolares, direcionado à compreensão do trabalho pedagógico. Articulação dos fundamentos teórico-práticos do Trabalho Pedagógico com base em proposta interdisciplinar a ser desenvolvida no campo de estágio.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I e II: Trabalho acadêmico elaborado à luz do princípio científico e educativo, sustentado em processo de investigação sobre determinada realidade, questão ou problemática detectada pelo aluno no decorrer de seu

processo formativo, solidificado nos diferentes momentos da Prática Pedagógica, Estágio Curricular Supervisionado e Seminários de Pesquisa.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES: Participação em eventos científicos e artístico-culturais, projetos de pesquisa e extensão, monitoria. Realização de estudos independentes e ações de caráter social, voltados para a atualização, revitalização e compartilhamento do saber científico-profissional (re)estruturado durante o percurso acadêmico.

**EMENTAS DE DISCIPLINAS – CURSO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
(Uni-CV)**

INTRODUÇÃO ÀS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: Compreender a importância das Ciências da Educação para o desenvolvimento da Educação; Explicar os paradigmas e as concepções educativas mais actuais. Conteúdo e significado do conceito Educação; A emergência das Ciências da Educação como conhecimento científico; Explicar os paradigmas e as concepções educativas mais actuais. O papel e os desafios às Ciências da Educação na actualidade.

HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: Compreender a educação como fenómeno social no seu condicionamento historicofilosófico; Conhecer a evolução da Educação em Cabo Verde; O objeto de estudo da História da educação; A evolução histórica e filosófica da educação da Comunidade Primitiva à contemporaneidade; A educação dos sistemas coloniais e evolução da Educação em Cabo Verde.

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: Visando a consecução do nível B2 – utilizador Independente - do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas no domínio da leitura e da produção escrita gerais, esta disciplina tem como finalidade ampliar e aprofundar as habilidades de leitura e de produção de texto, mediante actividades de compreensão e de interpretação e produção escrita, envolvendo textos do interesse académico dos alunos. Assim, são seus objectivos específicos: Desenvolver as habilidades de compreensão e interpretação de diferentes tipos de texto, colocando a gramática ao serviço da compreensão; Apropriação dos conhecimentos linguísticos e procedimentos necessários à planificação, textualização e revisão de diferentes tipos de texto, colocando a gramática ao serviço da resolução de problemas textuais; Desenvolver o conhecimento linguístico e textual necessários para uma compreensão de leitura e produção textuais bem sucedidas; Ampliar o vocabulário e desenvolver técnicas para

continuar a sua expansão com autonomia; Desenvolver a capacidade de auto-avaliação da produção textual.

POLÍTICAS EDUCATIVAS: Compreender diferentes perspectivas sobre as políticas públicas, as políticas sociais e as políticas educativas; Avaliar a evolução das políticas educativas em Cabo Verde. Compreensão e extensão do conceito Política (Estado, regulação, governança, sociedade civil, terceiro setor, globalizações...); A reforma do Estado: repercussões nas escolas e nos atores educativos; Governança, democratização; As Políticas Educativas em Cabo Verde, no período colonial e no pós independência. Estadação e identidade nacional; Estado, políticas públicas e Educação; O debate público/privado na Educação;

INTRODUÇÃO À UTILIZAÇÃO DE COMPUTADOR: Capacitar os estudantes com conhecimentos e competências acerca das aplicações e funcionalidades do computador
Especificamente: Conhecer os princípios básicos de usabilidade do computador e do sistema informático; Compreender as aplicações e funcionalidades do computador e do sistema informático;

-Tema 1 | O computador Historial e Funcionalidades ao longo dos tempos;

-Tema 2 | Componentes do computador e do sistema informático;

-Tema 3 | Sistema Operativo da Microsoft Windows;

-Tema 4 | Definição de Redes de Computador;

-Tema 5 | Internet e suas aplicações;

-Tema 6 | Ferramentas e Softwares Educacionais

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: Conhecer as características das diferentes etapas do desenvolvimento humano, especialmente, do período da adolescência. Aplicar os princípios psicopedagógicos das teorias da aprendizagem e da motivação no processo educativo. Desenvolver competências comunicacionais para a interação com os futuros alunos e com as suas famílias. O desenvolvimento humano: Fatores do desenvolvimento, diferentes concepções psicológicas do desenvolvimento e desenvolvimento no período da adolescência. Teorias da aprendizagem: abordagens comportamentais, cognitivas, sociocognitivas e humanistas. Motivação e aprendizagem. As abordagens cognitivas da motivação: implicações para a educação. Relação educativa. Gestão das relações e autoridade do professor. Percepções e representações da relação educativa e sua influência no rendimento escolar e no autoconceito do aluno. Indisciplina, bullying, violência escolar, absentismo e abandono escolar. Estratégias de prevenção e resolução. A relação entre a escola e a família.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O contexto do surgimento da Sociologia e os métodos sociológicos de: Auguste Comte, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber. Abordagens clássicas do sistema educativo: É. Durkheim e a teoria funcionalista - interpretar as relações entre educação e demais instâncias da vida social. Karl Marx: a relação entre a estrutura social e o sistema educativo na era industrial. A sociologia da educação na primeira metade do século XX: os estudos sobre o sistema educativo após a Segunda Grande Guerra: Abordagem estrutural – funcionalista da relação entre o sistema educativo económico e político dos anos 50. A influência do marxismo na análise do sistema educativo; A “crítica radical” dos anos 70 – educação e reprodução social; A influência Weberiana : o Neo- individualismo – a teoria da ação racional. A fase mais recente – As abordagens de fenómenos microssociais: o interaccionismo simbólico, fenomenologia e a etnometodologia.

EDUCAÇÃO, GÉNERO E IDENTIDADES: Compreender os processos de constituição da identidade humana; Conceito e Identidades de género. Género e socialização na família e na escola Compreender a importância da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres; Desconstruir mitos e preconceitos em relação à educação e ao género. Incorporar a perspectiva de género na análise das questões de educação. Processos de constituição das identidades de género; Perspectiva histórica das relações de género; Evolução das constelações familiares e o desenvolvimento da igualdade e equidade do género; Evolução das relações de género em Cabo Verde. Diversas formas de violência baseada no género (VBG).Enquadramento das questões de género no âmbito da educação.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Construir e desenvolver, com os estudantes, conhecimentos científicos consistentes sobre os fundamentos teórico-práticos para a elaboração e execução de projetos de investigação em Educação. Especificamente, permite compreender e analisar os diversos pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos subjacentes às diversas teorias do conhecimento: paradigma pós-positivista; paradigma interpretativo/construtivista; perspectiva crítica; Compreender a atividade investigativa como meio privilegiado de produção de conhecimentos; Conhecer o objeto, as metodologias e os limites da investigação em Educação.

ÉTICA E DEONTOLOGIA EM EDUCAÇÃO: Explicar o papel dos conteúdos cognitivos e atitudinais da disciplina para a formação e prática do Supervisor; Avaliar a situação profissional dos educadores em geral na perspectiva de uma deontologia para a

classe docente; Significado e abrangência dos conceitos ética e deontologia; -O Estatuto de “profissional” e do profissional das ciências da educação e do professor; Profissionalidade na educação organizada em Cabo Verde.

SEMINÁRIOS DE INTEGRAÇÃO: Construir explicações sobre a educação, real ou virtual, integrando conceitos e teorias das unidades curriculares estudadas no primeiro ano;

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:

-Compreender os fundamentos da Educação e Formação de Jovens e Adultos; -Conhecer a Educação de Jovens e Adultos; O imperativo da Educação e Formação de Jovens e Adultos; O significado e as práticas Educação e Formação de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos em Cabo Verde.

TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: Permite ao estudante a compreensão do termo Curriculum mediante a análise das várias definições, nos seus contextos temporais e nos seus significados como expressão da realidade multifacetada e interpretação da educação enquanto planificação e realização. Num segundo momento o estudante é levado a conhecer a elaboração do curriculum a partir da avaliação dos elementos estruturantes de um programa para chegar ao papel do professor na elaboração e na concretização do curriculum evidenciado a partir de exemplos de diversas realidades e da caboverdiana.

ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: Parte da caracterização de diferentes modelos da Administração de sistemas educativos, tendo em conta os níveis e as funções para ser aplicado na análise da Administração do sistema educativo cabo-verdiano, o sistema educativo, os modelos de administração e as reformas educativas, para terminar na especificação dos princípios, funções da Administração das escolas cabo-verdianas .

TEORIAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO: Leva o estudante a compreender os paradigmas, teorias e práticas de avaliação do ensino e da aprendizagem, como base para a construção e análise crítica de dispositivos de avaliação, como base para a avaliação da Legislação e das práticas, formas e instrumentos de avaliação nas escolas em Cabo Verde.

DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: Compreende a problemática dos direitos humanos e da cidadania no actual contexto internacional e nacional a partir da avaliação da sua evolução pelo conhecimento do seu historial e das formas de expressão e conteúdos na actualidade bem assim os problemas para a educação para a Paz, a Cidadania e dos e

nos Direitos Humanos, nos países do Norte e do Sul, terminando na funcionalidade dos Órgãos internacionais e nacionais de protecção dos Direitos Humanos.

CONCEÇÃO E GESTÃO DE PROJETOS EM EDUCAÇÃO: Parte da caracterização dos diversos tipos de projectos como a forma mais utilizada actualmente para a concretização de políticas de educação/formação e no desenvolvimento de instituições/organizações educativas e formativas, para chegar ao reconhecimento da necessidade de diferentes etapas na concepção, na gestão e na avaliação a partir da análise de um projecto concreto. Termina com a elaboração de um projecto acompanhada dos debates e da avaliação nas diferentes fases da sua construção.

LÍNGUA ESTRANGEIRA I (FR OU ING): Capacita o estudante na aquisição da fluência linguística, correção ortográfica e conhecimento vocabular apropriados à área da sua especialidade, de acordo com o nível A2.2. mediante a leitura de textos escritos numa linguagem corrente, a compreensão de textos orais e escritos em linguagem quotidiana e desenvolve-lhe as competências comunicais para conversar de maneira informal, bem assim a capacidade para a escrita de texto simples e curto sobre um tema geral.

MULTICULTURALIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A partir da compreensão da origem do multiculturalismo, da multiculturalidade e interculturalismo e interculturalidade, com base na situação existente na educação nos Estados Unidos, no Brasil, no Canadá e na Europa permite ao estudante o desenvolvimento de competências pessoais, relacionais e específicas para uma educação inclusiva, em contextos formais e informais, dos diferentes tipos de minorias, excluídas em maior ou menor medida da, ou pela, educação.

ANÁLISE DE SITUAÇÕES EDUCATIVAS: Capacita o estudante para a concepção fundamentada de estratégias de observação a análise de situações educativas observadas pelo próprio, a partir da aplicação de princípios, técnicas e instrumentos de observação no contexto educativo.

ESTATÍSTICA DESCRITIVA: Desenvolve no estudante a capacidade para a utilização da estatística na análise de fenómenos educativos mediante o conhecimento e a aplicação de conceitos tais como a Amostra: definição de população e amostra, problemas associados à aquisição dados; a Descrição e o tratamento de dados de uma observação; as Principais medidas de localização e dispersão: média, frequências, desvio padrão; e a Estatística inferencial: regressão e correlação linear e simples, número de índices e séries cronológicas.

FORMAÇÃO DE FORMADORES: Levar o estudante a fazer caracterização de diferentes modalidades e práticas de formação de formadores, nas suas possibilidades e limites, nomeadamente em relação a formação de professores e capacita-o para a conceção da formação, tendo em conta a área do formando, para a reflexão do formador após a formação, experienciando a situação mediante a prática, em ambiente criado ou em situação real de formação.

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: Analisar a problemática da inclusão de sujeitos com necessidades educativas especiais (NEE); Desenvolver competências pessoais, relacionais e específicas para o trabalho com sujeitos com NEE e suas famílias. Conceito e correntes e tipos de Necessidades Educativas Especiais; Movimento e estratégias para a inclusão; O envolvimento parental na educação da criança com NEE.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: Parte das teorias sobre crescimento económico e desenvolvimento enquadradas nas situações ao longo do sec. XX, bem como das exigências e características do desenvolvimento sustentável no Norte e no Sul, para levar o estudante a compreender a relação entre educação e desenvolvimento, bem como ser capaz de explicar o papel da educação para a sustentabilidade do desenvolvimento.

LÍNGUA ESTRANGEIRA II (FR OU ING): Capacita o estudante nas competências comunicativas em diferentes quadros da sua área profissional de acordo com o nível B1.1. de modo a promoção da compreensão eficiente de textos orais e escritos quer de informação geral, quer dos domínios técnico-científicos pertinentes utilizando a leitura fluida e compreensiva de textos científicos de especialidade, de textos orais e escritos sobre temas gerais bem assim nas competências comunicais para conversar de maneira formal e a escrita de ensaios, resumos ou relatórios de especialidade, da ordem de 250 a 300 palavras.

A)5º SEMESTRE – PERCURSO I : EDUCAÇÃO SOCIAL

MÉTODOS E ESTRATÉGIAS EM EDUCAÇÃO SOCIAL: Questões gerais e epistemológicas sobre a investigação em Educação social. Os paradigmas de investigação em Educação social; A classificação e a natureza dos métodos de investigação em Educação social; Etapas de investigação social, os procedimentos de rutura, construção e verificação; Técnicas de estruturação e redação do trabalho de investigação social; Prática de investigação em Educação social.

ANTROPOLOGIA SOCIAL E CULTURAL: Princípios metodológicos e epistemológicos centrais da antropologia. Ramos da Antropologia e seus ramos; Análise

do discurso e pensamento antropológico e reflexão sobre a relação entre *Eu* e o *Outro* e campo epistemológico da Antropologia Social e Cultural; Conhecimento e a reflexão crítica sobre as categorias analíticas básicas da Antropologia Social e Cultural; As principais correntes teórico-metodológicas da Antropologia Social e Cultural.

SOCIOLOGIA DA INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA: Desenvolvimento de projetos comunitários, nomeadamente ao nível de bibliotecas e museus;

Análise e processo de intervenção social em comunidades; As alterações do ambiente de intervenção social; Desenvolvimento Comunitário (DC), implicando um enquadramento geral; Antropologia do DC; Sociologia de Intervenção para o DC baseadas em Metodologia da intervenção comunitária; Identificação clara de campos específicos do DC.

INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA COM ADULTOS E PESSOAS

SENIORES: A disciplina de ISAPA pressupõe que os/as estudantes já estão familiarizados com os conceitos de Andragogia, e Aprendizagem ao Longo da Vida, bem como de Aprendizagens formal, não formal e informal. Visa sobretudo criar capacidade crítica e sensibilidade enquanto futuros(as) educadores(as) sociais para apoiar a construção de projectos de vida onde processos educativos estão sempre presentes (conceito de educação permanente); Fornecer quadros teóricos de referência para o trabalho com adultos e pessoas seniores. Preparar os profissionais para planearem, realizarem e avaliarem processos educativos. Construir competências na área da pedagogia social, para que possam conceber, desenvolver e implementar projectos de intervenção. Dentre os conteúdos que serão versados, destacam-se:

1. A educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida;
2. Teorias e modelos do envelhecimento bem-sucedido;
3. Mediadores na Aprendizagem de Adultos;
3. O pensamento de Paulo Freire e a educação de adultos;
4. Projeto de vida, envelhecimento (normal e patológico) e bem-estar;
5. Institucionalização do idoso.

Assume também papel importante nesta UC o comportamento reflexivo, o domínio de técnicas de recolha de informação (observação, elaboração de notas, fichas, análise e síntese de textos, busca de bibliografia adequada, etc.), o intercâmbio permanente das experiências vividas com a turma e a reflexão sobre a intervenção em contextos reais.

TEORIA E PRÁTICA DE PROJECTO DE ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL: A animação comporta várias modalidades que têm vindo a adquirir muita importância nas

sociedades actuais. Esta unidade curricular tem por objectivo geral proporcionar aos/às estudantes conceitos e referências sobre a emergência e circunstâncias históricas da animação sociocultural, a diversidade das teorias, práticas e contextos de actuação. Igualmente permitirá dar-lhes a conhecer a complexidade de que é constituída a realidade que os/as espera no desempenho da sua actividade profissional. Será orientada para promover a construção de projectos de Animação Sociocultural nas vertentes sociais, culturais e educativas e a vivência de situações concretas. Pretende-se que construam conhecimentos e competências para, no futuro, assumirem o seu papel de animador/a que pode operar transformações sociais com recursos a técnicas e projectos de animação sócio-cultural.

METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA: A unidade curricular MIC constitui-se como um espaço de discussão teórico-prática e de reflexão das dinâmicas de intervenção comunitária e de desenvolvimento local. Esta unidade, pelo seu objecto implica estar referenciada aos contextos de acção e de intervenção profissional dos licenciados em Ciências da Educação e deve estimular a interdisciplinaridade com recurso a metodologias de investigação aplicada. Pretendese que contribua para a discussão das acções e tensões entre estruturas, instituições, actores sociais; para se conhecer a intervenção/animação comunitária a partir de diversas fontes e formas de acção, bem como de projectos sociocomunitários que configuram o desenvolvimento social e têm em si diversas formas e concepções de trabalho educativo.

Dentre os conteúdos que serão versados, destacam-se:

- Compreender Desenvolver competências práticas/operativas e capacidades de observação e análise das práticas sociais;
- Problematizar o conceito de “comunidade” no contexto social e político; - Compreender as relações entre diferentes formas de legitimidade da intervenção comunitária na perspectiva dos seus fundamentos filosófico-políticos;
- Aprender a intervenção comunitária e o desenvolvimento local como processos de mudança submetidos a diversas dinâmicas;
- Desenvolver competências práticas/operativas e capacidades de observação e análise das práticas sociais;

6º SEMESTRE - ES

PSICOLOGIA SOCIAL E DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: A disciplina de PSRI visa avaliar os principais sistemas e modelos teóricos da Psicologia Social; relacionar os conceitos da Psicologia Social com a prática profissional e a vivência

quotidiana; compreender a importância da comunicação, das representações sociais, dos processos de grupo nas relações sociais. Conhecer comportamentos desviantes.

Dentre os principais conteúdos, destacam-se:

- 1.O campo da Psicologia Social;
- 2.A comunicação e o relacionamento interpessoal, relações interpessoais e conflito.

Os comportamentos normais e comportamentos desviantes; grupos discriminados, marginalizados e excluídos.

EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO : A disciplina de EES propõe constituir-se como um espaço dinâmico para apresentação e discussão dos principais aspetos das diversas abordagens ao Empreendedorismo e à Criatividade, destacando suas principais tendências, e proporcionar a construção de conhecimentos básicos que estimulem atitudes empreendedoras e iniciativas ligadas ao empreendedorismo social. Pretende-se que os/as estudantes vivenciem os aspectos práticos da educação empreendedora em contextos escolares, nas comunidades ou com projetos pessoais .

Dentre os principais conteúdos a serem tratados, destacam-se:

- 1.Conceitos básicos sobre empreendedorismo;
- 2.Identificação de atitudes e comportamentos empreendedores;
- 3.Desafios educativos e sociais e respostas criativas e inovadoras;
- 4.Empreendedorismo social;
- 5.Pedagogia empreendedora, a abordagem comportamental;
- 6.Enquadramento das questões de empreendedorismo no sistema educativo cabo-verdiano;
- 7.Estratégias e Práticas para desenvolvimento de competências empreendedoras.

EDUCAÇÃO E CIDADANIA – ESTUDO DE CASO: EC – EC constitui-se como espaço de construção de conhecimentos teórico-práticos que visam refletir e alisar problemas reais e recriados na sociedade e nas escolas. Serão abordados, de forma sistémica, dentre outros, os seguintes conteúdos:

Cidadania e Direitos Humanos em Cabo Verde;

Quotidiano juvenil: aprendizagem na escola e na comunidade;

Modos de organização e interacção no quotidiano;

Cidadania activa e Educação;

EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS COMUNITÁRIOS E MULTICULTURAIS: A disciplina de Educação em Contextos Comunitários e Multiculturais é concebida de forma a constituir-se como espaço de debate e problematização de imagens e práticas que

proporcionem conhecimento, compreensão e aperfeiçoamento no domínio da emergência e desenvolvimento do multiculturalismo e multiculturalidade nas comunidades; dos conceitos e das abordagens educacionais multiculturais, bem como o desenvolvimento da capacidade de análise crítica de textos relacionados à área da educação multicultural, da diversidade social e cultural presentes em Cabo Verde, da compreensão teórico-prática dos processos da constituição da identidade individual e coletiva, com ênfase nos princípios e conteúdos da educação multicultural. Dentre os principais conteúdos a tratar, destacam-se:

1. Cultura e Multiculturalidade
2. Conteúdos e problemáticas da Educação Multicultural para compreender a heterogeneidade da interacção social e cultural;
3. Conhecer os processos formais e informais de ensino/ aprendizagem em diferentes contextos de diversidade sociocultural.

DIREITO E LEGISLAÇÃO SOCIAL: Pretende-se ensinar a introdução ao Direito, e a sua interpretação e os seus desdobramentos, e um estudo aprofundado sobre a Legislação Social e o seu impacto num Estado moderno e multifacetado. Noções básicas do Direito e Direito associativo;

Origem e finalidade do Direito; Ramos do Direito; Direito objetivo e Direito Subjetivo; Direito positivo e o Direito natural; A hierarquia das fontes e das regras; a determinação aplicação das regras: interpretação; Integração de lacunas; aplicação da lei no tempo e no espaço; Aspectos gerais do Direito Constitucional; A Teoria Geral do Estado (Síntese); Conceitos elementares do Direito Associativo; O Regime Jurídico das Associações, fundações, cooperativas (pessoas coletivas em geral).

7º SEMESTRE

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA EM CONTEXTO DE RISCO: A disciplina de EISCR versa analisar situações de vida das populações em risco e sensibilizar para a sua compreensão, em especial para o facto serem com frequência alvo de estigmatização e/ou exclusão social. Pretende-se que as aprendizagens sejam um contributo para evitar esses processos excludentes e estereotipados, e para um intervenção integradora desses grupos. Irão analisar dos fatores de risco (pobreza, privação do afecto, migrações, violência, droga e alcoolismo, desemprego, deficiência, etc.) e das suas possíveis consequências em termos dos vários domínios de desenvolvimento humano. Os/as estudantes serão conduzidos/as a *desconstruir* as representações sociais que emergem sempre que se usa a designação de grupo de risco, propondo outros significados

contidos na literatura e na própria experiência de vida de cada um/uma e ainda analisar a forma como certos indivíduos ou grupos conseguem ultrapassar situações difíceis, demonstrando resiliência.

SOCIEDADE, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO : A disciplina de Sociedade, Família e Educação é concebida de forma a constituir-se como espaço de debate e problematização de imagens e práticas que proporcionem conhecimento, compreensão e aperfeiçoamento no domínio do desenvolvimento dos processos da relação tridimensional Sociedade - Família - Educação; dos conceitos e das abordagens educacionais relacionadas com as transformações sociais e as funções da educação (formal, não formal e informal) nesse processo, bem como o desenvolvimento da capacidade de análise crítica de textos relacionados a essa temática, da compreensão teórico-prática dos papéis de todos os intervenientes nesse processo de transformação social: Estado, escola, família, sociedade civil.

INTERVENÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA – ESTUDO DE CASO : A disciplina constitui-se como arena de debates e análises de problemas reais e recriados nas comunidades e nas instituições educativas e/ou serviços sociais. Permitirá sobretudo problematizar correctamente os conceitos de educação, metodologia e intervenção social. Pretende-se que os/as estudantes possam desenvolver competências para uma acção sócio-educativa adequada; conhecer e compreender os processos de acção social adequada a diferentes grupos e contextos de intervenção; conhecer a metodologia de estudo de caso ao nível da intervenção social; revelar competências para o trabalho autónomo e em grupo. Serão abordados casos práticos para que possam: Definir e problematizar conceitos e metodologia de: intervenção educativa; educação social; pedagogia social, relação social. Analisar a acção da/o Educador/a Social; Conhecimento, princípios, valores e normas da acção social;

TIC EM EDUCAÇÃO SOCIAL: A disciplina de TIC-ES constitui-se como um espaço de interacção entre os/as estudantes e com o mundo, por meio de sistemas de informação informatizadas e visa distinguir modelos e processos básicos nos sistemas de informação e desenvolver a capacidade de comunicar com recurso às tecnologias. Pretende-se que possam conhecer as implicações sociais do uso do computador, as potencialidades e riscos deste recurso. Dentre os principais conteúdos a tratar, destacam-se:

1. Conceito de sistema de informação;
2. Principais modelos de informação nas escolas, instituições sociais e na administração central;

Demonstração de utilizações do computador

GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES SOCIOEDUCATIVAS: Conceitos e problemáticas relativas à atividade das organizações socioeducativas; A visão geral sobre as organizações socioeducativas; A gestão de instituições relacionadas com a intervenção social e a cultura no contexto das sociedades atuais; Identificação do caminho necessário para concretizar a ideia de negócio no âmbito da cultura; Os principais conceitos e teorias no quadro das funções do processo de gestão a saber: planeamento, organização, direção e controle através dos recursos necessários à atividade empresarial.

8ª SEMESTRE – ES

TRABALHO DE FIM DO CURSO: TFC é um trabalho académico que visa desenvolver a habilidade de conceção, elaboração e execução de projeto de investigação, bem como a organização e a realização da defesa pública do relatório/monografia da investigação realizada.

O TFC compreende:

1. Conceção e elaboração de projeto de intervenção comunitária;
2. Práticas de investigação;

Elaboração e defesa do relatório da investigação.

B) 5º SEMESTRE - PERCURSO II – TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO –TE (ENSINO)

REDES DE COMPUTADORES: Pretende-se que os alunos adquiram formação básica no domínio das Redes de Comunicação de Dados, dominando os princípios e conceitos arquitetónicos essenciais e conhecendo as tecnologias e soluções mais usadas e as principais normas em vigor em LANs (Local Area Networks) e WANs (Wide Area Networks). Pretende-se ainda que sejam capazes de analisar e avaliar o desempenho de vários tipos de sistemas e redes de comunicação.

INTRODUÇÃO À INFORMÁTICA I: Esta UC visa proporcionar aos estudantes os conhecimentos básicos do computador, a nível da sua evolução, historial, lembrando a importância e a utilização da Informática. Abordar-se-á ainda as gerações dos computadores, estrutura e funcionamento de um sistema informático, unidade central de processamento - cpu memórias ou dispositivos de armazenamento, a placa principal ou motherboard, dispositivos periféricos, tipos genéricos de sistemas informáticos, sistemas

monoposto, múltiplo e redes de computadores, classificação dos computadores por categoria, aspetos básicos do funcionamento de um computador.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO I: Conhecer os fundamentos das TIC;

- Reconhecer a utilidade da informática no contexto educativo.
- Compreender a importância das tecnologias educativas para a educação, designadamente na construção de um modelo interativo para a dinamização dos processos de ensino e de aprendizagem;
- Conhecer as múltiplas iniciativas educativas que têm dinamizado a educação no país (Programa Mundo Novo, Casa da Ciência, Museu da Educação, etc.) e no mundo, garantindo ao estudante um conhecimento mais aprofundado das tecnologias educativas;
- Analisar aplicações e softwares educativos que podem apoiar na dinamização das aulas do(a) docente.

GESTÃO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR DAS TIC:

- Reconhecer o projeto curricular da escola;
- Identificar os diferentes tipos de currículo;
- Compreender a dimensão e a delimitação da autonomia; do centro escolar como dispositivo do currículo oficial;
- Refletir sobre os desafios (percursos) da integração das TIC nas diferentes áreas disciplinares
- Conhecer as metas TIC para os diferentes ciclos de ensino em Portugal, perspetivando os desafios para Cabo Verde.

ARQUITETURA DE COMPUTADORES: Esta disciplina aborda o estudo dos microprocessadores e microcomputadores. Se debruça sobre a arquitetura dos microprocessadores da família IA-32. Modos de endereçamento. Codificação de instruções. Funcionalidade e organização de um Assemblador. Set de instruções. Estruturas e Macros. Programação modular. Entradas e saídas / interface com periféricos. Interrupções. Periféricos programáveis. Programação com instruções MMX. Multi-Ciclo, conceito, vantagens.

METODOLOGIA DE ENSINO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA I:

- Conhecer as competências dos professores e formadores em TIC (soft, hard e eSkills);

- Compreender a importância do modelo TPACK para os professores/formadores em TIC;
- Compreender a importância do planeamento para o sucesso na prática pedagógica (planos a longo, médio e curto prazo);
- Conhecer as componentes dos planos de aulas, bem como a dinâmica da sua articulação à luz das orientações da sociedade do conhecimento;
- Conhecer os programas de informática dos vários níveis de ensino de Cabo Verde

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO II: Compreender a utilidade e a importância dos sistemas de informação para a gestão educativa; Demonstrar a aplicabilidade das TIC e dos sistemas de Informação na gestão educativa a diferentes níveis; Abordar as questões éticas e deontológicas inerentes à utilização das TIC na educação.

TEORIAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:

- Compreender o paradigma e as gerações de educação a distância e sua evolução;
- Valorizar a prática de ensino a distância
- Conhecer os conceitos, a terminologia e a metodologia associados à educação a distância (e-learning, b-learning e m-learning).

INTRODUÇÃO À INFORMÁTICA – II: Pretende-se explorar o Sistema Operacional Windows, bem como deverão ter competências aprofundadas sobre o funcionamento do computador, designadamente: do Office: *Microsoft Word, Power Point, Excel*. Pretende-se ainda que tenham conhecimentos mínimos relativos à Segurança na Internet, pesquisas na Internet, de entre todos os conhecimentos necessários para o trabalho pedagógico com qualidade.

PROJETOS EDUCATIVOS E CURRICULARES:

- Analisar as possibilidades instrumentais do plano curricular da escola e dos projetos educativos;
- Avaliar o contributo ao desenvolvimento local pela mediação do plano curricular e do projeto educativo.

Produção de Conteúdos para Tecnologia Móvel: Esta disciplina visa fornecer, ao estudante conhecimentos que lhe permitam incluir no seu perfil o domínio da produção de conteúdos para plataformas de utilização emergente como é o caso dos telemóveis, de

smartphones e de outros dispositivos hand-held. Na área de especialização Audiovisual, a matéria lecionada inclui algumas das preocupações de fundo como, por exemplo, a adequação da linguagem cinematográfica, o ciclo de produção de conteúdos e os contextos de uso recetivos a este tipo de conteúdos.

PLATAFORMAS E FERRAMENTAS DE E-LEARNING:

- Identificar e fazer uso pedagógico das ferramentas disponíveis na plataforma Moodle,
- Caracterizar, distinguir e dominar as múltiplas funcionalidades dos sistemas de gestão de aprendizagem LMS – Learning Management Systems - Moodle)
- Reconhecer as vantagens da sua utilização dos LMS
- Reconhecer as funcionalidades do LMS e do LCMS (Learning Content Management Systems) e dos softwares da Webconferência.

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE CENTROS DE RECURSOS

Conhecer as ferramentas para criação e desenvolvimento de centros de recursos;

Planificar o funcionamento de um centro de recursos;

Problematizar o papel dos CR;

Reflectir sobre a emergência e evolução dos CR;

Entender o CR como um dispositivo facilitador de inovações nas organizações educativas

MULTIMÉDIA PARA A EDUCAÇÃO:

-Conhecer os principais percursos e modelos de aprendizagem da educação moderna/ativa

-Compreender a relação multimédia/educação

-Analisar aplicativos educativos

-Desenvolver um projeto educativo com a introdução da multimédia;

-Selecionar ferramentas da Web 2.0 que possam ser facilmente dinamizadas pelos educadores em Cabo Verde

-Identificar softwares e produtos web que auxiliem a dinamização das práticas dos educadores.

METODOLOGIAS DE ENSINO DA TECNOLOGIA EDUCATIVA II:

- Compreender a importância da prática reflexiva em educação, designadamente em momentos de mudanças de paradigmas educativos

- Diferenciar a avaliação presencial da avaliação online;
 - Compreender os principais desafios da educação online: alunos e cursos.
 - Avaliar as propostas curriculares da disciplina das TIC no EB e da UC no ES.
 - Conhecer a importância das ferramentas da Web 2.0 para a formação de professores
 - Elaborar atividades de aprendizagem com recurso a aplicações, softwares e ferramentas da web 2.0 (por objetivos, modelos e técnicas pedagógicas e por ferramentas web);
- Compreender a importância da receptividade à inovação pedagógica nas escolas

JOGOS INTERATIVOS:

Esta disciplina tem como objetivos promover a compreensão, a análise e a discussão sobre várias teorias ligadas à criação de jogos interativos. No decurso da mesma pretende-se: promover a compreensão da evolução histórica dos jogos interativos; fomentar a compreensão, a análise e a argumentação crítica sobre os jogos e sobre a sua classificação; transmitir conhecimento de base sobre o processo de desenvolvimento de jogos.

ESTÁGIO PEDAGÓGICO: Dominar competência profissional, nos campos científico, didático/pedagógico e relacional;

Mostrar uma atitude crítica interveniente face aos problemas inerentes às práticas docentes;

Intervir ativamente na vida da escola, apoiando e sensibilizando os demais professores para a integração das tecnologias educativas nas suas práticas pedagógicas

C)5º SEMESTRE – PERCURSO III - EDUCAÇÃO INCLUSIVA – EE (ENSINO)

CURRÍCULO E NEE:

-Elaborar propostas de adaptações curriculares em contexto de NEE;

-Intervir nos diferentes contextos e níveis de decisão curricular

1-Modelos de desenho de currículos especiais, com a inclusão de estratégias e atividades facilitadoras de aprendizagem; 2-Desenvolvimento curricular e formação em EE

DESENVOLVIMENTO PARENTAL EM CONTEXTO DE NEE:

-Compreender a dinâmica, as preocupações e os problemas das famílias com alunos com NEE;

-Desenvolver competências pessoais, relacionais e específicas para o trabalho com as famílias das crianças e jovens com NEE.

1-Conceito e importância do envolvimento parental e as diferentes modalidades de envolvimento familiar na escola.

2.A família da criança com NEE: ciclo de vida e processo de luto, os estádios de reacção parental;

3-O enquadramento legal para a participação das famílias com crianças e jovens com NEE existentes em Cabo Verde

AVALIAÇÃO EM CONTEXTOS DE NEE:

-Conhecer as práticas de avaliação em contextos de NEE.

-Desenvolver a habilidade da avaliação em contextos de NEE 1-Especificidades da avaliação em contexto de NEE

2-Desenho do processo de avaliação para NEE

3-Escalas de avaliação para crianças com NEE

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS:

-Compreender os conceitos de dificuldades de aprendizagem específicas no contexto de NEE;

Desenvolver competências para acompanhamento de programas educativos específicos para alunos com dificuldades de aprendizagem específicas

1-Historial de DAE, conceitos, etiologia, categorias de DAE;

2-Características académicas dos alunos com DAE (leitura, escrita e matemática) 3-

Inclusão e avaliação dos alunos com DAE

TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

-Compreender a importância de Tecnologias na Educação Inclusiva

Perspetivar práticas educativas com a incorporação da Informática e das TIC no ensino/instrução para alunos com necessidades educacionais especiais

1- As tecnologias para a comunicação da informação e as ferramentas de tecnologia de comunicação da informação (rede computacional, Internet etc).

2-Princípios educacionais fundamentais no uso da informática na Educação Inclusiva e o novo perfil do educador perante os recursos tecnológicos e as tecnologias em comunicação.

3-A área de Tecnologias Assistidas (TA) e seu uso com crianças e jovens com NEE
6° SEMESTRE – EE

MODELOS PSICOEDUCACIONAIS DE APOIO À INTERVENÇÃO:

-Identificar diferentes modelos e tendências de apoio à intervenção psicoeducacional em NEE;

-Entender os efeitos dos diferentes modelos intervenção psicoeducacional nos alunos com NEE;

1-Breve contextualização histórica da psicopedagogia;

2-Modelos e tendências de apoio à intervenção psicoeducacional em NEE (sociointeracionismo aprendizagem social...)

3-Técnicas psicoeducacionais

EXPRESSÃO PELO MOVIMENTO E PELAS ARTES EM CONTEXTO NEE:

-Valorizar as possibilidades expressivas do próprio corpo;

-Compreender a importância de comunicar, através do movimento, emoções, estados afetivos, e das artes em contexto de necessidades educativas especiais

1-Conceitos e metodologias básicas inerentes à prática da Educação Artística, Educação pela Arte Educação Física.

2-A expressão corporal e artística e a vivência lúdica 3-O movimento como uma linguagem, que comunica estados, sensações, ideias: o corpo que fala

METODOLOGIAS DE ENSINO DAS CIÊNCIAS EM CONTEXTO DE NEE:

Compreender a importância de se atender às necessidades educativas especiais no ensino de ciências

- Desenvolver adaptações curriculares para o ensino das Ciências de forma integrada

1-Os referenciais do currículo das Ciências no Ensino Básico e 1º Ciclo do Ensino Secundário

2-Didáctica geral das Ciências

3-Metodologia de adaptações curriculares – Programas Educativos Individuais nas Ciências

PROBLEMAS EMOCIONAIS E DO COMPORTAMENTO:

Compreender a delação existente entre NEE, rendimento escolar e problemas emocionais e comportamental;

Conhecer os fatores de risco de problemas emocionais e comportamentais em crianças e jovens com NEE

1-Problemas emocionais e de comportamento e os problemas de aprendizagem nas crianças e jovens com NEE;

2-A percepção dos pais e dos professores sobre a criança/jovens, em relação aos seus comportamentos e aprendizados.

INTERVENÇÃO PRECOCE:

-Conhecer as Bases e os fundamentos da Intervenção Precoce;

-Desenvolver competências e fornecer estratégias de atuação na área da Intervenção Precoce

1-Evolução Histórica do Conceito e dos Programas de Intervenção Precoce. Pertinência da Intervenção Precoce. Bases neurológicas e sócio-culturais da IP.

2-Intervenção Precoce como medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante ações de natureza preventiva e reabilitativa

3-Principais Modelos Conceptuais de Enquadramento das Práticas de I.P

7º SEMESTRE – EE

METODOLOGIAS DE ENSINO DA MATEMÁTICA EM CONTEXTO DE NEE:

-Compreender a importância de se atender às necessidades educativas especiais no ensino da Matemática;

-Desenvolver adaptações curriculares para o ensino da Matemática

1-Os referenciais do currículo de Matemática no Ensino Básico e 1º ciclo do Ensino Secundário

2-Fundamentos da Educação Matemática

3-Didática geral da Matemática Metodologia de adaptações curriculares – Programas Educativos Individuais nas Ciências

INICIAÇÃO À LÍNGUA GESTUAL:

- Desenvolver bases de comunicação em língua gestual; - Refletir sobre a criação da Língua Gestual Caboverdiana.

1-Necessidades comunicativas das pessoas com deficiência auditiva. Políticas linguísticas e educacionais para os sujeitos surdos. A educação bilingue.

2-Língua gestual: língua natural e outras características;

3-Língua Gestual Portuguesa: aspetos gramaticais e discursivos. O alfabeto gestual. 4-

Desafios da criação de uma língua gestual caboverdiana

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA PROBLEMAS DE VISÃO:

Reconhecer língua gestual como meio de inclusão social e escolar dos surdos, tendo mesmo estatuto linguístico que a língua verbal ;

Desenvolver bases de comunicação em língua gestual; - Refletir sobre a criação da Língua Gestual Caboverdiana.

1-Necessidades comunicativas das pessoas com deficiência auditiva. Políticas linguísticas e educacionais para os sujeitos surdos. A educação bilingue.

2-Língua gestual: língua natural e outras características;

3-Língua Gestual Portuguesa: aspetos gramaticais e discursivos. O alfabeto gestual. 4-

Desafios da criação de uma língua gestual caboverdiana

METODOLOGIAS DE ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO DE NEE

-Compreender a importância de se atender às necessidades educativas especiais no ensino da Língua Portuguesa

-Desenvolver adaptações curriculares para o ensino da Língua Portuguesa

1-Os referenciais do currículo de Língua Portuguesa no Ensino Básico e 1º ciclo do Ensino Secundário

2- Didática geral da Língua Portuguesa

3-Metodologia de adaptações curriculares – Programas Educativos Individuais na Língua Portuguesa

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

-Caracterizar técnicas de terapia ocupacional

-Observar práticas de educação inclusiva;

-Analisar as práticas de educação inclusiva em Cabo Verde

1-Terapia ocupacional e actividades de vida diária;

2-Terapia ocupacional e Tecnologia Assistiva;

3-Observação e análise de práticas de educação inclusiva em Cabo Verde em estabelecimentos de ensino.

8º SEMESTRE – EE

ESTÁGIO:

- Desenvolver a capacidade de integração dos saberes em contexto real

1-Diagnóstico de NEE em centros de ensino;

2-Atuação com pessoas com NEE e seus familiares

D)5º SEMESTRE – PERCURSO IV - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO – AEA

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR:

1.Organização burocrática e objectivos educativos;

2.Descentralização curricular: necessidade, legitimidade e condições nas escolas;

Descentralização Curricular: o Desenho do Curriculum na e pela Escola.

MODELOS E PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR:

1.A organização escolar segundo os modelos racional, político, anárquico e de istema social;

2.As estruturas pedagógicas e administrativas da escola, o tempo escolar; o processo decisional nas escolas (racional, colegial, político, pessoal e individual)

3. Concepções e práticas de organização e gestão escolar em Cabo Verde.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO:

Introdução a Teoria Geral dos Sistemas. Tipologia das organizações.

Conceituação básica de dados, informação, conhecimento e sistemas de informação

Evolução histórica, vantagens, tipos e classificação de um SI

Funcionamento de um SI (Entrada, Processamento/Controlo e Saída)

Papel da Aprendizagem Organizacional na implementação dos planos de Sistemas de Informação

Principais modelos de informação nas escolas e na administração central;

Aplicativos na gestão escolar.

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO:

Avaliação: construindo o campo e a crítica

Contextos e conceitos de Avaliação na Educação.

As reformas Educativas em Cabo Verde e Avaliação

A emergência da avaliação educacional nas políticas e reformas educativas

PLANEAMENTO ESTRATÉGICO E GESTÃO ESCOLAR:

-Conceitos de estratégia e de planeamento estratégico; Importância do Planeamento Estratégico no Sector Público e Modelos de Planeamento Estratégico;

-Diferentes tipos de estratégia e aplicabilidade no Sector Educativo;

-Gestão escolar participada e processos de tomada de decisão; organização e funcionamento das escolas públicas em CV; Liderança e clima na escola; Práticas de Gestão Escolar e inovações.

DIREITO EDUCATIVO (opção III):

Origem e conteúdos do Direito;

Emergência e conteúdos do Direito Educativo nacional e internacional;

Estado do cumprimento do Direito Educativo em Cabo Verde;

Direito à Educação na legislação de organismos internacionais e em Cabo Verde

6º SEMESTRE – AEA

GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS:

Conceitos de Recursos Humanos, função, cargo e carreiras; Quadro de pessoal, gestão previsionale recrutamento e selecção de pessoal;

Avaliação de desempenho e a motivação e gestão de conflito dos Recursos Humanos;

Desenvolvimento profissional.

PSICOSSOCIOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS:

A Histórias das organizações e a Psicossociologia das Organizações: objecto de estudo, níveis de análise e de intervenção;

Estruturas, processos e resultados organizacionais;

A teoria do agir organizacional e a formação e competências para a mudança organizacional.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:

A política educacional como objecto de avaliação; objectivos, princípios, características da avaliação institucional na educação; avaliação interna (autoavaliação) e externa (políticas públicas de avaliação);

Processos metodológicos e usos da avaliação institucional em instituições e sistemas educacionais;

Análise de modelos e instrumentos avaliativos aplicados aos ensinos básico, secundário e superior em Cabo Verde.

ANÁLISE DE INDICADORES DE EDUCAÇÃO:

Metodologia de estudo de caso (aprofundamento);

Temáticas possíveis para estudo de caso (lista não exaustiva): Educação para todos (indicadores de acesso e de resultado); participação/esforço para a educação; sucesso na educação.

ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA:

Teorias, princípios, conceitos, modalidades e instrumentos da supervisão em educação;

Estruturas organizacionais, administrativas e pedagógicas de supervisão em Cabo Verde;

Papel e práticas da figura do Supervisor na educação em Cabo Verde.

GESTÃO E AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO OFICIAL:

1. Currículo oficial como recurso para escolas e professores; 2. Etapas da avaliação do Currículo Oficial; 3. Instrumentos e estratégias de avaliação
- 2.

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS:

Esta unidade curricular aborda um dos temas de maior valor e utilidade para a melhoria da prática pedagógica, tanto no âmbito das escolas, como nas diversas modalidades de intervenção pedagógica. analisar a problemática da avaliação de programas e projectos a partir de vários eixos de organização; conhecer e valorizar as principais opções metodológicas para a avaliação de programas e projectos; analisar e valorizar especificamente a opção da complementaridade metodológica; - conhecer, analisar e valorizar os contributos e limitações dos principais modelos educativos, desde os clássicos, centrados na eficácia, aos posicionamentos do modelo crítico; identificar, compreender e valorizar os principais problemas que subsistem no domínio das avaliações

TEORIAS E PRÁTICAS DE INSPEÇÃO ESCOLAR:

1. Representações e funções da inspeção na educação;
2. Metodologias de inspeção na Educação;
3. Inspeção na Educação em Cabo Verde.

RESPONSABILIDADE SOCIAL E GOVERNAÇÃO:

1. Poder e governação: práticas de controlo e desenvolvimento sociais;
2. Governação da coisa pública: participação, responsabilidade e código ético;
3. Estruturas da governação da Educação em Cabo Verde.

IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE:

Teorias de identidade;

Ciclo de desenvolvimento profissional do docente;

Os processos sócio-históricos da constituição da identidade docente

GESTÃO ADMINISTRATIVA-FINANCEIRA

Princípios de Economia política e de gestão financeira;

Concepção, execução e controlo do orçamento funcionamento e de investimento;

Produção e a interpretação de documentos de carácter financeiro.

ESTÁGIO TÉCNICO CIENTÍFICO:

Programação e execução de metodologias e técnicas necessárias a profissão.

Observação e análises de contextos e práticas educativas e de formação e intervenção educativa em diferentes instituições e contexto de trabalho.

OPÇÕES CONDICIONADAS**INTRODUÇÃO À PROGRAMAÇÃO**

Apresentar as técnicas algorítmicas de resolução de problemas em programação imperativa de computadores. Ensinar as características gerais da linguagem C. Iniciar os estudantes na análise, técnicas de formalização, codificação e resolução de problemas tipificados.

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E COMPETÊNCIAS

- Analisar o currículo, perspetivando atividades e estratégias inovadoras para a sua dinamização, facultando ao estudante um papel de co construtor do seu conhecimento e aprendizagem
- Refletir sobre os desafios da sociedade do conhecimento para os currícula e aprendizagem
- Compreender as implicações da pedagogia de integração na avaliação dos alunos e nos manuais escolares.

ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E PROFISSIONAL:

A disciplina de OVP é um espaço de problematização dos diversos fenómenos que versam a construção de competências para o exercício profissional, tendo em conta as nuances do mercado de trabalho, a compreensão dos modelos teóricos sobre o comportamento vocacional e a problemática da orientação para a carreira.

Dentre os principais conteúdos a serem abordados, destacam-se:

- 1.As diferentes abordagens do desenvolvimento vocacional e profissional;
- 2.A exploração vocacional e a tarefa da construção da identidade;
- 3.Estratégias de orientação vocacional e de escolha da profissão e de envolvimento da família e da escola no desenvolvimento vocacional e pessoal.

EDUCAÇÃO COMPARADA:

A definição de Educação Comparada como campo de estudo das Ciências da Educação.

Modelos de análise em educação comparada

Dimensões teóricas conceptuais da educação comparada.

Identificação de novos problemas na educação nas sociedades pós- modernas, mundo globalizado

Comparação dos subsistemas educativos (pré-escolar, básico, secundário, superior de Cabo Verde, Portugal, Brasil, Senegal, Angola)

EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE:

Esta unidade de estudo constitui-se como um espaço de diálogo com os/as estudantes e visa reconhecer o papel da educação no fortalecimento de comportamentos e hábitos saudáveis; analisar os conceitos, fundamentos, as leis e políticas inerentes à promoção da saúde e prevenção da doença; identificar comportamentos promotores de saúde para todos; identificar comportamentos individuais preventivos de doença ou incapacidade;

Conhecer conceitos e políticas de promoção da saúde no geral e particularmente da saúde sexual e reprodutiva.

Dentre os principais conteúdos a tratar, destacam-se:

- 1.Prevenção e promoção da Saúde;
- 2.Prevenção de comportamentos de risco e mudanças de comportamentos.
- 3.Conceito de sexualidade e comportamento sexual;
- 4.A construção da sexualidade: o papel da família e da escola, dos media e dos grupos de pares, a saúde do corpo;
- 5.A contraceção, a prevenção das IST, os abusos sexuais;
- 6.Conhecer o cariz teórico, metodológico e prático no domínio das relações entre saúde, doença e prevenção.

ÉTICA E DEONTOLOGIA PROFISSIONAL:

Ética do profissional da educação e da Educação Inclusiva;

Fundamentos profissionais e morais para a profissionalização docente;

Conteúdos de Códigos deontológicos de professores;

Construção do profissionalismo docente em Cabo Verde

SEGURANÇA INFORMÁTICA:

Familiarizar os estudantes com os fundamentos da segurança de sistemas informáticos.

Dotá-los de competências necessárias para poderem especificar uma política de segurança, implementá-la usando os mecanismos adequados, verificar a conformidade dessa implementação e monitorar a sua operação. Programa Genérico: Fundamentos.

Políticas de segurança.vCriptografia: teoria e aplicações. Mecanismos de segurança e seu uso na implementação de políticas de segurança.vVerificação de conformidade e monitorização de um sistema.vAspetos práticos em redes, em sistemas e na programação.

Aspetos sociais, éticos e legais.

TECNOLOGIAS WEB:

Esta disciplina pretende introduzir os conceitos e tecnologias essenciais respeitantes à programação e desenvolvimento de sítios Web, desde as linguagens de marcação, até aos modelos de programação do lado do cliente (AJAX) e do servidor e acesso a aplicações e sistemas externos assim como ambientes ágeis de desenvolvimento usando os paradigmas da orientação ao domínio e da programação por convenção.

GUIONISMO:

Esta disciplina tem como objetivo fazer com que o estudante reconheça o papel fundamental desempenhado pelo guião no processo de criação de conteúdos multimédia e audiovisuais. O trabalho realizado para meios como a televisão ou vídeo dedica, inevitavelmente, grande parte do tempo de pré-produção à criação, análise ou realização de guiões, sejam eles não ficcionais ou ficcionais. Assim, a disciplina de Guionismo pretende desenvolver as aptidões dos estudantes em técnicas análise de guiões e nas suas potencialidades intrínsecas. Tem ainda como objetivo a formação básica nas técnicas da escrita de guiões, para os mais diversos artefacto multimédia, percorrendo os passos iniciais da formação do guionista e estimulando as eventuais vocações profissionais.

CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO:

O aluno deverá ser capaz de conhecer e compreender as teorias dominantes da criatividade e da inovação. Paralelamente deverá ser capaz de conhecer e analisar a dinâmica do processo criativo sendo capaz de incluir nas mesmas dinâmicas para contribuir para a projeção de resultados com cariz inovador. No decurso da disciplina serão propostos desafios que apoiem o desenvolvimento de competências específicas no domínio da criatividade e da inovação. As ferramentas lecionadas devem ser capazes de apoiar o processo de criação de artefactos multimédia interativo e conteúdos audiovisuais capazes de marcar a diferença, em relação aos demais existentes no mercado.