

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTÔNIO PEDRO BARBOSA CARDOSO

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE
CABO VERDE**

Porto Alegre
2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

ANTÓNIO PEDRO BARBOSA CARDOSO

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR DE CABO VERDE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marília Costa Morosini

Porto Alegre
2017

Ficha Catalográfica

C268 Cardoso, António Pedro Barbosa

Políticas de Avaliação Institucional da Educação Superior : criação e implementação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde / António Pedro Barbosa Cardoso . – 2017.

279 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

1. Educação Superior. 2. Avaliação do Ensino Superior. 3. Qualidade. 4. Cabo Verde. 5. Sistema de Avaliação do Ensino Superior. I. Morosini, Marília Costa.
II. Título.

ANTÓNIO PEDRO BARBOSA CARDOSO

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR DE CABO VERDE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação

Aprovada em: 14 de setembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Marília Costa Morosini – PUCRS

Prof^a. Dr^a Maria Estela Dal Pai Franco - UFRGS

Prof. Dr. José Carlos dos Anjos Gomes - UFRGS

Prof^a. Dr^a Marilene Gabriel Dalla Corte - UFSM

Prof^a. Dr^a Maria Inês Corte Vitória - PUCRS

Porto Alegre
2017

AGRADECIMENTOS

A construção de uma tese é o resultado de um conjunto de contribuições, colaborações e apoios de entidades individuais, coletivas, civis e jurídicas na sua concepção e consecução. Aproveito esta oportunidade para, de uma forma profunda e grata, agradecer a todos que me disponibilizaram recursos para a concretização desse sonho almejado.

Com efeito, o meu primeiro agradecimento é dirigido à memória minha amada e inesquecível avó Irene, que sempre esteve presente comigo, acreditou em mim, motivou-me e plantou no meu coração esta sementinha de acreditar, lutar e vencer, com ambição, orgulho, honestidade, ousadia e humildade. A ti minha eterna e querida avó "onde quer que estejas, continua velando por mim". Eternas saudades!

Um profundo reconhecimento aos meus queridos pais. Vocês têm sido os meus ídolos, heróis e exemplo. A ti meu amado pai, Santos, homem simples do campo, honesto e sincero, és a minha universidade da vida, pois contigo aprendi os principais valores, a abnegação, o comprometimento, a ousadia, a humildade, a frontalidade, a bravura de lutar a cada dia e superar os obstáculos da vida. À minha estimada e adorada mãe, Carlota, mulher campesina e doméstica, dona de fortes convicções e conhecimentos sobre a vida. Obrigado pela vossa enorme dedicação, generosidade e por todas as amarguras e sacrifícios superados em prol dos vossos filhos. Permitam-me dizer: mais um dos vossos sonhos foi concretizado!

Os meus agradecimentos são extensivos à CAPES pela valiosa bolsa de estudos a mim concedida, permitindo desta forma a concretização desse Doutorado no Brasil, ampliando os meus horizontes, assim, permitindo-me contribuir e refletir sobre temáticas importantes para o desenvolvimento do meu país, Cabo Verde, através da educação em prol da valorização dos recursos humanos.

À minha ilustre orientadora e Professora Doutora Marília Costa Morosini, pela abertura, acolhimento, amadurecimento intelectual, incentivos constantes, demonstrados desde o primeiro contato com muito respeito, confiança e dedicação, manifestadas nas nossas sessões de orientação proporcionando-me excelentes oportunidades de aprendizagem através da partilha profícua de conhecimentos com clareza, rigor metodológico e pertinência. Pela autonomia proporcionada, pelo despertar do interesse pela produção científica e participação em eventos científicos, reafirmo com toda a convicção e reconhecimento: foi um privilégio ter realizado esta investigação sob a sua extraordinária orientação. Manifesto igualmente a minha

profunda gratidão e reconhecimento a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS pela oportunidade que me concederam de participar em estimulantes e enriquecedores debates neste processo de construção de saberes, permitindo-me descobrir áreas de conhecimentos totalmente inéditas, por meio de sugestões valiosas na aquisição científica e fortificação da minha envergadura intelectual. Agradeço-lhes ainda, pelo excelente acolhimento nesta grandiosa estrutura da nossa Universidade, proporcionando o livre trânsito pelos diferentes departamentos, consubstanciando a minha rápida integração na comunidade acadêmica.

Com profundo reconhecimento à extinta Faculdade de Educação da PUCRS, agora Escola de Humanidades, que me acolheu e criou as condições necessárias para a obtenção do grau de Doutor em Educação, nomeadamente a Senhora Secretária do Programa Anahí Azevedo e os restantes administradores da Faculdade, pelo acesso proporcionado aos excelentes recursos pedagógicos e logísticos colocados à minha disposição.

Especialmente, rendo uma homenagem póstuma à memória da Professora Doutora Marta Sisson de Castro pelas valiosas sugestões na qualificação do meu projeto de pesquisa de doutorado.

Ao Professor Doutor José Carlos dos Anjos Gomes da UFRGS, que apesar dos múltiplos encargos e responsabilidades inerentes à sua qualidade de docente e investigador, aceitou o convite para participar da minha Banca de qualificação, momento determinante na concretização da minha formação, ao aprofundar a compreensão das temáticas estruturais dessa tese. Ainda, os meus votos de agradecimentos são extensivos à Professora Doutora Maria Estela Dal Pai Franco da UFRGS pelas prestimosas colaborações e sugestões aquando da qualificação do meu projeto de pesquisa.

À Professora Doutora Leunice Martins do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) da PUCRS, manifesto também o meu sincero agradecimento, pela colaboração, partilha de conhecimentos e ombro amigo nos momentos de maior adversidade, internalizado na forte crença das virtudes da Educação. O reconhecimento é extensivo a todos os colegas do NEABI.

À Senhora Mercedes Marchant pela extremosa dedicação na correção e revisão ortográfica dos meus textos, com gentileza, rigor e afeição. Um agradecimento muito especial aos informantes privilegiados (gestores das IES cabo-verdianas, autoridades do MESCI e Consultores Internacionais do Brasil e Portugal) que colaboraram na realização dos estudos

empíricos, contribuindo para que essa investigação pudesse captar com relevância e pertinência as suas percepções acerca da institucionalização e implementação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde.

Aos colegas e amigos desse percurso de Doutorado, por terem se tornado mais do que colegas, mas sim, amigos incentivadores, que me permitiram compartilhar alegrias e tristezas, fazendo com que distancia de casa fosse menor. Em especial, os amigos feitos na PUCRS, Giselle Frufek, Fernanda Nogueira, Luciene Maldonado, Juliana Rocha, Robinalva Ferreira, Juliana Santos, Josiane Vilarino e Alam Barcelos. E aos conterrâneos em Porto Alegre, colegas de Doutorado, Hélio Barros, Loleny Tavares, Maria Filomena Semedo e Nilton Cardoso. Igualmente agradeço ao meu colega e amigo António Pedro M. Cardoso pela leitura e revisão ortográfica.

Aos meus irmãos: Domingos, José Maria, José Olímpio, Mário, Damasceno, Santinha, Samira, Sónia, Sandra e Sara, obrigado pelo vosso apoio, generosidade e incentivo. À minha tia Maria dos Reis (Tutu), obrigado por todas as ajudas concedidas. A todos os meus primos, sobrinhos e cunhados gratidão e reconhecimento.

E, por fim, à minha maravilhosa família, em particular, à minha esposa Filipa e meus amados filhos Tanify e Thiago, pelo apoio moral, pela compreensão, pelos sacrifícios suportados e sobretudo por terem aturado as minhas ausências. O meu profundo reconhecimento e gratidão pelo carinho, incentivo, partilha e inesgotáveis apoios.

RESUMO

Esta investigação enquadra-se nas discussões e reflexões acerca da Avaliação Institucional da Educação Superior, focalizando-se, na implementação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde, que se constitui numa Política Pública Educacional, institucionalizado pelo Estado de Cabo Verde, com propósito de fiscalizar, regular e aferir a pertinência e a qualidade das ofertas formativas do seu Sistema de Ensino Superior, com assessoria técnica e científica do Estado brasileiro, pelos servidores do INEP, no âmbito da Cooperação Sul-Sul, entre as duas nações anteriormente referidas. Tem como problemática central, o seguinte questionamento: Como se desenvolveu o processo de criação e de implementação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde, na perspectiva dos sujeitos envolvidos: Autoridades do Ministério do Ensino Superior Ciência e Inovação de Cabo Verde; Gestores (reitores) das IES de Cabo Verde; Consultores Internacionais? Um dos pressupostos assumidos é de que as debilidades e fragilidades do Estado de Cabo Verde podem ser ultrapassadas, se houver uma forte aposta num Ensino Superior, com qualidade de excelência, que proporcione oportunidades de escolarização, como principal meio de ascensão e mobilidade sociais ascendente dos seus cidadãos. Do ponto de vista, da orientação teórico-epistemológica, situa-se no paradigma crítico de investigação, especificamente, nas Epistemologias do Sul, feita numa perspectiva de invocação, do seu potencial heurístico, isto é, como gradiente de análise, que nos permite reconhecer algumas características amputáveis às temáticas desenvolvidas no Sul Global e localizar no espaço e no tempo, o lugar da enunciação do sujeito. A pesquisa desenvolvida a partir de abordagem qualitativa, contou com auxílio dos fundamentos da pesquisa documental e Estado de Conhecimento. Os dados empíricos foram coletados a partir da entrevista semiestruturada a 13 sujeitos, que são elites do Ensino Superior, oriundos de Cabo Verde, Brasil e Portugal. A análise dos dados empíricos foi feita a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, consubstanciada nos seus contextos de Influência, do Texto e da Prática, que emerge a partir da percepção dos sujeitos entrevistados. Como resultados, percebe-se que a Institucionalização do supracitado Sistema, surge como instrumento de regulamentação, fiscalização, controle social e prestação de contas das ofertas educativas em Cabo Verde, a partir de 2014, de forma sistematizada e formalizada, decorrente da aprovação e publicação de instrumentos legais. Evidencia-se, ainda, que é um processo fortemente influenciado pela negociação das autoridades do Ensino Superior, com as elites das Instituições do Ensino Superior do país e atores mediadores internacionais. Constata-

se, também, que o projeto inicialmente planejado para a criação, do referido sistema, foi parcialmente implementado devido a conflitos, tensões e interesses, sobretudo de natureza política, entre os protagonistas envolvidos, nomeadamente a alternância da força política no poder. Enfim, verifica-se que o referido sistema, transita entre influências teórico-epistemológicas do sistema avaliativo brasileiro e europeu, tendo as orientações da Convenção de Bolonha, como principais referências, impostas pela necessidade e pertinência da comparação das ofertas educativas de Cabo Verde com práticas similares internacionais.

Palavras-chave: Educação Superior. Cabo Verde. Sistema de Avaliação do Ensino Superior. Internacionalização. Cooperação Sul-Sul. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This research fits in the discussions and reflections on the Institutional Evaluation of Higher Education, focus on the implementation of the System of the Evaluating the Higher Education of Cabo Verde, which is a form of the Public Educational Policy, Institutionalized by the State of Cabo Verde, with the purpose of supervising, regulating and measuring the relevance and quality of the educational offerings of its Higher Education System, with technical and scientific advisory of the Brazilian State, by the INEP servers, under the South-South Cooperation between the two aforementioned Nations. It is problematic central: How the process of creating and implementing the System for Evaluating the Higher Education of Cabo Verde is developed, in the perspective of the subjects involved: Authorities of the Ministry of Higher Education Science and Innovation of Cabo Verde; Managers (Rectors) of the IES of Cabo Verde; International Consultants? One of the assumed assumptions is that the debility and the weaknesses of the State of Cape Verde can be overcome, if there is a strong bet in Higher Education, with a quality of excellence, which provides opportunities for schooling, as the main way of ascension and rising social mobility of its citizens. According, of the theoretical-epistemological orientation, is found in the critical research paradigm, specifically, in the South Epistemologies, made from an invocation perspective, of its heuristic potential, into as a gradient of analysis, which allows us to recognize some features attributable the themes developed in the Global South and locate in space and time, the place of the subject's enunciation. It was developed from the approach of Qualitative Research, with the support of the foundations of documentary research and state of knowledge. The empirical data was collected from the part-structured interview to 13 subjects, which are elites of Higher Education, from Cabo Verde, Portugal and Brazil. The analysis of the empirical data was made from the Approach of the Policy Cycle, embodied in its contexts of Influence, Text and Practice, which emerges from the perception of the subjects interviewed. As results, it is understood that the institutionalisation of the aforementioned System arises as a regulatory instrument, supervision, social control and accountability of educational offerings in Cabo Verde, from 2014 in a systematized and formalized manner, arising from approval and publication of legal instruments for this purpose. It is still evident, which is a process strongly influenced by the negotiation of the Higher Education authorities, with the elites of Institutions of the Country's Higher Education and international mediators. Ensure that the project initially planned for the creation of the aforementioned system was partially implemented, due to conflicts, tensions and interests, mainly of political nature, among the

protagonists involved, notably the alternation of political power. Finally, it is noted that the aforementioned system, transitions between theoretical and epistemological influences of the Brazilian and European evaluation system, with the guidelines of the Bologna Convention, as main references, imposed by the necessity and relevance of the comparison of educational offers of Cabo Verde with international similar practices.

Keywords: Higher Education.. Quality. Cabo Verde. Higher Education Evaluation System. Internationalization. South-South Cooperation. Public Policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Alguns indicadores acerca do Ensino Superior de Cabo Verde (2001 a 2017).....	32
Quadro 2: Síntese dos eixos estruturantes da problemática de pesquisa.....	33
Quadro 3: Estados de Conhecimentos realizados.....	52
Quadro 4: Temáticas constituintes dos guiões de entrevista semiestruturada.....	54
Quadro 5: Estrutura organizacional da Análise dos dados empíricos através da Abordagem do Ciclo de Políticas	62
Quadro 6: Evolução histórica da Universidade na perspectiva de Trindade (1999), Rossato (2005) e Franco (2016).	69
Quadro 7: Natureza Jurídica das Instituições do Ensino Superior de Cabo Verde e data de surgimento.....	108
Quadro 8: Distribuição de docentes segundo Graus de qualificação e tipos de IES cabo-verdianas no letivo 2010/1011	109
Quadro 9: IES de Cabo Verde, número e gênero dos alunos, no ano letivo 2013/14	114
Quadro 10: Evolução da distribuição dos alunos por áreas de conhecimento.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Estrutura Etária da População de CV em 2010.....	86
Gráfico 2: Evolução do número de alunos do Ensino Primário e Ciclo Preparatório entre os anos letivos 1969/70 – 1975/76	96
Gráfico 3: Evolução da taxa de analfabetismo de 1974 a 2007.....	98
Gráfico 4: Evolução do Ensino Básico e do Ensino Secundário: 1974-2001	100
Gráfico 5: Número de estudantes cabo-verdianos matriculados nas Instituições do Ensino Superior na década de 2000 -2010.....	105
Gráfico 6: Evolução da Taxa Bruta de Escolarização em Cabo Verde (2000-2010).....	106
Gráfico 7: Taxa Bruta de Escolarização por sexo	107
Gráfico 8: Evolução da Taxa Bruta de Escolarização por gênero (2010/11 a 2013/14.....	115
Gráfico 9: Comparativo dos estudantes matriculados segundo nível de formação (2011/12 – 2013/14).....	117
Gráfico 10: Comparação da evolução do grau de qualificação docente das IES cabo-verdianas (2011-2014).....	119
Gráfico 11: Dedicção a tempo inteiro dos docentes por natureza jurídica de cada IES (2011-2014).	120
Gráfico 12: Despesa pública no Ensino Superior de acordo com a percentagem do PIB cabo-verdiano.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Percentagem da qualificação docente das IES cabo-verdianas 2014.....	118
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

3AES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
A	Autoridades
ABC	Agencia Brasileira de Cooperação
ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
ARES	Agência de Regulação do Ensino Superior
ATD	Análise Textual Discursiva
BAD	Banco Africano de Desenvolvimento
BIRD	<i>Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento</i>
BM	Banco Mundial
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDEAO	Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental
CERI	Centre for Educational Research and Innovation
CI	Consultores Internacionais
CNS	Cooperação Norte Sul
CSS	Cooperação Sul-Sul
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPQA	Concelho para a Qualidade Acadêmica
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
CV	Cabo Verde
CTH	Cooperação Técnica Horizontal
DGES	Direção Geral do Ensino Superior
PPA	Comissão Própria de Avaliação
EBI	Ensino Básico e Integrado
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Curso
ENQA	<i>European Network for Quality Assurance in Higher Education</i>

ES	Ensino Superior
EUA	Estados Unidos da América
FAO	Fundo das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
FMI	Fundo Monetário Internacional
G	Gestores
GAIE	Guião de para a Avaliação Institucional Externa
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições do Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INAG	Instituto Nacional de Administração e Gestão
INDP	Instituto Nacional de Desenvolvimento das Pescas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INE	Instituto Nacional de Estatística
INIDA	Instituto Nacional de Investigação e desenvolvimento Agrário
IPAD	Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
ISCEE	Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais
ISECMAR	Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar
ISCJS	Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais
IUE	Instituto Universitário da Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MEES	Ministério de Educação e Ensino Superior
MESCI	Ministério do Ensino Superior Ciência e Inovação
M_EIA	Mindelo Escola Internacional de Arte
MPD	Movimento Para a Democracia
NS	Norte – Sul
OCDE	<i>Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico</i>
OEI	Organização de Estados Ibero-americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio

ONG	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAIGC	Partido Africano de Independência da Guiné e Cabo Verde
PAICV	Partido Africano de Independência de Cabo Verde
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PAS	Programa de Ajuste Estrutural
PEDI	Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional
PDM	País de Desenvolvimento Médio
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PP	Políticas Públicas
PPA	Plano Plurianual de Atividades
PMD	Países Menos Desenvolvidos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAES	Sistema de Avaliação do Ensino Superior
SAESCV	Sistema de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde
SQNAES	Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior
RAIES	Revista da Avaliação Institucional da Educação Superior
RJIES	Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior
RJGDES	Regime Jurídico de Grau e Diplomas do Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Brasil)
SN	Sul-Norte
TBE	Taxa Bruta de Escolarização
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	União Europeia
ULCV_BLS	Universidade Lusófona de Cabo Verde Baltasar Lopes da Silva
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICA	Universidade Intercontinental de Cabo Verde
UNICV	Universidade de Cabo verde
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Uni- Mindelo	Universidade do Mindelo
Uni- Piaget	Universidade Jean Piaget de Cabo Verde
UNISO	Universidade de Sorocaba
US	Universidade de Santiago
ZEE	Zona Económica Exclusiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
ESTRUTURA DA TESE	28
1 CONSTRUÇÃO E FORMULAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA: OS EIXOS ESTRUTURANTES	31
1.1 OFERTA EM CABO VERDE DE UM SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR COM QUALIDADE DE EXCELÊNCIA E INTERNACIONALIZADO	33
1.2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE CABO VERDE: REGULAMENTAÇÃO, FISCALIZAÇÃO, CONTROLE SOCIAL E PRESTAÇÃO DE CONTAS DAS OFERTAS EDUCATIVAS	39
1.3 GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE	44
1.4 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	45
1.5 OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	45
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	47
2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA: PESQUISA QUALITATIVA	47
2.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA PARA A CONSTRUÇÃO DE DADOS	49
2.2.1 Entrevista semiestruturada	52
2.3 INFORMANTES PRIVILEGIADOS ENTREVISTADOS (SUJEITOS DE PESQUISA): CRITÉRIOS DE ESCOLHA E CARATERIZAÇÃO	55
2.4 ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS	58
2.4.1 Análise dos dados empíricos a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas	59
2.4.2 Análise Textual Descritiva	63
2.5 CUIDADOS ÉTICOS	65
3 EDUCAÇÃO SUPERIOR	67
3.1 UNIVERSIDADE: CONCEITO, SURGIMENTO E EVOLUÇÃO	67
3.2 UNIVERSIDADE NO CONTEXTO EMERGENTE	70
3.2.1 A globalização econômica dos mercados, enquanto fator estruturante da configuração da Universidade no Contexto Emergente	72

3.2.2	A emergência da sociedade do conhecimento, enquanto fator estruturante da configuração da Universidade no Contexto Emergente	76
3.2.3	A internacionalização de políticas educativas para a Educação Superior, enquanto fator estruturante da configuração da Universidade no Contexto Emergente	78
3.2.4	Internacionalização das Políticas de Educação Superior no Contexto Emergente: papel dos organismos multilaterais	82
3.3	CABO VERDE: CONTEXTO GEOGRÁFICO, ECONÔMICO-SOCIAL, POLÍTICO ADMINISTRATIVO E DEMOGRÁFICO	84
3.3.1	Caracterização do sistema educativo: estrutura e organização	87
3.4	EDUCAÇÃO, O INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO E ASCENSÃO SOCIAL AO SERVIÇO DO POVO DE CABO VERDE	90
3.5	AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS ENDÓGENAS DO ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE	101
3.6	criação de universidades em Cabo Verde	104
3.7	Caraterização do ensino superior em Cabo Verde na atualidade: capitalizar os ganhos obtidos para enfrentar os desafios.....	112
3.8	Promoção do ensino superior como uma das principais políticas públicas para o desenvolvimento do estado de Cabo Verde: percepção dos entrevistados	122
4	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	129
4.1	CENTRALIDADE DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	129
4.2	ESTADO DE CONHECIMENTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO ENSINO SUPERIOR	132
4.2.1	Delimitação do campo de pesquisa e definição dos critérios para a seleção dos artigos na RAIES	134
4.2.2	Mapeamento e construção do conceito de avaliação da ES e suas influências subjacentes no Brasil e no contexto mundial.....	135
4.2.3	Evolução e consolidação da Avaliação Institucional da ES como instrumento de materialização de políticas públicas no Brasil.....	139
4.2.4	As potencialidades do SINAES no cenário brasileira, desafios e problemas implementação e consolidação	141

4.3	INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PELO ESTADO DE CABO VERDE: REFORMAS JURÍDICO-LEGAIS, DA DESREGULAÇÃO À INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	147
4.3.1	Diretivas do Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SNAQES).....	150
4.4	AS INFLUÊNCIAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS SUBJACENTES À CRIAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (SAES) DE CABO VERDE: TRANSITANDO ENTRE OS MODELOS EUROPEUS E O MODELO BRASILEIRO	152
4.5	CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO E AS SUAS TESSITURAS CONSTRUTIVAS E RECONSTRUTIVAS: A ANÁLISE DA POLÍTICA COMO DISCURSO E COMO TEXTO	157
4.5.1	Análise e problematização do Guião para a Avaliação Institucional Externa das IES de Cabo Verde.....	158
4.5.2	Percepção dos entrevistados acerca do Guião de Avaliação Institucional Externa das IES de Cabo Verde.....	159
4.6	AS POTENCIALIDADES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA: PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS	165
5	COOPERAÇÃO SUL-SUL E INTERNACIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISES À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS E DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL.....	172
5.1	PERCURSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE: A DEPENDÊNCIA DOS ATORES-MEDIADORES INTERNACIONAIS	175
5.2	COOPERAÇÃO NORTE- SUL NA PROJEÇÃO DA COOPERAÇÃO SUL-SUL....	183
5.3	COOPERAÇÃO TÉCNICA HORIZONTAL (CTH) COMO SUBSTRATO DA COOPERAÇÃO SUL-SUL (CSS)	186
5.4	COOPERAÇÃO SUL-SUL: OS CONTORNOS DAS RELAÇÕES BRASIL- ÁFRICA	190
5.5	SÉCULO XXI, O EMERGIR E A CONSOLIDAÇÃO DA COOPERAÇÃO SUL-SUL DO BRASIL COM A ÁFRICA LUSÓFONA.....	192
5.5.1	Projeto – Qualidade da Educação Superior: Criação e Implementação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde (SAESCV).....	198

5.6 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE CABO VERDE - PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS	199
5.6.1 Emergência da Política Pública: Genealogia e Influências Internacionais	200
5.6.2 Os Interesses Explícitos e Subjacentes das Elites Envolvidas	210
5.6.3 Mobilização de parcerias nacionais e internacionais	219
5.7 CONTEXTO DA PRÁTICA: PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS	225
5.8 INTERNACIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE MODELOS REFERENCIAS E O PERIGO DA IMPORTAÇÃO ACRÍTICA DE SISTEMAS E MODELOS	234
5.8.1 Os Principais Impactos da Implementação do Sistema De Avaliação do Ensino Superior de Cabo verde No Contexto Nacional e Internacional.....	237
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	244
REFERÊNCIAS	258
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	272
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS GESTORES DAS IES DE CABO VERDE.....	274
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA À DIRETORA DO SINAES E PESSOAL DO INEP	276
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DIRETORES DAS CPAS DAS IES DO BRASIL	278

INTRODUÇÃO

O contexto social mundial sofreu, nos últimos, anos profundas alterações que têm desafiado e impulsionado os sujeitos gnosiológicos na procura das melhores soluções possíveis para a resolução de problemas cada vez mais complexos, numa sociedade do conhecimento da era digital, sem fronteiras, em que os efeitos assimétricos da globalização internacional do mercado econômico provocam sérias dificuldades por causa das suas estratégias de competição e concorrência, sobretudo, naquelas sociedades menos desenvolvidas em termos tecnológicos, econômicos e sociais diretamente relacionados. Contexto esse, que é caracterizado por Morosini (2016, p. 63) de “volatilidade, complexidade, incertezas e ambiguidades”.

A conjuntura, anteriormente traçada, pode sugerir que a assimetria de desenvolvimento é cada vez maior entre os ditos países desenvolvidos com relação aos ditos periféricos ou semiperiféricos. Contexto caracterizado por Morosini (2015c, p. 75) por “mundialização de largo espectro, refletida em quase todos os setores da sociedade e marcada pela polarização de poder concentrado nos países centrais desenvolvidos”. Tais evidências sugerem que um dos atores principais dessa clivagem é a qualidade da Educação Superior oferecida nos respectivos grupos de países. Consequentemente, os seus feitos podem ser determinados na qualidade das Instituições do Ensino Superior (IES), suas redes de colaboração, sua influência regional e global, sobretudo, no processo de captação e atração de novos estudantes através do processo de internacionalização das suas políticas educativas em complementaridade com os princípios ideológicos da globalização materializados segundo os princípios intrínsecos neoliberais (ALTBACH, 2013; MOROSINI, 2014; RISTOFF, 2015).

Portanto, na nossa perspectiva, a assimetria entre os grupos de países anteriormente caracterizados, prevalece com alguma acuidade e parcimônia devido ao modelo de cooperação internacional praticado que se operacionaliza na visão desenvolvimentista cozinhada, destilada e veiculada nos países do Norte político, nas suas relações com os demais, impondo, através dos agentes multilaterais, seus cúmplices e aliados, o padrão eurocêntrico ou estadunidense da sua visão de mundo, de ciência, de tecnologia suas premissas de desenvolvimento (PINO, 2007; PUENTE, 2010; ULRICH; CARRION, 2014).

Daí que, do ponto de vista da orientação teórico-epistemológica a nossa investigação pretende situar-se no paradigma crítico de investigação, especificamente, as Epistemologias do Sul, com o sentido de vigilância crítica, uma vez que ferramentas disponibilizadas por este

paradigma concebe o investigador como sujeito inescapavelmente fixado (situado) na sociedade e que no seu trabalho de investigação é influenciado pelas coordenadas sociopolíticas e históricas da sua localização. Isto é, que toda a investigação social é também uma forma de ação sobre o mundo. Portanto, o objeto de investigação não é naturalmente dado, mas sim construído (GROSFOGUEL, 2010; SANTOS, 2010a; NUNES, 2010).

Seguindo esta linha de raciocínio, a utilização de Epistemologias do Sul é feita numa perspectiva de invocação do seu potencial heurístico, isto é, como gradiente de análise e criticidade que nos permite reconhecer algumas características amputáveis às temáticas desenvolvidas no Sul Global. Portanto, trata-se de um exercício focalizado com objetivo de explorarmos algumas questões específicas que consideramos problemáticas, sobretudo, no contexto africano em geral e no contexto cabo-verdiano em particular. Por exemplo, classificado como um contexto colonial (COMAROFF; COMAROFF, 2011; HOUNTODJI, 2010), submissa da hegemonia ocidentalista euro-americana (SANTOS; MENESES, 2010; COMAROFF, 2011), por isso mesmo tido a grosso modo como um dos *locus* da materialidade da imposição da superioridade do conhecimento científico do Norte em relação a outras formas de conhecimento (SANTOS, 2010a), cenário onde se pode evidenciar algumas das implicações de colonialidade das relações de poder e do saber segundo (QUIJANO, 2010).

Por conseguinte, a opção pela escolha da “Avaliação do Ensino Superior” como nosso objeto de estudo não constitui apenas uma opção temática, imposta pelos cânones da metodologia científica da academia. Resulta antes, do cruzamento de vários propósitos e perspectivas, desde a pertinência e viabilidade da definição da problemática de investigação, a intencionalidade de apropriação e a mobilização do conhecimento científico neste campo como aporte susceptível de contribuir para a reflexão da problemática em causa.

Mas, sobretudo, a sua escolha deriva da nossa motivação intrínseca em contribuir, ainda que infimamente, com discussões sobre temáticas pertinentes e significativos para o nosso contexto acadêmico endógeno que, ainda, se caracteriza incipiente devido ao reduzido número de pesquisas científicas inter-relacionadas ao campo empírico ou até mesmo voltadas para além de problematizar o contexto social e educacional estejam mobilizadas em contribuir com mudanças qualitativas. Por outro lado, porque corroboramos com Tolentino (2006) que é preciso reverter essa situação de escassez de estudos científicos sobre a realidade endógena cabo-verdiana que segundo o autor tem sido feito por abordagens exteriores, em vez de

estudos feitos por autores nacionais e comprometidos com a academia nacional e seus problemas intrínsecos.

Especificamente, nossa temática de investigação enquadra-se em torno dos seguintes enfoques: i) Educação Superior; ii) Avaliação Institucional do Ensino Superior como Política Pública (políticas avaliativas); iii) Internacionalização da Educação Superior; iv) Sistemas de garantia da qualidade da Educação Superior; e iv) Criação e Implementação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior como objeto de estudo empírico.

A operacionalização e delimitação dos eixos estruturantes, nesta investigação visam esclarecer a inteligibilidade da investigação, na sua dimensão holística e sistêmica, mas que se processa por fases de construção (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005). Isto é, a dissecação dos enfoques da pesquisa, nos seus eixos estruturantes permite-nos perceber as suas relações intrínsecas. Neste caso concreto, a criação e a implementação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior é tido como política pública concebida e deliberada pelas autoridades do Estado de Cabo Verde, na sua condição de órgão soberano, investido com poder político, que decide e viabiliza a materialidade da referida política pública. Na esteira de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) este construto legal consubstancia-se e operacionaliza como texto de discurso político, tendo como objeto legislativo o Sistema da Avaliação do Ensino Superior (SAES) de Cabo Verde.

Como forma de auxiliar a nossa análise, partimos de três pressupostos nessa investigação: (i) as debilidades e fragilidades do Estado de Cabo Verde podem ser minimizadas e/ou superadas, se houver uma forte aposta num Ensino Superior, com qualidade de excelência, no sentido de proporcionar oportunidades de escolarização, como principal meio de ascensão e mobilidade sociais ascendente do povo cabo-verdiano; (ii) avaliação institucional como um dos instrumentos de materialização de Políticas Públicas, utilizado pelos Estados-nação, organismos multilaterais e Instituições do Ensino Superior para a promoção da qualidade, fiscalização e prestação de contas (accountability); e (iii) internacionalização das Políticas educativas para a Educação Superior poderão ser implementadas, com maior efetividade e relevância no contexto dos países protagonistas da Cooperação Sul-Sul (CSS), devido aos seus princípios intrínsecos, assentes na solidariedade, partilha de recursos, fundamentados nas suas realidades e idiossincrasias. Ao contrário, da Cooperação Norte Sul (CNS) que, opera segundo princípios assimétricos, com imposição da sua visão de mundo, por meio da dominação, desvalorização da cultura local, exploração, incentivos à alienação e endeusamento dos seus níveis de desenvolvimento.

Daí que, a procura de condições que garantissem a sustentabilidade desse arquipélago, sempre esteve como uma das principais prioridades no horizonte dos diferentes governantes que estiveram no comando dos destinos de Cabo Verde. Se no imaginário coletivo e histórico da maioria do povo cabo-verdiano o acesso à educação era um dos maiores sonhos acalentados, e raras vezes concretizado, porque a escolarização era um privilégio exclusivo de uma pequena elite local, a partir de 1975 as expectativas começaram a concretizar-se com a institucionalização da sua República. Isto é, as principais políticas públicas adaptadas no país passaram a ter como base de sustentação a educação (VARELA, 2011; TOLENTINO, 2006; MONTEIRO, 2014; CARVALHO, 2009).

Por conseguinte, a acessibilidade à educação constituiu para o cabo-verdiano uma das melhores oportunidades de vencer as adversidades e vulnerabilidades impostas por um conjunto de fatores estruturantes, desde limitações econômicas, influências climáticas adversas devido à sua localização geográfica, colonização de cinco séculos pelos portugueses, inexistência dos tradicionais recursos minerais, enfim, país insular e arquipélago de pequena dimensão, árido e seco, por isso com fraca capacidade produtiva dos seus bens de primeira necessidade, principalmente por falta de água (VARELA, 2011; TOLENTINO, 2006; MONTEIRO, 2014; CARVALHO, 2009). A conjugação dos fatores acima listados traduziu-se até aos finais do século XX por uma situação de dependência econômica extrema de países estrangeiros, taxa considerável de pobreza, desemprego, limitações de diversa ordem que impossibilitou que esse povo ilhéu pudesse ter uma vida decente, digna e próspera.

Consequentemente, é unânime entre os pesquisadores cabo-verdianos que a aposta na educação em geral e no ensino superior em particular, são os principais fatores de afirmação identitária, viabilidade de transformação social e desenvolvimento humano de Cabo Verde, na medida em que foi perspectivado e considerado como fator privilegiado capaz de impulsionar a produtividade, a competitividade e crescimento económico desse país. De fato, os dados estatísticos¹ relativos à expansão e consolidação da educação justificam essa assertiva. Isto é, apesar das limitações do Estado de Cabo Verde apresentados anteriormente, a aposta na Educação de excelência para a qualificação dos recursos humanos como condição necessária para a promoção do progresso, bem-estar, integração na economia mundial, foi e continua sendo uma das estratégias centrais na definição das políticas públicas para a consolidação do desenvolvimento e crescimento de CV em prol do seu desenvolvimento humano sustentável e equitativo.

¹ Confrontar os dados estatísticos relativos ao crescimento do Ensino em CV no segundo capítulo desta Tese.

As políticas públicas de universalização da educação adotadas em Cabo Verde nos níveis de ensino básico e secundário nas três primeiras décadas da sua independência permitiram que esse país conhecesse mudanças estruturais e, ao mesmo tempo, implicaram novos desafios, novas demandas e novas expectativas, sendo uma das principais o acesso e a permanência dos estudantes no Ensino Superior em Cabo Verde.

É nesta perspectiva que emerge a necessidade de **institucionalização de um Sistema de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde (SAESCV)**, assente no argumento prevalecente de que as debilidades do sistema anteriormente apresentadas poderiam ser ultrapassadas com o apoio de uma instituição do gênero, formalmente instituído com o propósito de fiscalizar, regular e aferir a pertinência das ofertas educativas no país. A invocação desta justificação estende para além das fronteiras nacionais, uma vez que o seu enquadramento discursivo toma como referência práticas internacionais experimentadas com relativo sucesso noutros contextos de Estados-nação que implementaram sistemas de garantia de qualidade com finalidades similares.

A escolha dos objetos de estudo para esta investigação tem correlação direta com a trajetória enquanto pesquisador essencialmente no campo educacional, derivado da formação académica em Ciências da Educação (graduação e mestrado), tendo como áreas de atuação prioritárias a avaliação educacional, gestão, administração educacional e supervisão pedagógica. Em nível profissional destaca-se a docência de carreira há aproximadamente vinte anos com atuação, repartida entre o Ensino Básico e Integrado (EBI) e Ensino Secundário (ES) exercidos ao serviço do Estado de Cabo Verde.

Por outro lado, a centralidade da temática de Avaliação do Ensino Superior nesta investigação deriva, essencialmente, das inquietações que foram surgindo a partir das reflexões construídas para a elaboração do projeto desta investigação, cuja genealogia, influências e inquietações começaram a surgir com a construção da dissertação (CARDOSO, 2011). A prospecção neste campo científico através da revisão bibliográfica, produção de Estados de Conhecimento (MOROSINI, 2006, 2015; MOROSINI; FERNANDES, 2014), participação em eventos, seminários, palestras e aulas de doutoramento permitiu-nos contatos privilegiados com relatos de experiências significativas que nos ajudaram a compreender alguns aspetos intrínsecos do contexto sócio educacional.

Nesta perspectiva, a configuração do enquadramento teórico nesta tese tem a Avaliação Institucional do Ensino Superior como uma das principais referências. As

bibliografias especializadas acerca deste campo científico destacam que a Avaliação Institucional tem tido nas últimas décadas grande protagonismo no seio dos Estados-nação e dos organismos multilaterais como um dos instrumentos preferencial na veiculação e implementação das suas políticas (POLIDORI, 2009, POLIDORI; CARVALHO, 2016, FELIX; BERTOLIN; POLIDORI, 2017; DIAS SOBRINHO, 2008, 2010; FRANCISCO et al., 2015; AFONSO, 2010, 2014).

A avaliação institucional ganha essa centralidade devido às novas configurações impostas por acontecimentos marcantes como o seu uso como um dos principais instrumentos público de gestão de qualidade, a globalização dos mercados, a reforma do Estado providencia, a introdução de concepções liberalizantes pelos organismos multilaterais e multinacionais, a emergência cada vez mais crescente da concorrência entre os blocos econômicos com o despontar de novos protagonistas na arena, como por exemplo, os BRICS (AFONSO, 2010, 2014; REAL; OLIVEIRA, 2015; DIAS SOBRINHO, 2010; PEIXOTO, 2010; CASSASSUS, 2013).

Por outro lado, porque tem extrapolado o muro acadêmico, e constituir-se num instrumento de inovação, de reforma das organizações sejam elas governamentais, privadas ou ainda multinacionais. Nesse âmbito ela também tem sido o instrumento capaz de promover a transparência, a credibilidade, à competitividade nas organizações em geral. Segundo Almerido Afonso a Avaliação Institucional ganha importância devido à redefinição do papel do Estado e a revalorização da ideologia do mercado. Ou seja, na perspectiva desse autor estão em causa questões políticas, econômicas e sociais, concretamente o seu financiamento, a sua sustentabilidade e a exiguidade de recursos públicos, face a um controle maior e mais racional pelo Estado avaliador que exige a prestação de contas ou como refere o autor, *accountability* (AFONSO, 1999, 2010, 2014).

Entretanto, na nossa perspectiva, a Avaliação Institucional tem ganho o seu protagonismo maior no campo da Educação Superior, especificamente no seio das IES, nas suas relações com o poder central, com a sociedade civil, com as organizações financiadoras da sua atividade, com a necessidade de prestação de contas da sua ação, mas sobretudo, como o *locus* principal da formação e preparação da mão de obra qualificada necessária às demandas e dinâmicas sociais, políticas e econômicas, cada vez mais complexas da atualidade (ABRANTES, 2010; AFONSO, 2000, 2014; DIAS SOBRINHO, 2000, 2005, 2013; LEITE, 2005, LEITE; FERNANDES, 2014; CASSASSUS, 2013; POLIDORI; CARVALHO, 2016; FELIX; BERTOLIN; POLIDORI, 2017).

Por conseguinte, há uma relação umbilical da Avaliação Institucional com a temática da Educação Superior, na medida em que estão diretamente imbricadas como os eixos principais desta pesquisa. A correlação das mesmas justifica-se também pela perspectiva de transversalidade e interdisciplinaridade das áreas de pesquisa nesta investigação. Por outras palavras, as IES cabo-verdianas configuram-se como palco principal e natural da institucionalização da política pública² que propusemos investigar na esteira de Bowe, Ball e Gold (1992), ou seja, as tramas da sua concepção até a sua efetiva implementação, configurados nos três contextos primários de abordagem propostos pelos autores supramencionados, respectivamente, os contextos de influência, de texto e da prática como um dos instrumentos de análise dos nossos dados empíricos.

Por outro lado, percebemos que estudos científicos relacionados com a Educação Superior têm tido uma centralidade crescente ao longo das últimas décadas (MOROSINI 2016; CERDEIRA, 2016; FRANCO, 2016; VARELA, 2011; TOLENTINO, 2006). Ou seja, como tema de pesquisa tem interpelado um número significativo de investigadores de todas as áreas do conhecimento, em escala planetária. Esse questionamento vem ganhando consistência e substancialidade, na medida em que a formação nos cursos superiores tem sido eleita pelos organismos multilaterais, pelas autoridades dos Estados-nação, pelas IES e pela sociedade civil, como um dos possíveis instrumentos da melhoria da vida das pessoas em geral. Está subjacente a essa crença que a obtenção de um diploma de ES pode possibilitar oportunidades de inserção no mercado de trabalho, acesso a conhecimentos especializados e complexos, configurações próprias da sociedade atual.

Em outras palavras, ela se constitui, no contexto global, como um dos meios de preparação da mão de obra qualificada para atender às demandas da sociedade contemporânea, caracterizada essencialmente como sociedade de conhecimento da era digital. Daí que, na nossa perspectiva, o acesso à Educação Superior tornou-se, na atual conjuntura um dos instrumentos de competitividade e definição dos níveis da mensuração do desenvolvimento dos estados-nação naquela perspectiva de crescimento económico, traduzidos nos diversos tipos de índices veiculados a nível mundial (MOROSINI, 2016, CERDEIRA, 2016; BANCO MUNDIAL, 2012).

Mas a escolha da Educação Superior como objeto de estudo nesta tese tem a ver, sobretudo, com a sua extrema importância para o contexto de Cabo Verde. Esta centralidade

² Institucionalização do SAES de Cabo Verde

do Ensino Superior, neste contexto, justifica-se com base em dois aspectos fundamentais. Primeiro, tem que ver com o fato de ter sido eleito e assumido pelas autoridades³ nacionais como o principal motor de desenvolvimento e competitividade do Estado de Cabo Verde. Esta assumpção feita pelas autoridades nacionais, também é apoiada e suportada pelas pesquisas dos autores endógenos e pelos organismos multilaterais. Isto é, essa posição transparece como denominador comum entre a maioria dos pesquisadores nacionais e organismos multilaterais (TOLENTINO, 2006; VARELA, 2011; BARROS 2012; BORGES, 2011; BANCO MUNDIAL, 2012).

O segundo aspecto que justifica a preponderância da Educação Superior no contexto cabo-verdiano está relacionado às correlações diretas estabelecidas pelos pesquisadores cabo-verdianos entre as oportunidades de escolarização com a ascensão e mobilidade social ascendente em Cabo Verde (BARROS, 2012; FURTADO, 1997; SILVA, 2001; ANJOS, 2003). Portanto, segundo os autores mencionados, a variável, Educação Superior neste contexto foi decisivo no processo de elitização dos seus cidadãos, sobretudo para aqueles que tiveram o acesso privilegiado à escolarização nos diferentes contextos⁴: colonial, nos quinze anos de partido único, na abertura política e institucionalização do Estado de Direito Democrático.

Na esteira desse argumento, o pressuposto prevalecente é de que essas debilidades podem ser ultrapassadas se houver uma forte aposta numa educação superior de qualidade, de modo que esse país estruturalmente frágil possa subsistir e competir na arena global com os demais congêneres. Aliás, a invocação dessa evidência completa-se com a definição das políticas públicas dos sucessivos governos cabo-verdianos que têm assumido e internalizado o desafio de catapultar o desenvolvimento do país pela via da educação.

Por conseguinte, a estratégia subjacente dos diferentes executivos cabo-verdianos tem sido o da qualificação do seu capital humano como recurso fundamental para a concretização das metas de desenvolvimento do país. Política pública definida e ancorada nos pressupostos da modernização, melhoria, fiscalização e controle da Educação Superior como eixo central e

³ Cf. LBSE (2010); todos os Programas de Governo desde a institucionalização da República de Cabo Verde em 1975 a até à presente data verifica-se a sua assumpção como um dos mecanismos da promoção de desenvolvimento de Cabo Verde

⁴ Contextos: colonial, a “expectativa dos cabo-verdianos em participarem mais nas lides da administração do Estado colonial ganha maior impulso a partir da segunda metade do século XIX, com a criação de instituições formais de ensino, no decurso de um conjunto de reformas liberais introduzidas em Portugal [...] Essas oportunidades de escolarização criadas em Cabo Verde abrem novas perspectivas de aquisição de capital escolar, especialmente para os filhos das famílias mais possidentes, num contexto de franca decadência da elite agrária” (BARROS, 2012, p. 1).

estrutural. Isto é, o discurso político de desenvolvimento e crescimento assumido pelos governantes do país tem como fundamento a consolidação do estatuto recém adquirido de País de Desenvolvimento Médio⁵ (PDM) pela oferta de um ES com qualidade de excelência. De fato, a análise dos documentos⁶ subsidiários desta aposta, evidencia-se que esse subsistema de ensino foi eleito como estratégico, como fator de desenvolvimento e de inserção competitiva do país nos mercados regional e mundial.

Por outro lado, os índices resultantes da referida aposta indicam que o país tem galgado etapas importantes nos seus diferentes subsistemas de ensino de um modo geral. Porém, mais do que atender às demandas internas, é preciso posicionar-se globalmente e aferir o nível dessa educação que tem sido ofertada na conjuntura interna. Porque, o seu âmbito de abrangência ultrapassa as fronteiras nacionais, seja porque Cabo Verde tem uma enorme diáspora, por isso conhecido como um país de emigração, seja por que com a globalização dos mercados e a facilidade de mobilidade de pessoas, a qualificação educacional é fundamental. Por isso mesmo, está dinâmica de acontecimentos coloca a criação e implementação de um Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior como uma das principais agendas e necessidades do país para sobreviver com alguma sustentabilidade nesta aldeia global que cada vez mais vai se configurando.

ESTRUTURA DA TESE

A presente tese está estruturada em quatro capítulos, precedidos de Introdução e seguidos da Conclusão. Todos os capítulos estão organizados por duas partes, sendo a primeira, de enquadramento teórico e a segunda parte referente aos Estudos Empíricos. A exceção é o capítulo metodológico, no qual se explicita a abordagem metodológica utilizada na materialização do problema de investigação, com focalização as nossas opções epistemológicas relacionadas com o campo científico da Educação Superior em consonância com os métodos e técnicas de investigação qualitativa, bem como os procedimentos da análise e tratamento dos resultados empíricos.

No segundo capítulo traçamos a evolução e caracterização da Universidade enquanto Instituição Superior, até a sua afirmação naquilo que designámos por Universidade nos

⁵ PDM – Estatuto que começou a ser construído ainda em 2007, com a adesão de Cabo Verde à Organização Mundial do Comércio (OMC) e que, em 2008, o país deixou a classificação de "subdesenvolvido" para de renda média.

⁶ Programa de Governo da VIII Legislatura; LBSE (2010); Estudo encomendado ao Banco Mundial (2012)

Contextos Emergentes. Em seguida estabelecemos a retrospectiva histórica das experiências relacionados com o Ensino Superior em Cabo Verde, o seu estágio atual e os principais desafios que têm enfrentado na sua consolidação

Com este capítulo pretendemos explicitar e caracterizar a Avaliação Institucional da Educação Superior enquanto conceito, teoria, metodologia e instrumento preferencial dos Estados-Nação e organismos multilaterais na veiculação e materialização de políticas de regulação, fiscalização, controle, prestação de contas, publicitação de resultados e, muitas vezes, como discurso justificador para adoção das medidas tomadas a nível dos centros de decisão, visando a sua implantação na prática.

Neste terceiro capítulo ainda, faz-se o enquadramento teórico da investigação com referência à literatura relevante, sobre a Avaliação Institucional do Ensino Superior no campo educacional, explicitando a evolução, consolidação e centralidade, tendo essencialmente, como suporte principal, o Estado de Conhecimento. Num segundo momento, analisamos e problematizamos a Avaliação Institucional do Ensino Superior, como um dos instrumentos, utilizados pelos Estados-nação e pelos organismos multilaterais para a materialização de políticas públicas, através do caso da implementação do Sistema da Avaliação do Ensino Superior do Estado de Cabo Verde.

Por conseguinte, analisa-se a implementação do referido sistema, à luz da ancoragem epistemológica que subsidiou a sua criação, os antecedentes históricos subjacentes, as reformas legais empreendidas para a sua regulação e a percepção dos entrevistados acerca dos instrumentos produzidos ao longo do processo da sua institucionalização.

O quarto capítulo foi desenvolvido, com o intuito de materializarmos dois dos objetivos preconizados na nossa investigação: explicitar e caracterizar a CSS como instrumento privilegiado e utilizado pelo Brasil na instrumentalização e materialização de políticas educativas para a ES nos países periféricos e semiperiféricos através da análise do caso concreto do Projeto da implementação do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior de Cabo Verde; descrever e explicitar, as tramas de relações e os contornos processuais da criação e implementação do referido projeto a partir da análise de ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992): contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática. No entanto, por uma questão de sistematização, as nossas ações, desdobrar-se-ão em dois momentos distintos e complementares.

Primeiramente, faz-se a elucidação do quadro teórico subjacente às temáticas centrais deste capítulo, nomeadamente, a Educação Superior na sua relação com Internacionalização de Políticas educativas, suportadas pela modalidade de Cooperação Sul-Sul, que será problematizada e projetada tendo a sua oposição à Cooperação Norte-Sul como referência, seja para a ruptura paradigmática com as formas de operacionalização, seja para a assumpção e adopção das estratégias e princípios intrínsecos da CSS, como instrumento privilegiado e ideal, de materialização do desenvolvimento dos países do Sul político, de modo permitir suas afirmações no contexto da arena internacional.

Num segundo momento, far-se-á descrição dos principais contributos empíricos, construídos a partir das entrevistas semiestruturadas com os nossos informantes privilegiados, analisados através da abordagem de ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992): contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática.

Seguem as considerações finais, as referências, os apêndices e os anexos.

1 CONSTRUÇÃO E FORMULAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA: OS EIXOS ESTRUTURANTES

As bibliografias especializadas em pesquisas científicas apontam que a formulação de um problema de pesquisa consistente, sistemático, pertinente e viável é muito complexa e exige algum treinamento prático. Por causa dessa complexidade inerente a este processo, os autores apontam ainda que o treinamento é fundamental para o desenvolvimento da criatividade na manipulação das variáveis que precisam ser tidas em conta. As mesmas bibliografias sugerem um conjunto de procedimentos que poderão auxiliar nesta empreitada sempre complicada, de entre as quais a imersão sistemática no objeto de estudo através da leitura exploratória da literatura existente, discussão com pessoas com experiência na área de interesse, etc (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005; DENZIN; LINCOLN, 2006; LAVILLE; DIONNE, 2008; BOGDAN; BIKLEN, 1999).

Mas, na nossa ótica, essa empreitada ficou mais facilitada com a consolidação da sociedade de conhecimento transmutada na era digital, uma vez os pesquisadores têm à sua disposição uma diversidade de plataformas digitais compostas por pesquisas como teses, dissertações, relatórios, legislação, bases de dados diversificados, entre outros materiais disponíveis. Portanto, se conhecimentos formalizados das técnicas, métodos e procedimentos de elaboração são necessários, igualmente, são indispensáveis, ou seja, consideramos que o domínio das técnicas de tratamento de informações, por isso, ressaltamos mais uma vez que, saber construir um estado de conhecimento, torna-se cada vez mais necessário e fundamental.

Foi com base nestas premissas que elaboramos e explicitamos as razões, os enfoques, e as motivações com o intuito de apresentarmos a sua validação, a sua pertinência e a sua atualidade dentro do nosso campo científico. Todavia, para uma compreensão em profundidade, a problemática de investigação precisa ser delimitada empiricamente (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005). Posição que também convergem com os critérios de demarcação científica sugeridos por Demo (2005, p. 44) isto é, a “logicidade, a sistematicidade, a coerência e a argumentação do conhecimento científico”. Enfim neste processo de investigação, o pesquisador precisa demonstrar através de dados científicos que a sua pesquisa é viável, pertinente, exequível e que terá utilidade prática.

Portanto, as orientações teórico-metodológicas caracterizadas anteriormente permitiram-nos perceber que construção da problemática de investigação deve estar diretamente vinculada aos problemas reais da academia. Este, por sua vez, está em confronto

com os universos simbólicos e materiais em correlação de forças na interface da ação dos atores, nas suas tramas de relações. Daí que, a descoberta das estratégias de mediação dos sujeitos empíricos com os problemas sociológicos torna-se, então, fundamental, para compreender os agentes, as agendas, os interesses, as prioridades e pertinências nessa arena (BOURDIEU, 1976). Portanto, as racionalidades e complexidades da construção da problemática de investigação, estiveram na base da definição, da delimitação do escopo e da abrangência desta pesquisa.

Por conseguinte, verificamos que o Ensino Superior no contexto endógeno cabo-verdiano constitui uma excelente temática de investigação à luz das caracterizações feitas anteriormente. Esta centralidade deve-se às peculiaridades do processo histórico de introdução do Ensino Superior no país, cuja evolução e os desafios que tem enfrentado para poder subsistir. Dentre estas nuances alguns indicadores:

Quadro 1: Alguns indicadores acerca do Ensino Superior de Cabo Verde (2001 a 2017)

(i)	o aumento exponencial de 1570% no número de estudantes matriculados nas IES locais verificados em apenas uma década, isto é, de 2001 a 2011. Este fato ganha uma importância ainda maior se levarmos em consideração que no mesmo período assinalado anteriormente houve também um número considerável de estudantes matriculados em várias IES no estrangeiro;
(ii)	abertura e funcionamento da primeira universidade em Cabo Verde em 2001;
(iii)	aumento do número de IES CV de 2 para 10; criação da Universidade Pública de CV;
(iv)	emergência de um discurso de falta de qualidade nos cursos oferecidos em CV;
(v)	dilemas de adequação das ofertas de formação interna com as ofertas internacionais, isto é, o problema da concorrência e competitividade provocados pela internacionalização da educação superior, principalmente nos países da União Europeia e o Brasil;
(vi)	a qualificação dos docentes das IES;
(vii)	o predomínio da concepção napoleônica de universidade e conseqüente o funcionamento deficitário das outras dimensões clássicas da universidade com sérias implicações na produção de conhecimento endógenos capazes de resolver os problemas nacionais;
(viii)	acessibilidade, a permanência e o financiamento do ES principalmente aos estudantes provenientes das famílias desfavorecidas e de baixa renda, etc.

Fonte: O Autor (2017).

Os dados acima apresentados suscitam vários questionamentos, permitem tecer considerações, a partir de ângulos de análise e têm subjacente racionalidades que precisam ser desveladas e compreendidas. Por uma questão de delimitação e justificação da escolha do nosso objeto de estudo, vamos refletir e focalizar nos eixos traçados e relacionados com a problemática desta Tese. Para já, se houve aumento na Taxa Bruta de Escolarização (TBE)

dos estudantes do ES, conseqüentemente, no número de docentes, de IES, na diversidade de cursos, de diplomados (egressos), etc. As categorias listadas sugerem questionamentos relacionados com a qualidade da Educação Superior e, sobretudo, com medidas de verificação, controle, fiscalização e prestação de contas das ofertas no contexto cabo-verdiano. Desde logo, as autoridades centrais do país são acionadas, como árbitros desse processo para tomarem as medidas legais.

Os indicadores acima listados traduzem-se nos seguintes eixos estruturantes da problemática de pesquisa.

Quadro 2: Síntese dos eixos estruturantes da problemática de pesquisa

Temáticas	Eixos
Educação Superior	i) Oferta em Cabo Verde de um Ensino Superior com Qualidade de Excelência e Internacionalizado; ii) Acessibilidade, expansão e permanência no Ensino Superior <ul style="list-style-type: none"> a) Acessibilidade equitativa por localização geográfica dos utentes b) Acessibilidade equitativa por nível de rendimento dos utentes
Avaliação Institucional da Educação Superior	i) Institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação ii) Regulamentação, fiscalização do controle social das ofertas educativas <ul style="list-style-type: none"> a) Institucionalização de sistemas credíveis de prestação de contas iii) Consolidação dos Sistemas e Mecanismos de Financiamento e Sustentabilidade do Ensino Superior

Fonte: O Autor (2017).

1.1 OFERTA EM CABO VERDE DE UM SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR COM QUALIDADE DE EXCELÊNCIA E INTERNACIONALIZADO

Essa variável constitui uma das principais estratégias na promoção do desenvolvimento de Cabo Verde naquela perspectiva de crescimento e tem havido consensualidade entre os governantes cabo-verdianos que estiveram à frente dos sucessivos governos. Com efeito, segundo Morosini (2012, p. 387), está subjacente “não mais somente a qualidade, mas a garantia da qualidade”. Nesse sentido, corroboramos com Griboski e Funghetto (2015, p. 243) de que de fato, a “garantia da qualidade é uma função vital para a educação superior contemporânea, compartilhada por múltiplos participantes, em especial pelo Estado que tem o dever de garantir a qualidade”.

Por conseguinte, as abordagens acerca da qualidade têm sido feita nas políticas e nas estratégias nacionais, vinculadas à Educação Superior, posição convergente com a perspectiva dos autores Morosini e Franco (2012) ao identificarem: a abordagem técnica de qualidade, voltada para identificação de resultados e consequente classificação e comparabilidade entre cursos e instituições e a abordagem de qualidade social, vinculada à expansão do acesso, inclusão e inserção social.

Com efeito, as preocupações com a promoção de ofertas educativas de qualidade no contexto cabo-verdiano têm similaridade com as preocupações que fizeram emergir essa categoria no panorama internacional nas décadas de 1960/70, especificamente nos países denominados centrais, por uma procura sem precedentes pela ES. Naquela altura, essa demanda teria sido traduzida num número maior de matrículas nas IES, consequentemente, na expansão e no crescimento no número de instituições de natureza diversa e com pluralidade de ofertas e oportunidades, a redução dos subsídios públicos para o ensino superior, a internacionalização de docentes e estudantes, as mudanças e inovações impostas pela emergência da sociedade do conhecimento, entre outros fatores (KERR, 2005; ALTBACH, 2013; MOROSINI, 2014).

Portanto, essa expansão tanto no que diz respeito à acessibilidade de um público diversificado, bem como no aumento das matrículas e a permanência de um efetivo maior nas IES, que por sua vez produzira cifras maiores de egressos com expectativas imediatas de entrar no mercado de trabalho, segundo Altbach (2013, p. 33) é consequência direta da massificação da Educação Superior, sobretudo nos países em vias de desenvolvimento, fruto de políticas afirmativas, caracterizado pelo mesmo autor como uma “mudança revolucionária”. Esse acontecimento, fez com que os gestores, os administradores, as autoridades ligadas ao sistema de Educação Superior, bem como as famílias, os patronatos começassem a questionar uma série de indicadores, de entre as quais, as relacionadas com a métrica da qualidade das ofertas.

Por outro lado, a questão da garantia da qualidade da Educação Superior, tornara-se vital para as autoridades dos Estados-Nação, por causa da emergência do Estado Avaliador (NEAVE, 1998; AFONSO, 1999), através do controle e da acreditação dos vários insumos, traduzidos e sintetizados em números. Por outras palavras, a quantificação dos referidos insumos, permitiria a materialização da qualidade, dando ideia de objetividade à qualidade a partir de avaliação (CASSASSUS, 2013; REAL; OLIVEIRA, 2015).

Constatamos a partir das bibliografias especializadas que existem uma quantidade significativa de estudos sobre a qualidade, que vem sendo feita, sobretudo nos últimos decênios do século passado. Por conseguinte, a definição do conceito de qualidade está envolta num grande desafio, pautada por ambiguidades, deslizamentos nas traduções, porosidade, seja devido à sua natureza polissêmica, seja no uso abusivo nas campanhas de marketing, seja devido às associações por inerência a vários outros conceitos, tais como a garantia, o gerenciamento e a avaliação da qualidade e o credenciamento (DE KETELE, 2013).

Com efeito, a partir do estudo realizado, acerca do estado do conhecimento internacional, Morosini (2014) evidencia a noção de qualidade vinculada a três tipos: a qualidade isomórfica, modelo único visando padrão acadêmico de competência organizacional e de serviços, em que a acreditação é mais valorizada do que a avaliação e por isso, potencializa a elaboração dos rankings; a qualidade da especificidade, que se vincula à presença de indicadores standardizados paralelos à preservação do específico, na crença e reconhecimento dos mecanismos avaliativos de cada país; e a qualidade da equidade que se vincula à concepção de tratamento diferenciado para quem é diferenciado, visando o compromisso social e o reconhecimento da diversidade.

Por conseguinte, dessa problemática, emerge o termo qualidade da Educação Superior e, desde logo, correlacionada à ideia de expansão, desenvolvimento e crescimento, acreditação e mobilidade de estudantes entre as IES sem perder os seus créditos, praticados segundo o *community colleges* (ALTBACH, 2013). Por esta razão, tornou-se necessário o controle e fiscalização do que estaria passando no interior das IES. Outros acontecimentos tiveram lugar nessa altura e aceleraram esse processo, nomeadamente o crescimento econômico potencializado e qualificado, que, por sua vez, demandaria um público alvo mais capacitado, implicou que as Universidades tivessem e assumissem, cada vez, maior protagonismo, principalmente, como instituições centrais para o desenvolvimento nacional, na medida em que cristalizam a sua missão e responsabilização social no fornecimento de habilidades técnicas necessárias, para o exercício de empregos e profissões que requerem conhecimentos sofisticados (ALTBACH, 2013).

Para o cumprimento do desiderato acima mencionado, foi necessário a implementação de um conjunto de medidas políticas para o Ensino Superior, sobretudo, pelos Estados-nação e organismos multilaterais, no sentido de estimular produtividade das Instituições do Ensino Superior (IES), transformá-las em centros intelectuais operacionalmente eficientes e eficazes,

como estratégia para o enfrentamento dos desafios impostos pelo aumento exponencial da TBE. Essa necessidade implicaria a possibilidade de acesso, em situações de maior igualdade social, promovida através da oferta de novas oportunidades educacionais, por isso começaram a emergir os sistemas de garantia da qualidade em estreita parceria com institucionalização de sistemas de avaliação, a grosso modo, pelo declínio na confiança, preocupações e incertezas provenientes do elevado número de certificados de Ensino Superior que começaram a ser outorgados (KERR, 2005; MOROSINI, 2012; ALTBACH, 2013).

A comparação do cenário anterior com o do contexto cabo-verdiano sugere que acontecimentos do tipo começaram a ter lugar a partir dos meados dos anos de 2005 -2010 com o aumento exponencial do número de matrículas nas IES cabo-verdianas com um crescimento de cerca de 1570⁷% em 2011, isto é, 11 769⁸ estudantes em vez dos 706 efetivos em 2001. Este número colocava o nosso país no grupo de países, cuja Taxa Bruta de Escolarização (TBE) no Ensino Superior ultrapassa os 20%, conquista importante para o contexto cabo-verdiano, se levarmos em consideração que algumas das estratégias políticas que tinham sido traçadas nos anos precedentes estavam sendo materializadas (BANCO MUNDIAL, 2012; VARELA, 2014; CERDEIRA, 2016).

Mas por outro lado, esses números demonstram também, que se está perante uma consolidação do ES no país, sobretudo no que diz respeito à acessibilidade, entretanto, essa conquista é desafiante, no sentido de garantir a consolidação dos outros indicadores tais como a redução da disparidade regional, promoção do acesso e permanência da classe social de baixa renda, através de sistemas de financiamento, entre outros aspetos fundamentais a serem considerados (BANCO MUNDIAL, 2012; VARELA, 2014).

Esse franco crescimento no número de estudantes implicou no aumento do número de IES⁹, de apenas quatro em 2001 para 10 em 2014, a necessidade da qualificação do corpo docente¹⁰, melhoraria do ambiente de ensino, pesquisa e extensão, redefinição do orçamento do Estado para o Ensino Superior, tanto para as IES públicas como para as IES privadas, repensar a relevância da localização geográfica das IES cabo-verdianas tendo em conta que se trata de um arquipélago e é fundamental considerar a questão da procedência dos estudantes residentes nas chamadas ilhas periféricas.

⁷ Dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) de Cabo Verde do Censo 2010

⁸ UNESCO, Institut for Statistics, citada por Cerdeira 2014

⁹ Institutos que ofertavam cursos, segundo o modelo institucional napoleônico.

¹⁰ Banco Mundial (2012) apontou que apenas 6% dos professores das IES tinham doutoramento, 35% mestrado e cerca de 60% com a formação acadêmica inferior a mestrado.

Com a finalidade de enquadrarmos as racionalidades anteriormente apontadas, fizemos consultas a vários tipos de bibliografias, com o intuito de percebermos essas questões relacionadas com a qualidade e com a medição da qualidade da Educação Superior que se tem revelado muito complexa. Por isso, ao longo dos anos, têm sido considerados vários aspectos, parâmetros, critérios e orientações, entretanto nenhum deles tem garantido essa métrica a 100%. Daí para a nossa análise, por uma questão de sistematicidade e racionalização da mesma, tomamos emprestados alguns desses indicadores que têm sido utilizados nesse empreendimento, nomeadamente a qualidade dos insumos como, por exemplo, nível de qualificação do pessoal docente, as infraestruturas (salas de aulas, ginásios, bibliotecas, parque de estacionamento, etc.), biblioteca, laboratórios, número de egressos por anos e por áreas de formação, número de pesquisas desenvolvidas e publicadas.

Tomamos como referência os insumos anteriormente apontados, apenas como ponto de partida, no sentido de cartografar a realidade cabo-verdiana em matéria de Avaliação Institucional, uma vez que a sua prática é quase inexistente no referido contexto, como ficou comprovado nesta pesquisa. Todavia, estamos cientes, de que a avaliação da qualidade da Educação Superior exige muito mais do que a simples métrica dos insumos, como o número de alunos por IES, qualificação docente, existência e adequação de infraestruturas, entre outros aspetos. Nesse sentido, a qualidade deve ser um processo contínuo, que promova o desenvolvimento de uma cultura institucional de avaliação, com procedimentos transparentes, rigorosos e confiáveis, pelas próprias IES e não pela imposição de mera prestação de contas.

Verificamos, no entanto, que esse pequeno Estado Insular (TOLENTINO, 2006) comunga de problemas similares com relação aos seus congêneres. Isto é, também ali a expansão da ES é um fenómeno inequívoco que acompanha a tendência de enorme crescimento avançado pelos organismos multilaterais e por isso, autores como Altbach (2013), Dias Sobrinho (2005) e Cerdeira (2016), ou seja, as estatísticas que comprovam esse fato, também se aplicam ao caso cabo-verdiano. Fenômeno que consubstancia nesse contexto, porque, tal como já assinalamos ao longo desta investigação, a aposta na Educação Superior é uma das prioridades centrais das autoridades cabo-verdianas, seja porque o conhecimento constitui um “bem raro” e altamente valorizado como fator de competitividade entre as nações, cada vez mais interconectadas, seja porque Cabo Verde carece dos tradicionais recursos naturais. Portanto, a eleição da ES como principal motor de desenvolvimento é

unânime entre todos os segmentos da sociedade cabo-verdiana, fato internalizado e de certa forma “naturalizado¹¹”.

Outro fator que emerge para a explicação desse aumento espetacular da oferta em apenas uma década tem a ver, sobretudo, com as impressionantes conquistas no país dos outros subsistemas de ensino antecedentes, isto é, no Ensino Básico e Integrado (EBI) e no Ensino Secundário, ou seja, em 2010 já se tinha alcançado praticamente a escolarização básica universal, apresentando uma taxa de conclusão de cerca de 95%¹². A transição do contingente do EBI para o Ensino Secundário tem acontecido ordem dos 75%. Segundo o Banco Mundial (2012) o sucesso do nosso país poderá ser explicado pelo uso sistemático e criterioso dos empréstimos e financiamentos aos programas e projetos de desenvolvimento do país pelos organismos financeiros internacionais. Por isso, essa Instituição apontava em 2012 que um dos fatores catalisadores para esse fato, o exemplo do sucesso da aplicação dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio. Concretamente para a área de Educação, destaca-se a campanha de “*Educação para Todos*” e, conseqüentemente, uma enorme pressão no acesso às IES do país (SCHWARTZMAN, 2011; BANCO MUNDIAL, 2012).

Ainda na esteira das considerações tecidas por esse organismo multilateral, existe um terceiro fator relacionado ao relativo sucesso do caso desse país, ao mencionar que “Cabo Verde alcançou progressos econômicos notáveis, ao longo das duas últimas décadas, que transformaram o país e a sua economia” (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 27). As indicações evidenciadas por esse organismo multilateral estão relacionadas com o desenvolvimento dos recursos humanos; sólido crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) a uma média de quase 7% durante um período de quase 10 anos; crescimento do seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o terceiro maior da África subsaariana; diminuição da taxa de pobreza de 49%, em 1989, para 24%, em 2010; estabilidade política e governativa assente no regime democrático; ocupação no 3º lugar no Índice¹³ de Governança Africana no conjunto dos 53 países do continente na altura; país parceiro especial da União Europeia desde 2007; membro permanente da Organização Mundial do Comércio (OMC) desde 2007. Os índices anteriormente mencionados fizeram com que esse país transitasse, em 2008, de Países Menos Desenvolvidos (PMD) para Países de Desenvolvimento Médio (PDM).

¹¹ Grifo nosso.

¹² Banco Mundial (2012)

¹³ Segundo Universidade de Harvard (2009 apud Banco Mundial, 2012)

Os índices supramencionados sugerem que Cabo Verde tem aproveitado as vantagens competitivas do mundo globalizado, potencializando um dos seus maiores recursos que é a sua localização geográfica. Na nossa concepção essa dimensão configura-se concomitantemente como um problema, mas sobretudo, como um desafio a ser vencido e ultrapassado, na medida em que incorpora um conjunto de racionalidades subjacentes.

Por conseguinte, essa multiplicidade de perspectivas, desde uma concepção de desenvolvimento filiada nos princípios neoliberais, promoção da sociedade do conhecimento, tendo a liberalização do mercado como meta, interpela os atores cabo-verdianos no sentido de descobrirem estratégias viáveis que possibilitem o enfrentamento de um Ensino Superior incipiente, mas, que é tido e assumido como instrumento catalizador da melhoria para do seu capital humano, que conseqüentemente, poderá proporcionar e manter o seu nível de crescimento econômico e competitivo na economia global, mas, estando ciente das suas reais capacidades e limitações.

1.2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE CABO VERDE: REGULAMENTAÇÃO, FISCALIZAÇÃO, CONTROLE SOCIAL E PRESTAÇÃO DE CONTAS DAS OFERTAS EDUCATIVAS

Em conformidade com o exposto anteriormente, verifica-se que a institucionalização do referido SAES, visa acima de tudo suprir as carências e lacunas legais em matéria de regulação, fiscalização e acreditação das práticas do Ensino Superior em Cabo Verde. Porque segundo o discurso justificativo que serviu de suporte, a fragilidade dos marcos regulatórios no contexto cabo-verdiano tem posto em causa a qualidade das ofertas formativas. Por isso, formalização e sistematização das práticas do sistema do Ensino Superior visa acima de tudo, proporcionar a melhoria e concretização dos objetivos das políticas traçadas para o referido setor (CARDOSO, 2014; MOROSINI; CARDOSO, 2015).

Nesse sentido, denota-se alguma insatisfação com o nível e a qualidade do Ensino Superior oferecido na conjuntura interna. A crítica à falta de qualidade é associada a algumas evidências e fatos constatados pelos referidos autores no referido contexto. Por exemplo, o fato de egressos do ES não terem conseguido a sua inserção no mercado de trabalho; a inexistência de um sistema nacional de fiscalização e garantia da qualidade; a qualificação docente; etc. Ainda, questiona-se o elevado investimento feito pelas famílias e pelos estudantes na sua formação superior e que não tem tido retorno imediato devido à

problemática da empregabilidade anteriormente apontada (VARELA; PACHECO, 2013; MOROSINI; CARDOSO, 2015, BANCO MUNDIAL, 2012; VARELA, 2011).

Efetivamente, a institucionalização formal do SAES começara em fevereiro de 2013, a partir de um encontro¹⁴ formal entre as autoridades do Ministério do Ensino Superior Ciência e Inovação (MESCI), gestores das IES de Cabo Verde (reitores, pró-reitores), coordenadores de cursos das IES, responsáveis do Concelho para a Qualidade Acadêmica (CPQA) do Ensino Superior de Cabo Verde, equipe do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/Brasil), liderada pela diretora do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) à época, e pesquisadores nacionais convidados para o evento.

O processo de implementação do SAES ocorreu durante três anos, isto é, de 2013 a 2016. Em consonância com os dados empíricos coletados nesta investigação, evidencia-se que o projeto inicialmente planejado, foi parcialmente implementado, porque, a eleição do Governo da IX Legislatura, que teria provocado alternância política, conseqüentemente, provocou a descontinuidade no processo. Consta-se que o projeto inicial está sendo reestruturado, no sentido de se criar uma Agência de Regulação do Ensino Superior¹⁵ (ARES), cujo diploma foi aprovado pelo Decreto-Lei 121/VIII/2016 de 27 de abril.

A emergência dessa categoria, enquanto um dos eixos da nossa problemática de investigação resulta da nossa inquietação ao percebermos alguns indícios de ambigüidades, indefinições, conflitos conceituais verificados nos instrumentos normativos produzidos para subsidiar e orientar a avaliação das IES em Cabo Verde, por que ao que parece estão em confronto duas perspectivas configuradas em dois modelos diferentes e, conseqüentemente, suportados por dois formatos¹⁶ distintos de avaliação da Educação Superior: (i) a da influência brasileira tendo o SINAES como suporte; e (ii) o europeu configurado no modelo de Bolonha.

¹⁴ Grupo de notáveis – foi o nome atribuído pela mídia ao conjunto de entidades convidado para a auscultação da criação do SAES de Cabo Verde. Grupo composto por: Ministro do MESCI, Diretor Nacional da Educação Superior, Assessores e Consultores do Ministério da Educação Superior, Reitores de todas as IES cabo-verdianas, Pró-reitores das IES, coordenadores dos cursos das IES e ainda a Delegação brasileira (INEP/SINAES e colaboradores). Encontro realizado na Praia, cidade capital do país entre os dias 15 a 19 de fevereiro de 2013.

¹⁵ A criação da ARES não constitui nosso objeto de estudo nesta pesquisa, visto que, somente nos finais de 2016 foi criada uma Comissão Instaladora, como condição da sua estruturação e funcionamento. Observa-se que, nessa altura, já tínhamos concluído a nossa pesquisa de campo em Cabo Verde.

¹⁶ Confrontar o desenvolvimento desta evidência com o exposto no ponto - 4.4 intitulado: Influências teórico-epistemológicas subjacentes à criação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SAES) de Cabo Verde: transitando entre os modelos europeus e o modelo brasileiro.

Importante esclarecer, ainda, que, do ponto de vista teórico-epistemológico, os dois modelos supracitados poderiam “coexistir pacificamente¹⁷” nessa fase de criação do sistema, porquanto, podem constituir-se apenas como modelos de referências e subsidiários de experiências que, nos respectivos contextos de materialização, têm contribuído com as finalidades para os quais foram criados e implementados, por isso mesmo subsídios susceptíveis de servirem como exemplos.

Na nossa ótica é imprescindível e necessária a clarificação do conceito, do formato e da ancoragem epistemológica que subsidia a criação do SAES de Cabo Verde. Nesta investigação assumimos que a avaliação é um conceito extremamente polissêmico, central na agenda dos estados-nação, dos organismos multilaterais e das IES em particular, na medida em que constitui um instrumento de poder político, poder institucional, poder competitivo (*ranking* das IES) quer no contexto endógeno, quer no contexto do confronto dos estados-nação (CARDOSO, 2014; DIAS SOBRINHO, 2000; LEITE, 2005; AFONSO, 2010, 2014).

Contudo, na nossa perspectiva, essa complexidade impregnada na avaliação cresce exponencialmente quando se trata da avaliação educacional nas universidades. Afinal, qual das modalidades de avaliação está se referindo: a institucional, a de aprendizagens, a do desempenho docente, ou ainda das políticas e programas? Por isso, se quisermos desvendar quem são os protagonistas envolvidos na criação do referido sistema, torna-se fundamental identificar, clarificar, desocultar as racionalidades intrínsecas e subjacentes ao próprio conceito para que a mesma, enquanto instrumento valioso de fiscalização, controle, acreditação, prestação de contas, entre outras funcionalidades, possa contribuir com todas as suas potencialidades para a melhoria da qualidade do ES cabo-verdiano.

Porém, ao testarmos a viabilidade do nosso projeto de investigação realizamos alguns trabalhos (MOROSINI; CARDOSO, 2015; CARDOSO; NOGUEIRA, 2015) com um dos grupos que constituem nossos informantes privilegiados, Gestores das IES e Diretor do Conselho para a Qualidade Acadêmica (CPQA) das IES, cujo objetivo foi tentarmos perceber a opinião deles quanto à pertinência, à importância e às influências da criação do referido SAES de Cabo Verde. Constatámos que um dos resultados desse estudo parece apontar que o SAES cabo-verdiano poderá vir a ter uma influência maior do SINAES (Brasil), segundo alguns dos nossos entrevistados. Parece que alguns dos nossos entrevistados fizeram uma associação direta desse cenário com o fato das autoridades cabo-verdianas terem

¹⁷ Grifo nosso

assinado uma cooperação bilateral com o MEC do Brasil no sentido de este assessorar a criação do referido sistema, algo que na prática tem acontecido. Assinalaram, ainda, que as autoridades de Cabo Verde estariam fazendo uma espécie de “importação do sistema brasileiro”.

De acordo com Morosini e Cardoso (2015), percebe-se que a institucionalização desse sistema ancorado na assessoria brasileira, mesmo que tenha havido algumas reconfigurações às idiossincrasias e particularidades de Cabo Verde, não agrada alguns dos nossos entrevistados. Na perspectiva deles, havendo impossibilidades da criação de um sistema genuinamente endógeno, a aposta mais acertada seria a adoção de um SAES que estivesse alinhado com as prescrições de Bolonha, uma vez que o Sistema Educativo cabo-verdiano está configurado e desenhado segundo as influências portuguesas, posto que, além de ser um dos membros da União Europeia, Portugal deixou um legado de mais de cinco séculos de colonização no nosso país (MOROSINI; CARDOSO, 2015).

Outro aspecto muito tenso da implementação desse sistema tem a ver com a ação dos organismos multilaterais, mais precisamente do Banco Mundial em virtude dessa instituição internacional ter realizado um estudo¹⁸ em 2012 e apresentar como principais resultados uma série de “recomendações”¹⁹. Afinal, de quem partiu a iniciativa desse estudo, do Governo (MESCI) de Cabo Verde ou do Banco Mundial? Esse estudo foi realizado com que finalidades, servir os interesses cabo-verdianos ou os do Banco Mundial e dos outros financiadores (FMI, BIRD, BAD)? Afinal, as reformas feitas na sequência e após o estudo foram realmente necessárias ou foram “problemas inventados” e impostos por esses organismos multilaterais?

O nosso questionamento deriva a partir de alguns posicionamentos críticos de alguns autores que denunciaram as práticas denominadas de princípios do Consenso de Washington, cuja relação de cooperação baseou-se na dependência dos países da periferia em relação aos países centrais e pelos organismos multilaterais na importação das políticas públicas veiculadas por esses organismos. Processo que se efetua e materializa porque é do interesse de alguns segmentos da autoridade nacional que tal aconteça (DEZALAY; GARTH, 2000; AFONSO; FERNANDES, 2005; GOSFRUGUEL, 2010, 2010). Dito por outras palavras, esses organismos multilaterais estabelecem as suas ações através dos seus intermediários, os

¹⁸ Construindo o Futuro: Como é que o Ensino Superior Pode Contribuir Para a Agenda de Transformação Económica e Social de Cabo Verde (2012).

¹⁹ Cf. Banco Mundial (2012, p. 19) – recomendações.

técnico-políticos com argumento central de elevar o nível de desenvolvimento desses países. Por conseguinte, é preciso enquadrá-lo dentro do processo de deslocamento dos Estados desenvolvimentistas ou Estados do Bem-estar para Estados neoliberais. Para que isso acontecesse, um conjunto de operacionalizações precisaria ser desencadeado, desde a abertura das economias, privatizações, exportações simbólicas, encaixes estruturais, etc (DEZALAY; GARTH, 2000).

Portanto, consideramos essa discussão de capital importância, uma vez que apontam para o fato de haver alguns condicionamentos, barreiras e constrangimentos que interpelam os quadros autóctones na implementação do referido sistema.

Em vista disso, a razão da conceptualização e a problematização da avaliação nesse trabalho coloca-se com alguma ênfase. Afinal, a recuperação dessas indefinições, ambiguidades, tensionalidades, intencionalidades estão na origem de que perspectivas de desenvolvimento se quer para Educação Superior no país? Seria uma avaliação ao serviço do estado avaliador e, concomitantemente, ao serviço das agendas e agentes neoliberais (DIAS SOBRINHO, 2000), como instrumento utilizado pelos governos no controle e fiscalização das universidades no que se refere aos seus gastos (LEITE, 2005; AFONSO, 2010, 2014)? Ou seria uma avaliação que promoveria a emancipação do sujeito?

A nossa preocupação maior é trazer alguma evidência que possibilite essa análise com mais propriedade. Estamos cientes da “normalidade” desse fenómeno. Afinal, Cabo Verde está numa encruzilhada, pela sua localização geográfica, altamente globalizada, porém um país insular que ainda depende da ajuda para o desenvolvimento e para os ajustes orçamentais a fim de sobreviver com sustentabilidade e alguma dignidade. Por isso, depende dos financiadores externos, nomeadamente os multilaterais. Acreditamos que não seja tarefa fácil para as autoridades cabo-verdianas lidarem com as pressões internas da demanda da Educação Superior de qualidade, sobretudo, nesse contexto emergente (MOROSINI, 2014) que coloca a democratização no acesso e permanência nas IES como pilares fundamentais.

Por outro lado, a emergência da “aldeia global” coloca a competitividade e a concorrência em patamares maiores. Isso faz com a situação desse pequeno Estado insular do atlântico seja um assunto que mereça um tratamento científico em todos os ângulos possíveis da parte dos seus quadros autóctones, superando essa enorme carência de estudos sobre os impactos tanto das políticas públicas implementadas, bem como suas consequências no cenário interno. Tal como temos frisado ao longo desse trabalho, a avaliação assume total

protagonismo no contexto das IES, no seio da administração dos estados-nação, como veículo de indução e veiculação das políticas dos organismos supranacionais.

1.3 GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE

Quanto à gestão do sistema educativo a nível da ES, as bibliografias consultadas apontam que tem havido um grande esforço das diferentes autoridades, que têm liderado esse subsetor na adoção de medidas para a sua melhoria. Contudo, alguns dados sugerem, que alguns aspetos nesta modalidade apresentam algumas limitações e deficiências, por exemplo a nível do planeamento, da regulação normativa e da falta de pessoal qualificado, ou seja, há um reduzido número de pessoas afetas ao Ensino Superior.

Com efeito, algumas indicações sugerem que, essas limitações têm afetado esse subsetor a nível da sua gestão tanto central, bem como das próprias IES, uma vez que são os próprios professores, que acabam tendo funções diretivas e letivas. Consequente, tem havido um descuido com questões essenciais da liderança de processos nesse subsetor, destacando de entre os quais, a ausência de planeamentos curriculares adequados, ausência de uma política clara de desenvolvimento curricular, que pelo menos até 2015 não estava regulamentado por lei. Ou seja, perspectiva-se que estes problemas sejam regularizados com a entrada em vigor do diploma que regula essa matéria.

Ainda no que se refere às políticas relacionadas à gestão do sistema do Ensino Superior, destaca-se algum significado, a operacionalização das ofertas formativas nos cursos superiores técnico-profissionalizantes, que segundo os discursos emergidos, poderiam facilitar maior acesso ao mercado de trabalho, porque teoricamente foram concebidas em função das necessidades prioritárias do país e para atender às necessidades de acesso de uma classe social mais desfavorecida com menor rendimento económico. Por outro lado, para atender os casos de insucesso escolar caracterizados por múltiplas repetências nos níveis de Ensino Básico e Secundário.

Por outras palavras, a estratégia subjacente para a sua institucionalização é a promoção de oportunidades no acesso ao ES com igualdade e equidade. Verifica-se, no entanto, o contrário em alguns casos, ou seja, fraca capacidade de absorção no mercado desses egressos, alegadamente por ter havido ofertas inflacionárias e defasadas da realidade cabo-verdiana. Denota-se ainda que, as ofertas dos referidos cursos são feitas com excelentes trabalhos de marketing, isto é, oportunidades excelentes para conseguir bons empregos e com boas

remunerações e na maioria das vezes têm traduzido em expectativas defraudadas, dívidas avultadas de investimento financeiro e com fracas probabilidades de retorno. Contudo, salienta-se, quando os cursos ofertados estão em consonância com a realidade e necessidades do país verifica-se uma forte absorção dos egressos nos mercados de trabalho, principalmente nas áreas afetas ao turismo e construção civil.

1.4 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Neste contexto, depois de definirmos os eixos orientadores da construção da nossa problemática de investigação, a questão de investigação principal formula-se nos seguintes termos:

- **Compreender o processo de criação e implementação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde, com vistas a contribuir com a [re]articulação de políticas públicas subjacentes e sua institucionalização, na perspectiva dos sujeitos envolvidos: (i) as autoridades cabo-verdianas (MESCI), (ii) os gestores das IES (reitores) e (iii) e os Consultores Internacionais?**

1.5 OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Objetivo Geral:

- Compreender o processo de criação e de implementação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde, na perspectiva dos sujeitos envolvidos: (i) Autoridades do Ministério do Ensino Superior Ciência e Inovação de Cabo Verde; Gestores (reitores) das IES de Cabo Verde; (iii) Consultores Internacionais, desde a concepção à sua materialização.

Objetivos específicos:

- a) Caracterizar as fases de surgimento e evolução de Universidade, desde a época medieval ao contexto atual, denominado de emergente;
- b) Compreender os princípios orientadores, que estiveram na base dos processos e mecanismos, de formulação e implementação das políticas públicas, para a

institucionalização do Sistema de Ensino Superior, em Cabo Verde, no período pós-independência e no período da instauração do Estado de Direito Democrático;

- c) Explicitar a evolução, consolidação e centralidade da Avaliação Institucional do Ensino Superior no campo educacional;
- d) Analisar e problematizar a Avaliação Institucional do Ensino Superior, como um dos instrumentos, utilizados pelos Estados-nação e pelos organismos multilaterais para a materialização de políticas públicas com foco no caso da implementação do Sistema da Avaliação do Ensino Superior do Estado de Cabo Verde;
- e) Explicitar e caracterizar a Cooperação Sul-Sul, como estratégia ou mecanismo privilegiado e utilizado pelo Brasil na instrumentalização e materialização de suas políticas educativas para a ES na implementação do Sistema da Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde;
- f) Descrever e explicitar, as tramas de relações e os contornos processuais da criação e implementação do Sistema da Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde, a partir da abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992): contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA: PESQUISA QUALITATIVA

Esta investigação está embasada na Pesquisa Qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006; LAVILLE; DIONNE, 2008; BOGDAN; BIKLEN, 1999) como campo investigação que, atravessa disciplinas, campos e temas. Ela comporta um grande número de métodos e abordagens classificados como pesquisa qualitativa, tais como o estudo de caso, a política e a ética, a investigação participativa, a entrevista, a observação participante, os métodos visuais e análise interpretativa. Isto é, o conjunto dos processos e técnicas de investigação aplicados ao caso concreto de estudo. Por conseguinte, caracteriza-se por uma pesquisa do tipo estudo de caso, embasada em documentos e entrevistas semiestruturadas.

Portanto, as opções de abordagem metodológica adotadas nesta pesquisa cumprem no campo da investigação, um papel fundamental na validação dos pressupostos teóricos subjacentes. Com efeito, a articulação do corpus teórico com a lógica e o rigor empírico constituem etapas indissociáveis do processo de garantia da qualidade científica segundo Flick (2009, p. 16) que considera que o foco da discussão sobre a qualidade qualitativa foi alterado, de “níveis fundamentais, epistemológicos e filosóficos para níveis mais concretos de pesquisa”.

Ancorados nas premissas pragmáticas sugeridas pela autora supramencionada, neste capítulo foram traçados os caminhos, processos, técnicas, atitudes e as opções que balizaram a busca do conhecimento científico no desenrolar desta pesquisa transdisciplinar que combina campos científicos como a Educação Superior, Avaliação Institucional, Políticas Públicas e Relações Internacionais. Com efeito, a Pesquisa qualitativa visa aprofundar a compreensão dos fenômenos que se investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. Por outras palavras, o seu objetivo não é testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las no final da pesquisa, mas a intenção é tão-somente a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existente sobre as temáticas investigadas (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Em conformidade com o exposto na Introdução, tendo como referencial a compreensão da problemática de investigação configurada na necessidade de compreender as lógicas, concepções e/ou interesses subjacentes nas tramas de relações e ações dos sujeitos envolvidos na criação e implementação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde na perspectiva dos três grupos de informantes privilegiados, por envolver um grupo

heterogêneo de elite, a compreensão aprofundada desse processo implica uma ancoragem e orientação epistemológica que situe o investigador dentro de um determinado paradigma que lhe permite ter acesso a ferramentas para desocultar as racionalidades subjacentes. Com efeito, em conformidade com os objetivos, pressupostos, problemática, e complexidade desta investigação, associadas à nossa condição de pesquisador oriundo do Sul Político optamos pelas epistemologias do sul.

Especificamente, a nossa opção pelas epistemologias do sul visa conformar um conjunto de propósitos tais como, pensar e falar a partir do Sul, onde supostamente o conhecimento científico local é subalternizado, colonializado e subjetivado pelo poder eurocêntrico. Ou seja, estamos a localizar no espaço e no tempo o lugar da enunciação do sujeito naquela perspectiva defendida (GOSFROGEL, 2010, p. 459) como “o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala”. Esta articulação visa romper com o universalismo abstrato apregoado pelo conhecimento científico hegemônico da sua neutralidade e objetividade, agendas ou estratégias que têm sido utilizadas como formas de dominação através do encobrimento e invisibilidade através da matriz de poder colonial que legitima, dá credibilidade e viabiliza a hierarquização do conhecimento superior e inferior (GOSFROGEL, 2010).

Ainda, na senda deste autor, pretendemos tentar superar os fundamentalismos terceiro-mundistas e eurocêntricos sem desperdiçar o melhor da modernidade (GOSFROGEL, 2010), ou seja, como um dos dispositivos para a validação da produção do conhecimento que está assente na ideia de que o resultado da produção do conhecimento deve ser contextualizado (SANTOS, 2010b). Isto é, a aproximação às abordagens de epistemologias do sul foi feita como forma de explicitarmos e compreendermos as formas alternativas de viabilização de conhecimentos. Porque estamos de acordo com Santos e Meneses (2010) de que o mundo é epistemologicamente diverso, assim sendo, a nossa opção está em conformidade com os princípios intrínsecos desta abordagem que é conceitualizada pelos autores supramencionados como “conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão dos saberes dos povos e nações colonizadas, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19) .

Seguindo esta linha de raciocínio, a utilização de epistemologias do sul é feita numa perspectiva de invocação do seu potencial heurístico, isto é, como gradiente de análise que nos permite reconhecer algumas características amputáveis às temáticas desenvolvidas no Sul

Global. Portanto, trata-se de um exercício focalizado com objetivo de explorarmos algumas questões específicas que consideramos problemáticas, sobretudo, no contexto africano em geral e no contexto cabo-verdiano em particular. Por exemplo, classificado como um contexto colonial (COMAROFF; COMAROFF, 2011; HOUNTODJI, 2010), submissa da hegemonia ocidentalista euro-americana (SANTOS; MENESES, 2010; COMAROFF, 2011), por isso mesmo tido, a grosso modo, como um dos *lócus* da materialidade da imposição da superioridade do conhecimento científico do Norte em relação a outras formas de conhecimento (SANTOS, 2010b), cenário em que se pode evidenciar algumas das implicações de colonialidade das relações de poder e do saber segundo Quijano (2010). Ou seja, colonialidade da classificação social universal do mundo capitalista; colonialidade da articulação política e geocultural; colonialidade da distribuição mundial do trabalho; colonialidade das relações de gênero; colonialidade das relações culturais ou intersubjetivas; dominação/exploração, colonialidade e corporeidade (QUIJANO, 2010, p. 118-125).

Por outro lado, por que os dados empíricos coletados sugerem haver alguma dependência científica de Cabo Verde em relação ao conhecimento ocidentalista, quisemos munir de um instrumento analítico que nos pudesse permitir romper com esse modelo colonial de produção de conhecimento (SANTOS; MENESES, 2010). A convergência destas diferentes perspectivas implica igualmente entender e explicitar o significado do Sul Global que de acordo com esses autores em pauta não corresponde necessariamente a uma unidade geográfica delimitada, mas sim, uma das formas epistemológicas específicas que permite definir um determinado espaço na sua relação negativa e repadora das formas de operacionalização do capitalismo neocolonial.

2.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA PARA A CONSTRUÇÃO DE DADOS

O desenho da nossa investigação procurou obedecer aos princípios, métodos e técnicas geralmente aceites no seio da comunidade científica. Portanto, os estudos teórico-empíricos conformadores do caso em estudo estão enquadrados dentro do campo da Educação Superior, especificamente, uma política pública pensada, concebida e implementada no contexto de um país, Cabo Verde, concretamente dentro do seu sistema educativo com o propósito de melhorar a qualidade das suas ofertas formativas. Por isso, percebemos que seria fundamental compreender a trajetória do nosso objeto de estudo no seu contexto de materialização, ainda que o seu crescimento seja incipiente. Isto é, basicamente, este objeto de estudo está balizado

por dois elementos essenciais: o esforço dos governantes em dotar o país de mecanismos normativos e legais para regulamentação e por outro lado, tentar aquilatar os instrumentos adotados no país com as melhores práticas internacionais.

A revisão bibliográfica para esta tese foi feita, basicamente, através de dois dos métodos de investigação: (i) Pesquisa Documental; (ii) Estados de Conhecimento.

Numa primeira fase da nossa pesquisa recorremos e revisitamos os **princípios da pesquisa documental** (LAVILLE; DIONNE, 2008; BOGDAN; BIKLEN, 1999) para contextualização histórica da nossa pesquisa. Isto é, de acordo com as sugestões dos autores mencionados consideramos todas as fontes impressas ou não, por termos verificado que no contexto cabo-verdiano as pesquisas científicas ainda estão numa fase incipiente. Com efeito, resolvemos compensar o reduzido número de pesquisas científicas com enfoques similares ao nosso objeto de estudo, recorrendo às fontes primárias, bem como às fontes secundárias disponíveis, especificamente, o recurso aos diplomas legais, aos discursos políticos, notícias²⁰ na imprensa local, aos relatórios oficiais (nacionais e também os produzidos pelos organismos multilaterais), aos acordos de cooperação, aos anuários estatísticos disponibilizados na plataforma²¹ do MESCI, na Direção Geral do Ensino Superior (DGES) e no Instituto Nacional de Estatística (INE).

A nossa intencionalidade visou compreender, caracterizar, descrever e explicar a evolução do ES em Cabo Verde no que tange à sua expansão, políticas de acessibilidade e permanência dos estudantes no sistema educativo, a sistematização do arcabouço jurídico para a regulamentação deste setor e ainda os desafios enfrentados, bem como as expectativas de desenvolvimento para os próximos anos. Ou seja, a cartografia contextual do ES em Cabo Verde foi feita com recurso da pesquisa documental numa primeira fase, mas as informações recolhidas foram complementadas com a produção de três Estados de Conhecimento que, a seguir serão explicitados.

²⁰ Para além das notícias na imprensa, consultamos na Internet o programa televisivo “Com Ciência” da Televisão Pública de Cabo Verde (TCV) patrocinado pelo MESCI que tem como principal propósito divulgar notícias e acontecimentos que têm a ver com o ES do país.

²¹ Estamos mais uma vez de acordo com Laville e Dionne (2008, p. 167) quando afirmam que é preciso fazer uso dos dados estatísticos publicados nas plataformas oficiais por trazerem muitas vantagens a pesquisa de um modo geral: são dados coletados, a sua obtenção vai custar muito pouco, são facilmente acessíveis, já são dados tratados e analisados e normalmente cobrem quase todos os aspetos da realidade econômica, social, política, cultural e religiosa de um país.

Por conseguinte, a segunda fase da nossa investigação é complementada com o recurso ao **Estado de Conhecimento**. Segundo Morosini (2015, p. 102) este método de pesquisa pode ser definido como:

Identificação, registo, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

A nossa opção pela utilização por esse método de pesquisa justifica-se pela notoriedade cada vez mais crescente que essa técnica de pesquisa vem ganhando, sobretudo, devido à configuração do novo cenário que se caracteriza na sociedade de conhecimento na era digital. Este cenário, ao contrário do que acontecia há poucas décadas, possibilita que o pesquisador de qualquer latitude, tenha acesso rápido através da Internet, sem custos elevados, a um conjunto de informações sistematizadas, diversificadas por áreas de conhecimento, atualizadas e depositadas nas plataformas institucionais dos Estados-nação, das universidades, dos organismos multilaterais, entre outros meios (MOROSINI; FERNANDES, 2014; MOROSINI, 2015c).

Portanto, uma das competências que se exige aos “*digital born’s*” e aos pesquisadores atuais é capacidade de gestão e tratamento de grande quantidade de informações que facilmente perdem atualidade, pertinência e utilidade. Daí que na nossa ótica, o Estado de Conhecimento, enquanto método e técnica de pesquisa ganha cada vez mais centralidade dentro do campo científico e conseqüentemente nas pesquisas porquanto é muito mais do que fazer uma simples revisão bibliográfica do conhecimento produzido, faz-se necessário porque considera a construção da produção científica para além do que está publicado nos livros e ou noutros materiais impressos. Mas sobretudo, é preciso considerar as produções disponibilizadas nas plataformas digitais.

Por outro lado, como frisamos anteriormente, a sua materialidade é imprescindível na construção de uma tese ou dissertação para a sua fundamentação segundo Morosini (2015a, p. 102) por causa da necessidade de “consulta, sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador”. Para além do que já foi mencionado sobre este método ainda são consideradas outras vantagens no seu uso, nomeadamente a possibilidade de romper com os pré-conceitos que acompanham o pesquisador nos inícios da configuração da sua problemática de pesquisa.

Pode constituir-se numa componente importante para a compreensão teórica das relações hierárquicas, de poder e autoridade científica dentro seu campo de investigação, consequentemente os mecanismos de representação da força simbólica dos atores na área científica, as estratégias de legitimação dos sujeitos nas suas relações. Ainda possibilita o pesquisador explicitar em que medida a sua investigação irá contribuir para o crescimento do conhecimento na sua área científica, isto é, permite o pesquisador explicitar o grau de pertinência e utilidade da sua pesquisa, por exemplo no preenchimento das lacunas evidenciadas dentro de uma determinada área de conhecimento.

Quadro 3: Estados de Conhecimentos ²²realizados

Temática	Objetivos do Estado de Conhecimento	Plataforma utilizada	Data de realização
I - Avaliação da Educação Superior no Brasil Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2011-2012)	- Verificar a viabilidade, pertinência e exequibilidade do nosso projeto de investigação; - Identificar subsídios para a problematização do projeto de investigação e da tese	Banco de Teses e Dissertações da CAPES	1º Semestre de 2014
II - Produção Científica acerca do Ensino Superior (Teses e Dissertações) em Cabo Verde (2005 - 2015)	- Mapear as produções científicas acerca do Ensino Superior em Cabo Verde nos últimos 10 anos; - Caracterizar, descrever e explicar a evolução do ES em Cabo Verde no que tange à sua expansão, políticas de acessibilidade e permanência dos estudantes no sistema educativo, a sistematização do arcabouço jurídico para a regulamentação deste setor e ainda os desafios enfrentados	Portal Digital do Conhecimento do MESCI Cabo Verde	1º Semestre de 2015
III - Avaliação Institucional da Avaliação da Educação Superior no Brasil (2007-2015)	- Identificar pesquisas científicas relevantes e especializadas acerca da temática apontada que nos permitisse identificar as potencialidades do SINAES (Brasil) enquanto um dos modelos de referência na a criação e implementação do SAES de Cabo Verde	Revista da Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES) da (UNICAMP e UNISO)	2º Semestre de 2015

Fonte: O Autor (2017).

²² Confrontar os resultados dos Estados de Conhecimento produzidos nos respectivos capítulos: Avaliação da Educação Superior no Brasil Banco de Teses e Dissertações da CAPES (introdução – construção da problemática de pesquisa); Produção Científica acerca do Ensino Superior (Teses e Dissertações) em Cabo Verde: 2005 -2015 (Capítulo II – Ensino Superior); Avaliação Institucional da Avaliação da Educação Superior no Brasil: 2007-2015 (Capítulo III – Avaliação do Ensino Superior).

2.2.1 Entrevista semiestruturada

Revelou-se como o instrumento que melhor se adequava aos nossos objetivos de pesquisa, isto é, como uma possibilidade viável, porque oportunizou o acesso direto com os protagonistas em ação, ou seja, os sujeitos envolvidos nas tramas de relações empreendidas desde a concepção do referido projeto até a sua implementação. As justificações para este fato estão assentes na novidade da investigação da temática em apreço com base no enfoque que nós estabelecemos, isto é, a avaliação institucional do Ensino Superior, mais concretamente, um dos propósitos centrais, o de entender as lógicas, as racionalidades, o papel e a ação de cada dos sujeitos envolvidos na concepção e implementação do projeto em causa, a institucionalização do SAES CV.

Tornou-se fundamental levar em consideração o número reduzido de bibliografias, estudos científicos sobre essa temática no contexto cabo-verdiano, isto é, estávamos perante um objeto de estudo que está na sua fase inicial de constituição entre nós, por um lado. Mas por outro lado, foi necessário ter em conta a vasta produção sobre esta temática noutros contextos e a possibilidade de se tomar emprestadas essas produções, além fronteira, como referências para a análise do contexto. Portanto, a nossa opção ganha maior consistência e substancialidade porque está também suportada por teorias metodológicas que embasam as nossas opções, nomeadamente (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 134) de que:

Em investigação qualitativa, as entrevistas semiestruturadas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

Com efeito, neste estudo, a entrevista semiestruturada, para além de ser um instrumento de complementaridade para a coleta de dados obtidos na pesquisa documental, caracteriza-se igualmente como o principal instrumento de coleta (recolha) de dados empíricos assente na perspectiva de Minayo (1996, p. 99) como “facilitador de abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação”. Por conseguinte, a mesma autora sugere que constitui um instrumento valioso de informações devido à possibilidade do diálogo com o interlocutor “ser revelador de condições estruturais, de sistemas de valores, normas símbolos [...] ter a magia de transmitir através de um porta voz, as representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas” (MINAYO, 1996, p. 109-110).

A posição nuclear que esse instrumento ocupa nesta pesquisa deve-se também à possibilidade de compreender as posições imanentes dos entrevistados, mas, sobretudo, perceber as diferentes tessituras de discursos e posições estratégicas assumidas ao longo do processo. Daí a razão de termos elaborado o nosso guião (roteiro) de entrevista numa perspectiva mais flexível, isto é, semiestruturada. Esse grau de estruturação está assente nas recomendações de Bogdan e Biklen (1999) de se evitar extremismos, ou seja, não demasiadamente fechado e nem demasiadamente aberto, isto é, focalizou-se nos objetivos da investigação. Por outro lado, foram ponderadas as vantagens que essa forma de estruturação nos permitia, cuja maior flexibilidade em relação às de tipo estruturado ou mesmo aberto, porque tal como advertem Laville e Dionne (2008, p. 189) “possibilita um contato mais íntimo” entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores”.

A realização das entrevistas semiestruturadas foi precedida da qualificação do projeto desta investigação. A definição das dimensões que compuseram os guiões de entrevistas foi determinada em função dos objetivos específicos da Tese. Neste sentido, foram produzidos três tipos de guiões respectivamente, direcionados aos três grupos de informantes privilegiados. Neste caso, os referidos guiões foram adaptados em função do tipo de temas específicos que importavam compreender em cada entrevista. Sucintamente, em cada guião constaram questões gerais tais como, a reconstrução do perfil social individual e coletivo do entrevistado, a trajetória escolar, a formação acadêmica e o percurso profissional. As questões específicas que foram direcionadas à criação e implementação do SAES de CV são caracterizadas a seguir por cada grupo de entrevistado.

Quadro 4: Temáticas constituintes dos guiões de entrevista semiestruturada.

Temáticas questionadas
Questionamentos formulados
Alinhamento e coerência das PP traçadas pelo Estado de CV a nível do ES com os desafios e demandas do desenvolvimento de CV.
Concepção de universidade prevalecente em Cabo Verde
Avaliação do processo geral da institucionalização do SAES de CV
Adequação do timing da institucionalização do SAES de CV os desafios e demandas do desenvolvimento do país
Nível de participação, envolvimento e comprometimento com o processo de institucionalização do SAES
As tensionalidades entre os protagonistas no processo de institucionalização do SAES de CV
Ponderação acerca dos critérios e parâmetros e diretrizes orientadores no processo de institucionalização do SAES
Criação endógena ou importação de Sistemas de Avaliação

Principais dimensões facilitadoras no processo institucionalização do SAES
Principais dimensões menos facilitadoras ou inibidores no processo institucionalização do SAES
Principais impactos institucionalização do SAES: nível interno e a nível internacional

Fonte: O Autor (2017).

2.3 INFORMANTES PRIVILEGIADOS ENTREVISTADOS (SUJEITOS DE PESQUISA): CRITÉRIOS DE ESCOLHA E CARATERIZAÇÃO

Os sujeitos de pesquisa implicados nesta investigação são tidos como informantes privilegiados (BURGESS, 1997), isto é, a sua escolha obedeceu aos critérios previamente definidos: o primeiro critério, sujeitos implicados num dos três contextos de ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), especificamente, as autoridades do MESCI (Grupo I) que conceberam esta política pública, traduzindo-a em discurso político e, posteriormente, formuladas em textos políticos normativos; os gestores das IES cabo-verdianas (Grupo II) que convidados pelas autoridades a participarem da implementação da referida política pública; e os consultores internacionais (Grupo III) que prestaram assessoria técnica e científica aos dois grupos anteriores, quer na concepção do referido instrumento legislativo, quer na sua implementação/materialização.

O segundo critério, heterogeneidade de informantes privilegiados de modo que as informações coletadas pudessem ser trianguladas, permitindo que os fatos pudessem ser desvelados. Por conseguinte, a nossa amostra caracteriza-se segundo o tipo intencional, que na perspectiva de Gil (2008, p. 94) é tida como “um tipo de amostragem não probabilística que consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população”. Concretamente, foram entrevistadas 13 personalidades, sendo 6 gestores das IES cabo-verdianas das 10 existentes, 3 autoridades do MESCI e 4 Consultores internacionais, pertencentes a três países respectivamente, Cabo Verde, Brasil e Portugal.

Portanto, com base nos critérios estabelecidos foram entrevistados 13 sujeitos, conforme o quadro anterior, subdivididos pelos três grupos mencionados. Estas entrevistas ocorreram durante a pesquisa de campo, isto é, depois da qualificação do Projeto de investigação de doutorado. As entrevistas foram realizadas em Cabo Verde e no Brasil, durante o ano letivo 2016, durante a realização da pesquisa de campo em Cabo Verde, ilha de Santiago, onde estão localizadas as 6 IES, cujos reitores foram entrevistados, bem como as autoridades do MESCI, exercendo as suas funções na capital do país, ou seja, na cidade da

Praia. Entretanto, excepcionalmente, três dos consultores internacionais foram entrevistados no Brasil, no ano de 2017.

Todos os informantes privilegiados entrevistados tinham idades superiores a 40 anos e formação superior com Pós-graduação de doutorado; 4 têm qualificação de mestrado e são doutorandos na UNICV e outras universidades no exterior.

Nesta investigação os sujeitos de pesquisa ocupam um lugar central, uma vez que estipulamos, como a principal estratégia de coleta de dados, a entrevista semiestruturada às entidades que participaram na institucionalização da política pública em análise. Por outras palavras, consideramos que o acesso aos dados empíricos precisa preencher um conjunto de requisitos, como sejam, rigor, credibilidade, pertinência e consensualidade numa perspectiva dialógica entre o pesquisador e o pesquisado. Ou seja, é fundamental contar com a colaboração de nossos interlocutores, para podermos ter algum sucesso, fornecimento de dados fidedignos, pertinentes, evitar atitudes de rejeição, hostilidade, desconfianças, dissimulação ou até enviesamento nas respostas, entre os interlocutores em ação.

Daí que, consideramos ser imprescindível traçar estratégias de negociação baseadas em princípios éticos, claros, transparentes e com propósitos muito bem definidos, porque como faz referência Santos Guerra (2003, p. 72), “o sucesso da negociação reside na claridade, na transparência de propósitos”. Por outro lado, o recurso aos diferentes tipos técnicas e métodos de investigação possibilita a triangulação de informação (STAKE, 2007), nossa ótica, procedimento científico indispensável, na medida em que contribui para assegurar a validade científica da investigação, considerada nas suas diversas dimensões, nomeadamente nas apontadas por Ghiglione e Matalon (1997) a validade de conteúdo, preditiva, comparativa e interpretativa.

Tendo subjacente o princípio de negociação supracitado, procedemos da seguinte forma para a facilitar o nosso acesso ao campo onde desenvolvemos o nosso estudo: num primeiro momento, endereçamos um pedido de solicitação aos nossos entrevistados, no qual explicitamos nossos objetivos, natureza do nosso trabalho, métodos que pretendíamos utilizar, bem como informamos nossa condição de pesquisadores autorizados pela Universidade. Tendo em conta as funções desempenhadas pelos nossos entrevistados serem muito complexas e de muita responsabilidade, por isso, entidades com pouca disponibilidade de tempo, nossas solicitações foram feitas pessoalmente às secretárias de cada um dos nossos entrevistados (autoridades e gestores das IES).

Apesar de todas as nossas diligências no contato aos nossos potenciais entrevistados, nossa empreitada foi complexa, envolta em muita dificuldade no *feedback* dos dois grupos mencionados. Dito de outro modo, fizemos várias diligências para conseguir aceder aos nossos interlocutores. Consideramos que esta fase foi a mais complicada de todas, durante os quase quatro anos de pesquisa. Entretanto, precisa-se salientar que tivemos o pronto atendimento de cerca de 55% (5/9). Contudo, conseguimos entrevistar quase a maioria dos informantes privilegiados previamente definidos, à exceção de alguns contatos infrutíferos a algumas das autoridades do país para o Ensino Superior e que, conseqüentemente, nos impossibilitou o acesso a informações que seriam de extrema importância para esta investigação, como, por exemplo, o Relatório da Avaliação Institucional Externa às IES cabo-verdianas feita em 2016.

As nove entrevistas realizadas para os dois grupos foram feitas nos escritórios de cada um dos entrevistados e tiveram, em média, a duração entre 55 min a 1h35mn. Isto é, as entrevistas tiveram a duração de, aproximadamente, 1 hora em média.

Com relação à solicitação dos Consultores Internacionais (CI) que participaram conosco nesta pesquisa, os mesmos foram contatados via e-mail com a exposição do mesmo pedido padrão enviado aos demais entrevistados, bem como o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dos 4 contatados, todos responderam prontamente ao nosso pedido, sendo que conseguimos realizar duas entrevistas pessoalmente nos respectivos escritórios dos mesmos. As entrevistas tiveram a duração de, aproximadamente, 1 hora em média. Quanto aos outros dois CI as entrevistas foram realizadas via *Skype* e tiveram uma duração de aproximadamente 1 hora. Todas as entrevistas foram realizadas com gravação de áudio e transcritas em seguida.

Os procedimentos para a realização das entrevistas obedeceram às regras estipuladas na nossa universidade, ou seja, o cumprimento escrupuloso dos aspectos éticos em vigor, nomeadamente, os participantes foram esclarecidos através do TCLE (ver Anexo B). A participação foi livre e as identidades serão mantidas em sigilo, sendo que os dados coletados permanecerão sob os cuidados do pesquisador responsável, os mesmos têm um tratamento estritamente académico, sendo preservada a confidencialidade e anonimato dos informantes e serão utilizados única e exclusivamente para a execução do presente trabalho. Por isso, as falas dos informantes privilegiados foram codificadas neste trabalho, os sujeitos, por questões éticas da pesquisa, serão nomeados de maneira fictícia com a letra “A” em conotação à palavra “Avaliação” e associados a números para diferenciá-los no momento de utilização de

suas falas e contribuições à pesquisa, conforme segue: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12 e A13.

2.4 ANALISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Esta etapa é definida nas bibliografias especializadas como um processo de busca e de organização sistemática do trabalho empírico com a finalidade de aumentar a compreensão daquilo que se encontrou de modo que possa ser apresentado com inteligibilidade aos outros (BOGAN; BIKLEN, 1999). Estes autores assinalam ainda que é uma tarefa complexa, morosa, angustiante, petrificante e ansiosa principalmente para os pesquisadores iniciantes. O reconhecimento da complexidade desse processo pode ser diminuído mediante a adoção de alguns critérios essenciais, de entre as quais, a divisão das tarefas em várias fases, organização criteriosa das informações e sobretudo, reconhecer e aceitar o fato de existir uma multiplicidade de formas de analisar os dados, tantas quantas as técnicas de coleta. Estar ciente, de que é um processo que se vai adquirindo e internalizando à medida que se vai adentrando e adquirindo mais experiências como pesquisador (BOGAN; BIKLEN, 1999).

Ao analisarmos algumas das formas de análise de dados, percebemos que ao longo desta pesquisa teríamos utilizado em alguns momentos pontuais alguns princípios da análise de conteúdo apontados por Laville e Dionne (2008). A similaridade de procedimentos estaria relacionada com dois aspectos propostos pelos referidos autores: (i) categorias analíticas de análise de conteúdo através do modelo misto (p. 222); (ii) abordagem qualitativa de análise através da Construção Iterativa de uma Explicação (p.227). Concretamente, com relação ao primeiro caso, construímos categorias de análise *a priori*, contudo, as categorias iniciais foram modificadas, precisadas e aperfeiçoadas, em função dos elementos significativos que foram sendo incorporados, como por exemplo, a revisão crítica dos conteúdos, definição de novos critérios de pertinência, abertura aos *insights* que foram emergindo ao longo do processo de interpretação, organização, filtração, refinamento dos dados. Por conseguinte, respeitamos a forma literal dos dados coletados, isto é, em função da segunda dimensão anteriormente apresentada, a Construção Iterativa de uma Explicação, através de categorias analíticas finais, mas respeitando a estrutura rigorosa, sistemática tal como sugerem Laville e Dionne (2008).

Contudo, como forma de respeitar a complexidade dos dados coletados por um lado, mas pelo outro, respeitar inteligibilidade, a coerência, a pertinência e sobretudo, tentar minimizar os riscos de eliminação de informações preciosas durante o processo de análise

submetemos os nossos dados empíricos aos princípios da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALLIAZI, 2011) e à análise do Ciclo de Políticas Educativas de Bowe, Ball e Gold (1992), que a seguir serão caracterizados e explicados.

2.4.1 Análise dos dados empíricos a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas

A abordagem do ciclo de políticas segundo Bowe, Ball e Gold (1992) foi utilizado nesta pesquisa enquanto um instrumento de análise dos dados empíricos referentes à concepção e implementação de uma Política Pública educacional do Estado de Cabo Verde, isto é, a institucionalização do Sistema de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde, pelo Despacho n° 27 de 3 de outubro de 2014.

A utilização deste instrumento está ancorada na sua dimensão de análise empírica do referido construto legal. Para tal, formulamos a seguinte questão de investigação: de que modo a abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) poderá auxiliar-nos na análise do nosso objeto de estudo? A formulação do nosso questionamento está assente nas pesquisas feitas acerca dessa abordagem em que algumas perspectivas evidenciadas são de que se pode se constituir numa metodologia multifacetada (MAINARDES, 2006; BALL, 2011). Isto é, proposta tida como um referencial teórico-analítico para o estudo de políticas educacionais.

Daí que, nesta pesquisa, ela foi utilizada tendo o enfoque referido anteriormente como finalidade, ou seja, como um dos referenciais metodológicos de análise do nosso objeto de estudo que se constitui, por excelência, na implementação de uma política pública educacional. Dito por outras palavras, as orientações teórico-pragmáticas sugeridas pelos autores Bowe, Ball e Gold (1992) proponentes desta metodologia constituíram para nós uma das principais orientações para a configuração da nossa pesquisa a vários níveis: (i) permitiu-nos refletir, criticamente acerca do nosso objeto de estudo, por ter-nos dados *insights* de abordagem desde a concepção da referida política pública até a sua implementação.

Por outro lado, facultou-nos a possibilidade de delimitar a nossa análise com balizadores concretos, bem como a contextualização necessária para entender as racionalidades impregnadas em cada uma das fases do processo. Neste caso em concreto, vislumbramos algumas possibilidades de construção dos nossos instrumentos de coleta de dados com pertinência, foco e direcionamento; (ii) os cinco contextos sugeridos pelos autores

permitiu-nos ter uma perspectiva holística do nosso objeto de estudo, ao mesmo tempo, permitiu-nos um questionamento parcializado, isto é, entender cada uma das fases de processamento da referida política pública; (iii) também o que nos foi de grande valia foram as questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006, p. 66-69) por ter-nos permitido formular questionamentos críticos ajustados a cada um dos contextos propostos, isto é, conforme Mainardes (2006, p. 58):

A abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico.

Por conseguinte, as questões norteadoras sugeridas como propostas permitiu-nos uma maior focalização ao funcionar como espécie de roteiro de análise, ou seja, orientou os nossos procedimentos na análise uma vez que tinha balizado a nossa coleta de dados: onde investigar, o que investigar, quem investigar, como investigar, porque investigar. Entretanto reconhecemos, ancorados em Mainardes e Marcondes (2009, p. 306) que a adequação das políticas públicas educacionais não constitui uma tarefa facilitada, na medida em que:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer as coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converte/transformar essas duas modalidades. [...], a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil de se fazer.

Considerando, portanto, a natureza complexa e multidimensional das políticas educacionais para além da dicotomização ou binarismos, na nossa ótica, percebemos que uma das grandes contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas está na compreensão de que, neste caso específico, as políticas educacionais estão em dinâmismos constantes em função das complexificações sociais que se vão configurando. Por isso, sua análise terá que ser feita a partir de todos os ângulos possíveis. Esse procedimento oportunizaria o enfoque das políticas em diferentes vieses, desde os seus processos macro e articulá-los às políticas no nível local.

Portanto, foi a partir dessas premissas que estabelecemos a análise empírica dos dados coletados acerca da institucionalização do SAES do ES de CV, utilizando somente os três principais contextos propostos pela Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), ou seja, Contexto de Influência, Contexto da Produção do Texto e Contexto da

Prática, com o objetivo de compreender a percepção dos múltiplos protagonistas envolvidos na produção desta política educacional.

Segundo os autores que conceberam essa abordagem, os três contextos primários podem ser definidos sinteticamente como:

(i) *Contexto de Influência* se caracteriza tendo como foco de análise as influências internacionais, nacionais e locais que exercem força para fazer emergir uma política educacional, isto é, “locus” de iniciação das políticas públicas e da construção dos discursos. Portanto, contexto onde os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas de educação. Aqui, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Caracteriza-se ainda como arena pública de ação, ou seja, onde, os grupos de influência vão digladiar-se para a formulação de políticas nacionais, decidir quais políticas internacionais que serão tidas como referenciais para depois serem recontextualizadas ou não.

(ii) *Contexto da Produção do Texto*, por sua vez, está relacionado ao momento da formulação dos documentos orientadores, das leis, dos materiais colocados em circulação como forma de organizar e implantar políticas educacionais. Os textos normativos constituem a representação do discurso político, como resultado de disputas e acordos entre os políticos envolvidos nesta arena, segundo os seus interesses. Concretamente, no caso da nossa pesquisa, os textos resultantes desse embate são: a Lei de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde (despacho nº) e o Guião da Avaliação Institucional Externa das IES de Cabo Verde;

(iii) já no que concerne ao *Contexto da Prática*, caracteriza-se por analisar como as políticas chegam às IES, investigando a resignificação que os profissionais destas instituições e os sujeitos da comunidade fazem dos textos das políticas, bem como as condições de possibilidade de sua implantação em diferentes contextos locais. Portanto, é onde a política está sujeita à interpretação e recriação. É o Lugar onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Consequentemente, nessa arena, os grupos de interesses são os gestores, os professores, os coordenadores, os pesquisadores das IES (BOWE; BALL; GOLD, 1992)

A nossa opção pelo uso dos três contextos primários propostos por Stephan Ball e seus colaboradores desta pesquisa foi ponderada com base em indicações posteriormente

fornecidas pelo próprio autor²³ da proposição, ao sugerir que os contextos de resultados e de estratégia política não deveriam ser tratados separadamente dos contextos da prática e da influência, respectivamente, na medida em que:

Contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Por outro lado, atendendo aos propósitos desta investigação, o presente estudo assume funções *descritivas e analíticas*. Para além da descrição dos casos, portanto, procura-se ter um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou com teorias existentes, ajudando a gerar novas teorias e novas questões para futuras investigações (STAKE, 2011; FLICK, 2009).

Quadro 5: Estrutura organizacional da Análise dos dados empíricos através da Abordagem do Ciclo de Políticas

Contextos da ACP	Questões trabalhadas	Focos de Análise	Localização nos Capítulos
Contexto de Influência	-Emergência e genealogia do SAESCV como Política Pública: as influências internacionais e suas divergências nas inter-relações endógenas	Emergência e genealogia da Política Pública e percepção dos entrevistados	Cap. IV
	Os interesses explícitos e subjacentes das elites envolvidas		
	Mobilização de parcerias nacionais e internacionais		
Contexto Produção do Texto	As reformas jurídico-legais para o Ensino Superior de Cabo Verde: da desregulação à institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação	Análise da política como discurso e como texto e percepção dos entrevistados	Cap. III
	Análise e problematização do Guião para a Avaliação Institucional Externa das IES de Cabo Verde		
	As potencialidades da Avaliação Institucional Interna na institucionalização de sistemas internos de garantia de qualidade nas IES		
	As principais dimensões facilitadoras do		

²³ Confrontar Mainardes e Marcondes (2009, p. 306), isto é, um artigo resultante de uma entrevista com Stephan Ball feito pelos autores do texto sobre a análise do ciclo de políticas.

Contexto da Prática	processo	Os efeitos da Política pública Implementada na Percepção dos entrevistados	Cap. IV
	Constrangimentos, Resistências, Conflitos, Contradições e tensionalidades do processo. Os principais impactos da implementação a curto, médio e longo prazos no contexto nacional e internacional		

Fonte: O Autor (2017).

2.4.2 Análise Textual Descritiva

A Análise Textual Discursiva (ATD) foi um dos instrumentos de análise utilizados no tratamento da informação recolhida no trabalho empírico. Segundo os autores que cunharam esse conceito Moraes e Galiuzzi (2011, p. 12) ATD constitui-se num processo auto organizado de construção e de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: (i) a desconstrução dos textos (corpus de análise); (ii) a unitarização das unidades de sentido com vista ao estabelecimento de relações entre os elementos unitários que por sua vez permite a categorização; (iii) da categorização parte-se para a construção do metatexto que é o processo resultante do esforço de explicitar a compreensão do emergente como resultado da combinação dos elementos anteriores que por sua vez permitirá que a nova compreensão seja comunicada e validada.

A nossa escolha por esta técnica de análise resulta do nosso entendimento que o mesmo nos permite descrever, interpretar e comunicar, com alguma propriedade, sentidos que a análise do conjunto de textos que constituem no material empírico pode suscitar. Por isso, pretendemos, assim, construir compreensões a partir do material coletado, analisando-o e expressando, a partir dessa investigação, alguns dos sentidos e significados que esse processo possibilita. Porque corroboramos com autores Moraes e Galiuzzi (2011), proponentes desta metodologia de análise, de que os resultados obtidos durante o processo de investigação dependem tanto dos autores dos textos quanto dos pesquisadores.

Assim sendo, para a sistematização, organização e operacionalização da informação recolhida nas entrevistas semiestruturadas com os nossos interlocutores, fizemos uma transcrição, na íntegra, de todas as entrevistas e leitura flutuante desse *corpus*. Em seguida, a incursão numa leitura em profundidade e focalizada nos objetivos da pesquisa, feita essencialmente para a impregnação e o envolvimento aprofundado com esse material. Na sequência procedemos à execução dos quatro focos argumentativos da ATD, conforme a

sugestão dos autores desse método: (i) desmontagem dos textos; (ii) estabelecimentos de relações entre as unidades de sentido; (iii) captação do novo emergente; (iv) construção do processo auto organizado, ou seja, a construção das categorias de análise.

Segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 22) a “categorização na ATD é um dos aspectos centrais [...] as categorias são constituintes da compreensão que emerge do processo analítico”. Daí que, na perspectiva desses autores, é um processo que deve ser feito em conformidade com algumas propriedades: (i) *validade ou pertinência*; (ii) *homogeneidade*; (iii) *focalização do todo por meio das partes*; (iv) *explicitação dos pressupostos de análise* (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 26-28).

Portanto, a emergência das categorias em ATD, visa essencialmente a construção de uma compreensão da fenomenologia que se vai manifestando no seu todo. Processa-se a partir de elementos aglutinadores, visando-se costurar entre si os elementos parciais de cada categoria. Nesse sentido, através de movimentos hermenêuticos em espiral, desloca-se daquilo que é provado por argumentos fundamentados na lógica formal para o que é fundamentado por meio de uma argumentação dialética rigorosa, move-se da quantidade para a qualidade, da explicação causal para a compreensão. Superam-se as causalidades lineares, possibilitando uma aproximação de entendimento mais complexo.

Por conseguinte, imbuídos num dos fundamentos nucleares da ATD, que está relacionado com a comunicação dos novos sentidos e significados emergentes do objeto de estudo analisado, através do metatexto, processo que neste método permite a emergência da autoria do pesquisador, em consonância com o seu quadro teórico de referência, porque possibilita que os resultados obtidos sejam válidos, confiáveis, isto é, cientificamente suportados.

Essa busca de relações de significados da produção de uma síntese, reforça a perspectiva de uma construção intensa rigorosa, sistemática e criativa, com o propósito de uma explicitação clara e convincente. Tal atitude assumida pelo investigador, permitir-lhe-á a assunção da sua função de autor dos seus próprios argumentos que se materializam na produção do metatexto.

Portanto, essa ancoragem tripartida, nos dados empíricos, nas teorias que fundamentam as opções do autor e a sistematização desses dados através da metodologia de pesquisa adotada, constitui uma das recomendações para a minimização de alguma subjetividade que acompanha o cientista social por um lado, mas pelo outro lado, tal postura,

está imbricada na necessária ruptura epistemológica com o senso comum que é necessário empreender segundo Santos (2003), na medida em que um investigador social deve estar consciente de que sua atuação está sujeita a interferências de várias ordens. Em suma, esse processo que se consubstancia na seleção e na delimitação rigorosa do material de análise é fundamental para a qualificação da pesquisa científica.

Assim, tendo em consideração a natureza da singularidade do estudo em causa, não pretendemos que os resultados obtidos sejam generalizáveis a outros contextos, mas, antes, que constituam um contributo para o conhecimento mais aprofundado de questões que se colocam sobre o objeto de estudo proposto. Esta limitação não diminui a riqueza do estudo, pois apesar de não ser generalizável, não se prende exclusivamente ao contexto em que será desenvolvido, dado que permitirá aprofundar o conhecimento sobre a temática.

2.5 CUIDADOS ÉTICOS

A pesquisa empírica, através de entrevista semiestrutura com os 13 sujeitos privilegiados selecionados, ocorreu durante o período da pesquisa em campo. Isto é, os dados foram coletados só depois da aprovação do nosso projeto de investigação pela avaliação da banca de qualificação composta por três avaliadores: Maria Estela Dal Pai Franco (UFRGS), José Carlos dos Anjos Gomes (UFRGS) e Marta Sisson de Castro (PUCRS). O referido projeto foi arguido e aprovado.

Posteriormente, após as alterações sugeridas pela referida banca de qualificação o projeto de investigação foi enviado à Comissão Científica²⁴ da Faculdade de Educação, atual Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) para a sua validação.

Tal como se pode constatar no tópico respeitante à caracterização dos sujeitos de pesquisa, os nossos informantes privilegiados aderiram à nossa pesquisa mediante a assinatura de uma autorização por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por cada sujeito. O TCLE foi elaborado com base nos seguintes critérios e componentes: esclarecimento dos objetivos da pesquisa; fornecimento dos dados do pesquisador e da respectiva orientadora para possíveis contatos; garantia do anonimato dos participantes; utilização do conteúdo coletado exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica,

²⁴ Processo aprovado pela Comissão ética da PUCRS

especificamente, a elaboração da presente tese e, a informação de que as entrevistas seriam gravadas, posteriormente transcritas na íntegra e que a cada um dos sujeitos atribuir-se-ia um código. Somente o pesquisador teve acesso às informações coletadas.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR

3.1 UNIVERSIDADE: CONCEITO, SURGIMENTO E EVOLUÇÃO

A conceptualização de Universidade constitui uma tarefa extremamente complexa que, desde seu surgimento até atualidade não foi consensual nem pacífica entre os pesquisadores devido a uma pluridiversidade de fatores. Com efeito, essa complexidade resulta do fato do conceito da Universidade não ser uniforme, por caracterizar-se como um conceito polissêmico utilizado como sinônimo de várias terminologias como academia, ensino superior, Instituição de Ensino Superior, instituto universitário, ensino terciário, colégio universitário, entre outras denominações (TRINDADE, 1999; VARELA, 2011; ROSSATO, 2005; FRANCO, 2016).

A complexidade da sua conceptualização, pode ser relacionada ao fato de representar uma realidade heterogênea que, ao longo de vários séculos, teve de transformar-se para adaptar-se às mudanças impostas pelas condições econômicas, políticas, sociais, religiosas e culturais de cada época. Por isso, muitas vezes, as universidades vêm enfrentando contradições. Daí que Rossato (2005, p. 11) é categórico em afirmar que a “sobrevivência e a relevância dessas instituições na sua longa e perturbada trajetória até aos nossos dias de hoje [...] deve-se à capacidade de adaptação e mudança” desta instituição secular.

Portanto, ter em consideração a pluridiversidade de designações acima listadas, acerca da Universidade, compreendemos que, dificilmente haverá uma definição uniforme, consensual e pacífica entre os pesquisadores clássicos e contemporâneos. No entanto, podemos assinalar algumas aproximações através dos termos chave que têm caracterizado essa instituição ao longo da sua evolução, segundo a perspectiva de autores que têm focalizado seu olhar sobre o mesmo, tais como Kerr (2005), Varela (2011), Franco (2016) e Rossato (2005).

Especificamente, de acordo com os autores mencionados, as universidades têm desempenhado um papel muito importante na sociedade em todos os níveis. Sobretudo, porque no seu seio, acontece a procura, a construção e a produção constante de conhecimentos científicos para o benefício social, através da formação de sujeitos gnosiológicos, produção da alta cultura, investigação, divulgação e disseminação de conhecimentos especializados que têm transformado e contribuído para a melhoria da vida das pessoas de um modo geral. Como consequência disso, essa instituição tem ocupado uma posição de destaque e relevância nos sistemas educativos dos respectivos Estados-nação.

Depreende-se, a partir da caracterização anterior que, ainda coexistem diversidades de conceptualizações da ideia de Universidade, contudo, evidencia-se que, a produção do conhecimento científico assente nos três pilares clássicos da função da Universidade: ensino, pesquisa e extensão, pontua-se com alguma centralidade e preponderância nessa discussão.

O traçado da retrospectiva histórica da evolução da Universidade neste trabalho torna-se fundamental, por um lado, porque o Ensino Superior constitui uma das nossas temáticas principais de investigação, mas por outro lado, a ênfase colocada na sua caracterização tem como finalidade a compreensão, a captação da sua dinâmica histórica de evolução, a identificação das influências de concepção e modelos de Universidades implementados em Cabo Verde.

Por conseguinte, o objeto de estudo, Ensino Superior cabo-verdiano, segundo Varela (2011, p. 85), “segue de perto o português, com poucas nuances”. Daí que, segundo esse autor o modelo europeu centrado na referência ocidentalista “é o modelo que mais diretamente tem influenciado o processo de concepção e de evolução do Ensino Superior em Cabo Verde, no âmbito da qual surge, em 2006, a primeira universidade pública” do país (VARELA, 2011, p. 86).

Por isso que, na nossa ótica, essa incursão histórica justifica-se, ainda, pelo estado incipiente de pesquisas sobre essa temática e áreas afins no contexto cabo-verdiano. Estamos em crer que, ao seguirmos a evolução da retrospectiva histórica da universidade no contexto europeu ocidental, compreenderemos melhor as opções pelos modelos de Universidade instituídos em Cabo Verde, os papéis e as funções que têm desempenhado no referido contexto.

Em conformidade com a evidência apontada anteriormente, de que a abordagem histórica sobre a evolução da universidade, não é consensual entre os pesquisadores, apresentamos uma caracterização sucinta dessa evolução, tomando como referência o contexto europeu ocidental, ancorado na perspectiva de três autores: Trindade (1999), Rossato (2005) e Franco (2016).

Quadro 6: Evolução histórica da Universidade na perspectiva de Trindade (1999), Rossato (2005) e Franco (2016).

Modelos de Universidade	Princípios e características essenciais	Principais legados (contribuições)
<p>Medieval - Século XII até o Renascimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Universidades de Bolonha e de Paris - Organiza-se pautada no encontro de corporações: Bolonha – gerida por alunos e de Paris gerida por professores; - Centralidade no processo de formação pela busca do conhecimento; - Universidades como espaços de debates: pratica da defesa da tese, da dialética. 	<ul style="list-style-type: none"> - Essência da instituição universitária medieval o corporativismo, a autonomia e a liberdade acadêmicas; - Centralmente voltada para uma formação teológico-jurídica que responde às necessidades de uma sociedade dominada por uma cosmovisão católica.
<p>Renascentista Do século XV, à transição para a universidade moderna do século XVIII</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sofre a influência das transformações do capitalismo comercial e do humanismo literário e artístico; - Influência das ideias da Reforma Protestante e da Contra Reforma, da expansão do poder real e da afirmação progressiva e vinculação do Estado nacional; - O Latim, progressivamente perde a sua força como “língua científica” em detrimento das línguas vernáculas; - A hegemonia teológica perde o seu espaço com o advento do humanismo antropocêntrico, porque as universidades adotaram novos métodos, fundamentados nas racionalidades científicas da época, isto é, o axiomático-dedutivo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Início da configuração do conceito moderno da ciência, amparada pela ideia do homem como senhor da natureza e da sociedade. A procura da verdade e da razão através do conhecimento científico, tirando partido da sua vontade e da sua inteligência, conscientiza o homem renascentista da sua existência;
<p>Iluminismo Finais do Século XVII e inícios do Século XVIII</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracteriza-se pelas descobertas científicas em vários campos do saber, através da valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas. - Criação das academias científicas, intensificação e a profissionalização das ciências; - Universidade como espaço central de profissionais de alto nível por áreas de especialização; - Compartimentação em áreas diferenciadas e desgarradas da “mãe filosofia”; - Aspecto formativo sobrepõe ao aspecto do desenvolvimento humano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ressignificação das Universidades por causa do avanço das ciências “exatas, físicas e ou naturais” e o avanço tecnológico; - Institucionalização da pesquisa na Universidade. Esta passa a ser o principal locus da produção científica e tecnológica; - O legado da liberdade, ao permitir o “homem sair da sua minoridade”, expressa pela capacidade de o homem pensar e agir por si mesmo, em busca do conhecimento e da verdade e na livre expressão do seu

		<p>pensamento e criação intelectual;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A profissionalização da pesquisa na academia como ideal de progresso humano e social.
<p>Moderna Século XIX à contemporaneidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução de uma nova relação entre o Estado e a Universidade, tendo subjacente dois conceitos fundamentais, a Razão e o Estado; - Principais marcos referenciais, as universidades francesa e alemã, de 1806 e 1809, respectivamente; - Institucionalização do modelo napoleônico de Universidade. O ensino é o aspecto central; - Institucionalização do modelo humboldtiano de Universidade. Cristalização de dois das três principais funções da universidade: ensino e pesquisa, isto é, a indivisibilidade entre saber, ensino e investigação; - Universidades em que a pesquisa é o aspecto central; - Institucionalização do terceiro elemento das funções clássicas da universidade: a extensão, pelo modelo universitário norte-americano. 	<ul style="list-style-type: none"> - A ciência e o poder têm uma influência crescente sobre a fonte do poder e sobre as formas de seu exercício; - a pesquisa científica aparece como hipergeradora de poder, capaz de aumentar ainda o poderio dos mais poderosos; - “o sucesso da ciência tornou as relações entre a comunidade científica e o Estado mais complexas que antes; - as complexas relações entre conhecimento e poder interpenetram a sociedade contemporânea em todos os níveis, da esfera pública ao mercado, recolocando uma questão central de natureza ética

Fonte: O Autor (2017).

3.2 UNIVERSIDADE NO CONTEXTO EMERGENTE

Depois da caracterização sintética das três fases de evolução da Universidade no mundo ocidental, desde a época medieval à contemporaneidade, a partir desse ponto, vamos caracterizar, descrever e explicitar uma quarta fase, consensualmente denominada por diferentes autores como **Universidade no Contexto Emergente** (MOROSINI, 2014; FRANCO, 2016; CERDEIRA, 2016; VARELA, 2011). Deste modo, a Universidade no referido contexto é tida, pelos autores, como a fase que marca a transição entre a denominada Universidade Moderna para um novo contexto social que se vai configurando, sobretudo, nos inícios do século XXI, comumente designada de tempos atuais, por um lado. Mas por outro lado, a Universidade, no Contexto Emergente, ocuparia um espaço de transição entre o modelo tipo ideal weberiano de educação superior tradicional, como um bem social para o

modelo de educação superior no contexto neoliberal, fortemente influenciada pela ciência e tecnologia e orientada para o desenvolvimento científico, suportada pelos princípios da globalização dos mercados econômicos.

Com efeito, o referido contexto foi-se construindo a partir de rupturas paradigmáticas, crises profundas, contradições, mudanças aceleradas, marcado por um conjunto de incertezas, na continuidade do processo civilizatório pela busca constante do conhecimento científico, como meio privilegiado que nos ajuda a compreender, lidar e interferir com as rápidas alterações impostas pelas racionalidades supramencionadas.

Desse modo, a Universidade que emerge a partir do século XXI tem subjacente uma complexidade de acontecimentos que afetou, influenciou, configurou e congregou para os novos formatos que se estão delineando nos dias de hoje. Especificamente, acontecimentos que começaram a engendrar-se na fase anteriormente designada Universidade da Modernidade, em que essa instituição que se cristalizara como imutável, perene e como *locus* privilegiado da procura incondicional da verdade (SANTOS, 2013), começa a sofrer transformações, sobretudo, a partir da década de sessenta do século XX.

Nessa altura, segundo Rossato (2005), teria havido a universalização do Ensino Superior no contexto ocidental, posição que corrobora, também, com a perspectiva de Santos (2013), ao assinalar ter havido, na mesma época, uma multiplicidade de ações e funções, por vezes contraditórias, que provocam a “explosão das Universidades, aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber, entre outros. Mas por outro, houve uma segunda alteração bastante profunda que está relacionada com o advento da globalização e suas consequências (MOROSINI, 2014), que a seguir serão explicitados.

Portanto, a materialização dos novos propósitos exigidos à universidade impostos pela universalização do ES, principalmente, nos países desenvolvidos, rapidamente transforma-se em mudanças sociais que vão influenciar estruturas sociais em todo mundo (ROSSATO, 2005). Isto é, tais mudanças foram significativas porque influenciaram o panorama mundial na configuração do ES, com sérias implicações nas concepções, formatos e modelos de IES e entrada de novos protagonistas neste cenário, nomeadamente os organismos multilaterais, os países em vias de desenvolvimento e mais, recentemente os BRICS.

Consequentemente, os acontecimentos acima listados tiveram impactos significativos na configuração da Universidade no Contexto Emergente, principalmente quando associados

a fatores estruturantes que influenciaram esse fenômeno de forma direta, nomeadamente: (i) os fenômenos da globalização econômica dos mercados; (ii) a emergência da sociedade do conhecimento; (iii) a internacionalização de políticas educativas para a Educação Superior.

3.2.1 A globalização econômica dos mercados, enquanto fator estruturante da configuração da Universidade no Contexto Emergente

Com o advento da globalização, as sociedades têm sofrido um processo de transformações que atingem diversos setores: econômico, político, social e cultural, que revelam, em si, novas oportunidades, assim como desigualdades e desafios. Na nossa ótica, essas inúmeras mudanças, impostas pela globalização nas suas diferentes vertentes, tem como alvo prioritário a Educação Superior, daí que as novas racionalidades que demarcam e condicionam as relações que têm sido estabelecidas nesse cenário colocam-na como aspeto central desse processo (CARDOSO et al., 2017; CARDOSO; NOGUEIRA, 2015).

Desse modo, os olhares têm se voltado, cada vez mais, para as Instituições de Ensino Superior (IES). Neste sentido, é oportuno elucidar e discutir suas funções nesse período de globalização e, por outro lado, refletir sobre os desafios interpostos às Universidades nesse Contexto Emergente, caracterizada por Morosini (2014, p. 386) como “contextos que tem *ethos* do desenvolvimento humano e social na globalização, em que há interação com outras formas de contextos”.

Em primeiro lugar, torna-se imperioso entender o conceito de globalização, cunhado por McMichel (1996) que expressa um projeto de desenvolvimento global e modernizador, tendo, como pilares fundamentais, a estratégia de liberalização e o axioma das vantagens competitivas. Daí a razão de ter no seu bojo, uma nova concepção de desenvolvimento, o de sustentável, o que faz emergir para o primeiro plano, a teoria neoclássica do capital humano, porquanto, seus efeitos nas políticas educativas têm uma correlação direta com a reorganização do Estado, exigindo-os que se tornem mais competitivos, de modo que consigam atrair investimentos das corporações transnacionais para os seus territórios.

A bibliografia especializada traz um conjunto variado de conceitos de globalização, entretanto, sendo o foco de nosso trabalho a internacionalização educativa, a conceptualização que vamos adoptar para esse trabalho é a que tem como pressuposto a delimitação no recorte da internacionalização educativa. Por isso, corroboramos com o conceito sugerido por Dias Sobrinho (2005, p. 51), de que:

A globalização é um processo multidimensional em que estão em contínuas e complexas interações e mútuas dependências a economia, as finanças, o mercado, a política, as relações pessoais, os sistemas de informação e comunicação, a ciência e a tecnologia, a cultura, a educação, a mentalidade vagamente chamada de pós-modernidade.

Constatamos que, no mesmo sentido, Seixas (2001, p. 211) apresenta um conceito de globalização que tem subjacente a Educação Superior, isto é, “a intensificação das relações sociais que ligam localidades distantes de tal forma que acontecimentos locais são influenciados por acontecimentos que ocorrem em pontos muito distantes”.

Fica assim patente que, os conceitos evocados anteriormente procuram traduzir a crescente interdependência mundial a todos os níveis, seja de aspetos positivos e/ou negativos. Todavia, esse processo marca a crescente transnacionalização dos sistemas de produção, estreitamento das relações locais e globais, esbatimentos de fronteiras físicas entre os países. Se, num primeiro momento, a globalização esteve alicerçada na economia e nos fatores de mercado, hoje, ela assenta-se, fundamentalmente, na revolução tecnológica, isto é, no conhecimento, na ciência e na técnica. Dias Sobrinho (2005, p. 48) diz que foi “mediante as novas tecnologias de informação que se tornou possível mudar a economia, pelo cumprimento de quatro metas”, isto é:

Intensificação da busca de lucros e de produtividade, a globalização da produção, aproveitamento das melhores condições de produção onde quer que ela se encontrem e obtenção de apoios e políticas estatais para o incremento da produtividade.

Por conseguinte, segundo autores como Teodoro (2001), Santos (2002) e Dias Sobrinho (2005), as principais formas de globalização no campo das políticas educativas são Globalização de baixa intensidade, Globalização hegemônica e contra hegemônica.

Segundo Teodoro (2001, p. 146), a globalização de baixa intensidade, caracteriza-se pela procura de um projeto desenvolvimentista que tenha suporte e apoio técnico das organizações multilaterais que, por sua vez, legitimam as opções internas das autoridades do país em causa. Daí que, os múltiplos relatórios produzidos pelas organizações internas e supranacionais constituem uma forma de mandato mais ou menos explícito em função da centralidade da organização transnacional em causa. Um dos exemplos citado pelo autor no

campo educacional é o ranking publicado anualmente pela CERI²⁵, agência especializada da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que tem como principal missão a recolha e a elaboração de indicadores nacionais de ensino que assumam uma particular relevância, por exemplo, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), ranking das universidades mundiais. O mesmo autor refere que essa agenda permite aos Estados-nação o acesso a um conjunto de dados, organizados em quatro categorias: (i) os indicadores de *input*, (ii) os indicadores de output (resultados), (iii) os indicadores de processo e (iv) os indicadores de recursos humanos e financeiros (TEODORO, 2001, p. 150).

A publicação dos dados referidos anteriormente tem como finalidade informar a opinião pública mundial do nível de educação nesses países, informar os poderes públicos face aos resultados do ensino, avaliação da eficácia da escola, quais devem ser as prioridades mais significativas para o futuro no diz respeito ao desenvolvimento e ao alinhamento com a agenda global e as reformas que serão necessárias para acompanhar o nível dessas transformações. Isto é, os efeitos da globalização efetivam-se e refletem-se, sobretudo, através da fixação de uma agenda global constituída por metas definidas a serem atingidas e não tanto pela fixação de um mandato explícito.

Por outro lado, no caso da “globalização hegemônica e contra hegemônica”, (TEODORO, 2001, p. 152), impõem-se de cima para baixo, “escudado no discurso científico hegemônico” (SANTOS, 1997), ou ainda na perspectiva de Dias Sobrinho (2005, p. 55), como “Globalização econômica”. Efetivamente, pelos aspetos negativos desse tipo de globalização que é apresentado pelos autores supracitados²⁶, pode-se inferir e concomitantemente pelas evidências apresentadas, que é o tipo que tem prevalecido. Portanto, esse tipo de globalização determina que as comunidades locais, se adequem às prerrogativas e princípios ideológicos impostos pelos países centrais, através do mercado e ancorados nos moldes de funcionamento neoliberais, podendo ser também considerados como uma continuação da expansão da economia-mundo capitalista.

Do nosso ponto de vista, temos percebido que uma das características essenciais desse tipo de globalização é a procura de um maior número possível de consumidores e, também, o acesso aos fatores de produção dos países periféricos e semiperiféricos, para tal engendram

²⁵ CERI – Centre for Educational Research and Innovation – agência especializada da OCDE encarregada do projetos de estatísticas internacionais.

²⁶ Serão tratados num item: consequências da globalização

um discurso sedutor de empoderamento veiculado pelos seus agentes, através de diagnósticos de crises e prescrevendo soluções (BERNHEIM, 2012; SANTOS, 2008b; DEZALAY; GARTH, 2000).

Consideramos, ainda, essa perspectiva perversa, na medida em que a diversidade, o contexto local imbricado na sua idiossincrasia não é considerado, mas antes, considerado como fator de pobreza, de obstáculo e atraso ao desenvolvimento. Tais conclusões são elaboradas a partir de estudos estatísticos enviesados, discursos retóricos e propagandísticos, concebidos com intencionalidades bem delineadas para que só as fragilidades venham à tona. Essa estratégia visa certificar e validar os seus instrumentos e assim poderem impor a sua política desenvolvimentista, através da prescrição e metas traçadas por organismos multilaterais, supostamente isentas e neutras que agem suportadas pela racionalidade científica e objetiva (GOSFRUGUEL, 2010; QUIJANO, 2010).

Na explicação de Santos (2002), um dos expedientes adoptados pelos organismos multilaterais, pelas empresas transnacionais²⁷ e pelos estados hegemônicos, isto é, instituições internacionais que controlam a economia mundial, “comprimaram a autonomia política e a soberania efetiva dos Estados periféricos e semiperiféricos [...] as práticas transnacionais corroem a capacidade do Estado-Nação [...] impondo políticas de ajustamento estrutural” (SANTOS, 2002, p. 35). Para explicitação desse fenômeno, o referido autor, recorre a Bob Jessop que apresenta três tendências gerais na transformação do poder do Estado: a desnacionalização do Estado; de-estatização dos regimes políticos; e internacionalização do Estado Nacional” (SANTOS, 2002, p. 38).

A venda de políticas públicas, isto é, medidas relacionadas a soluções aos mercados acadêmicos e políticos, imposição de modelos educativos pelas organizações supranacionais que acontece através da naturalização discursiva e legitimação de discursos políticos, que segundo Yves Dezalay e Bryant Garth (2000), aconteceram, por exemplo nos países da América Latina, pela ascensão ao poder de técnico-políticos²⁸. Os autores fundamentam a sua

²⁷ Empresas transnacionais são aquelas que segundo Santos (2002), detém um grande controle do mercado, isto é, “constituem um importante elemento na estrutura institucional, juntamente com os mercados financeiros globais e com os blocos comerciais globais”. Segundo o mesmo autor essas inovações institucionais são: “restrições drásticas à regulação estatal da economia; novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros, inventores e criadores de inovações susceptíveis de serem objeto intelectual” (SANTOS, 2002, p. 31).

²⁸ Exemplos de técnico-políticos que ascenderam ao poder (governantes) na América Latina nos anos 90, impulsionados por aquilo que os autores Dezalay e Garth (2000), Santos (2002), Cortesão (2000), denominam de “Consenso de Washington”: “Pedro Malan e Fernando Henrique Cardoso (Brasil), Domingo Cavallo (Argentina), Alejandro Foxley (Chile), Pedro Aspe (México)”, segundo Dezalay e Garth (2000, p. 163).

posição recorrendo a duas metáforas, “estratégia internacional e guerras palacianas”. Segundo os mesmos, a conclusão do seu estudo, parece apontar que nesse caso, em particular, a globalização hegemônica processou-se através da “internacionalização de conhecimento técnico centrado no circuito universitário dos Estados Unidos e instituições correlatas” (DEZALAY; GARTH, 2000, p. 164).

A globalização hegemônica é marcada pelo consenso neoliberal, todavia, esse consenso, está fragilizado em virtude de conflito no seu interior, resistência protagonizada pelo campo subalterno ou contra hegemônico. Apesar dessas vicissitudes, Santos (2002), na discussão que faz desse processo, explica que esse modelo de globalização ainda impera e manifesta-se através de ideias-força que constitui meta consensos: desapareceram as clivagens políticas profundas, ou seja, está-se perante a interdependência entre as grandes potências, a cooperação e a integração regional; desapareceram as clivagens entre diferentes padrões de transformação social, ou seja, os padrões antagônicos entre Leste/Oeste desapareceram e arrastaram consigo o conflito Norte/Sul. Em face disto, a transformação social é, a partir de agora, não uma questão política, e sim uma questão técnica (SANTOS, 2002, p. 27-29).

3.2.2 A emergência da sociedade do conhecimento, enquanto fator estruturante da configuração da Universidade no Contexto Emergente

A emergência da sociedade do conhecimento é tida como um dos grandes fatores que tem incidido sobre a ES (MOROSINI, 2014; BERNHEIM, 2012; LOMBAS; SOBRAL, 2015). Nesta conjuntura, o conhecimento e a informação têm desempenhado papéis importantes e a sua centralidade deve-se ao seu uso, cada vez mais crescente, como instrumento de afirmação, competitividade, promotora das inovações tecnológicas. Segundo Bernheim (2012, p. 339):

Esta centralidade del conocimiento lo convierte em pilar fundamental de la riqueza e el poder de las naciones” (ibidem, p. 338). Por que segundo esse autor, conhecimento constitui hodiernamente poder e riqueza das nações, daí que “el cultivo de la inteligencia de su pueblo, por lo que se necessita priorizar la inversion em el capital humano: educación, ciencia, tecnologia e informacion.

Por seu turno, Morosini (2014, p. 389) coloca tônica nos princípios característicos da sociedade de conhecimento, denominando-a de “ambígua, voltado à formação de recursos humanos de alto nível em instituições universitárias, tendo como ponto comum de diálogo, entre os diferentes campos do conhecimento”. A autora salienta, ainda, que tem havido

tensões nas concepções acerca da sociedade de conhecimento. Posição convergente com as críticas avançadas por Dagnino (2015), que considera o conceito de sociedade do conhecimento é inadequado para nortear as reflexões sobre os rumos da ES, sobretudo nos países periféricos. A posição do autor, quanto à inapropriada utilização do conceito em pauta, deriva de uma dinâmica tecnocientífica monopolizada pela deterioração programada, absolutismo planejado pelos países hegemônicos utilizarem esse conhecimento para o consumo exacerbado, a degradação ambiental e a crescente iniquidade (Cf. DAGNINO, 2015, p. 100-101).

Daí que, o acesso rápido, aprimorado e equitativo às informações e comunicações caracteriza o novo contexto atual, denominado de Sociedade de informação e comunicação. Esta fase materializa-se e consolida-se a partir das transformações e mudanças que vêm sendo operadas ao longo das últimas décadas. Especificamente, nos inícios do século XXI, configura-se um novo cenário ancorado na disseminação de informação através de vários tipos de tecnologias de informação.

Essa pluriversidade de acesso e disseminação provoca mudanças significativas na sociedade a todos os níveis. Essa realidade fez com que as autoridades dos Estados-nação percebessem e conscientizassem de que o investimento nas tecnologias de informação e comunicação constitui uma das principais condições para a participação dos respectivos países na economia globalizada. A partir de então, os governantes dos Estados-nação começaram a formular e adotar políticas públicas para a concretização dos desafios e necessidades impostas por esse fenômeno (CORRÊA et al., 2014).

Portanto, na nova conjuntura o conhecimento passou a ter novas características: maior complexidade, rapidez na disseminação, rápida obsolescência e quantidade em detrimento da qualidade (BERNHEIM, 2012). Por outro lado, estamos vivendo grandes dilemas - a Declaração Mundial sobre a Educação Superior (2011) postula que a Educação Superior deve ser um bem público que deve produzir um conhecimento como um bem social ao serviço da humanidade. Entretanto, devido à centralidade do conhecimento no novo contexto globalizado, converteu-se numa mercadoria, balizada pelas regras do mercado econômico e sujeito à supremacia dos detentores de maiores recursos financeiros.

Quais são os principais desafios da promoção da Educação Superior neste contexto emergente marcadamente ancorada pelos princípios da sociedade de informação e conhecimento e fortemente influenciada pela globalização econômica dos mercados?

Ao que parece, o desafio maior, é estabelecer a ES como estratégia prioritária de formação, capacitação e desenvolvimento dos recursos humanos do país através do desenvolvimento da inteligência científica, que lhe permite aprender ao longo da vida e transformar-se num cidadão global, que seja capaz de inovar, empreender, ser proativo, transformar-se, participar criativamente na produção de conhecimento a nível local, de modo que possa competir com o conhecimento internacional. Esse procedimento torna-se fundamental, na medida em que, o espaço de produção e transmissão de conhecimento, na nova configuração, da sociedade do conhecimento, deixou de estar estritamente relacionado ao ambiente físico, porque as tecnologias de informação e comunicação têm ganho cada vez mais protagonismo e vêm contribuindo cada vez mais, para que as atividades das IES sejam realizadas em ambientes virtuais e digitais (BERNHEIM, 2012; PEREZ, 2012; LOMBAS; SOBRAL, 2015).

Se a adequação da produção do conhecimento local com o conhecimento produzido internacionalmente, constitui um dos principais desafios neste contexto, tal desiderato só pode ser concretizado se for projetado em harmonia com as inovações educativas necessárias que as IES precisam adotar, em simultâneo, promover a melhoria dos seus processos de gestão e administração, tornando-os flexíveis, empreendedores e sustentáveis. Isto é, as pressões por eficiência e efetividade por que passam as universidades no referido contexto emergente, desafiam as universidades, a alargarem o seu âmbito de ação para além da formação e treinamento de alta qualificação e instituírem sistemas de pesquisa, desenvolvimento e inovação suportados pelas tecnociências que lhes permite estreitar as suas relações com os mercados internos e externos (LOMBAS; SOBRAL, 2015; BERNHEIM, 2012; PEREZ, 2012).

3.2.3 A internacionalização de políticas educativas para a Educação Superior, enquanto fator estruturante da configuração da Universidade no Contexto Emergente

Na nossa concepção, não se pode problematizar a Internacionalização da Educação Superior sem antes entender os principais fatores que estão na sua origem e os significados dos desmembramentos em conceitos operacionalizados. Com efeito, a partir da análise documental, tendo como suporte instrumental os princípios do Estado do Conhecimento, notamos uma relação muito próxima desse fenómeno com a veiculação das políticas educativas, sobretudo pelos principais agentes de disseminação dessas mesmas políticas, isto é, os organismos multilaterais.

Verificamos que alguns autores (CARDOSO et al., 2017; CARDOSO; NOGUEIRA, 2015; MOROSINI, 2016; CERDEIRA, 2016) têm feito uma correlação direta entre o processo de globalização econômica dos mercados e a internacionalização das políticas educativas. Se hoje essa relação é perceptível, todavia, um longo caminho foi construído. Nesta conjuntura, parece haver unanimidade entre um grupo significativo de pesquisadores sobre essa temática de que os principais fatores que têm influenciado o processo de internacionalização das políticas educativas para a ES estão relacionados com: (i) globalização; (ii) Convenção de Bolonha; (iii) emergência da sociedade de conhecimento na era digital; e (iii) convergência dos sistemas de educação superior para a avaliação e acreditação e qualidade da ES (MOROSINI, 2014; TEODORO, 2001; DIAS SOBRINHO, 2005; SANTOS, 2002; SEIXAS, 2001; FORMOSINHO, 2013).

Com efeito, denota-se uma grande complexidade a volta do fenômeno de Internacionalização das políticas educativas, sobretudo, a nível da Educação Superior. Por isso, mais do que tentar perceber o protagonismo individual de cada um dos mecanismos, anteriormente apontados, a sua compreensão pressupõe, uma análise holística das suas imbricações, tratamentos analíticos redutores e dicotomizações desajustadas, impostas pela racionalidade científica. Isto é, um dos procedimentos teórico-epistemológico da academia.

No nosso entendimento, simples oposições e/ou as tradicionais contradições, feitas ao objeto de estudo não seriam de modo algum instrumento capaz de compreender em profundidade as vicissitudes implicadas e encerradas nesse conceito. Ou seja, percebemos que é praticamente impossível estabelecer limites entre os mesmos, seja pela complexidade do fenômeno que é atravessado por tensionalidades, conflitos de interesses, divergências e principalmente, por transitar entre questões estruturais dos desafios da própria Educação nesse contexto emergente que marca os inícios do século XXI (MOROSINI, 2014, 2016).

Por conseguinte, devido à falta de unanimidade, fragmentação, atualidade dessa temática e dispersão de conceptualização do termo – ‘Internacionalização da Educação Superior, tentamos elaborar alguns entendimentos e aproximações sobre o mesmo. No entanto, a tentativa de definição desse conceito tem sido feita por vários autores, desde o seu surgimento até nossos dias. Grandes esforços têm sido realizados no sentido de sistematizar a diversidade de termos associados e relacionados ao referido conceito, às suas fases de crescimento e expansão e, mais recentemente, às suas formas de atuação nos diferentes blocos de países que estão em concorrência e competição do público alvo desse fenômeno de Internacionalização.

Nesse sentido, segundo Dias Sobrinho (2005, p. 135), esse fato poderia ser explicado pelos “grandes conflitos e interesses que atravessam o campo da Educação Superior [...] no essencial as contraditórias concepções sobre a educação [...] intimamente vinculadas às visões de mundo”. Outros aspectos que têm interferido são as inúmeras interpretações, principalmente quando se quer referir a contextos globais interculturais, intercâmbios, seja de docentes, estudantes ou outras, mobilidades acadêmicas, convênios, simples referências a ES, entre outras catalogações (LAUS, 2012; MOROSINI, 2006). Isto é, parece que qualquer alusão aos termos anteriormente referidos, está diretamente vinculada a esse conceito.

Depreende-se que as associações diretas que têm sido feitas aos processos e mecanismos de expansão dos campos universitários para o exterior, são apontadas por Santos, S. M. (2011) e Dias Sobrinho (2005) como uma das possíveis estratégias do recrutamento de estudantes estrangeiros, visando interesses econômicos como a sustentabilidade financeira da IES subscritora dessa ação.

Como exemplo característico dessa ação, aponta-se o caso dos países europeus que tentam atrair estudantes doutras nacionalidades para ocuparem as vagas ociosas nas suas IES, devido ao envelhecimento de sua população, da universalização da Educação Superior na faixa etária (18 – 24 anos) e consolidação do alargamento à faixa etária (30 – 34 anos) com previsão de concretização para 2020 na ordem dos 60% desse grupo (CERDEIRA, 2016). Esse fenômeno é também discutido pelos autores Oliveira et al. (2013) e Laus (2012, p. 59). A flexibilização das políticas públicas, no sentido de abarcar os interesses privados, ainda no caso europeu, é assinalado por Lima, Azevedo e Catani (2008), como tentativa de recuperar ação pela Europa da sua posição hegemônica no passado como o principal destino da internacionalização da ES.

Outras indicações sugerem, ainda, que essa política de flexibilização na Educação Superior tem sido praticada pelos EUA há já algum tempo. Associado a essa flexibilização, têm sido feitas apostas cada vez maiores na qualidade de sua Educação Superior oferecida. Qualificação traduzida no financiamento de pesquisas de ponta e publicação em revistas, também de ponta, sediadas no solo americano, a avaliação das IES por agências independentes, formadas por especialistas reconhecidos e credíveis. A estratégia constitui-se como uma das formas de manter a continuidade de um dos principais expedientes de renda e de consumo dos seus produtos e serviços de Educação Superior segundo Lima e Maranhão (2009), Laus (2012) e Lima, Azevedo e Catani (2008).

Nesta ordem de ideias, a sistematização desse conceito, no Contexto Emergente de Universidade, configura-se, ancorada na perspectiva dos autores anteriormente mencionados, através de mecanismos de harmonização e disseminação, com os quais, os referidos agentes, tentam implementar suas políticas, recorrendo a vários instrumentos e expedientes, para a implementação, seja de suas ideologias, seja de suas políticas, ou ainda, seus interesses econômicos e ou a priorização dos mesmos.

Como consequência disso, Dezalay e Garth (2000, p. 163), apontam que esse fenômeno, também pode ser descrito “como um deslocamento de Estados desenvolvimentistas ou Estados do Bem-Estar para Estados neoliberais, envolvendo a abertura das economias, privatização e a implementação dos princípios do Consenso de Washington”. Portanto, seguindo essa linha de raciocínio, encontramos Santos, S. (2011) falando na transnacionalização do mercado universitário, como um dos pilares do projeto neoliberal, isto é, segundo o mesmo, “esse projeto está articulado com a redução do financiamento público, [...] desregulação das trocas comerciais em geral, a defesa, quando não a imposição, da solução mercantil por parte das agências financeiras multilaterais” (SANTOS, S., 2011, p. 28).

Outro vetor importante que foi identificado nessa trama de relações, foi sugerido por Teodoro (2001), que denomina a referida política de internacionalização dos problemas educativos, como imposição dos ditos países centrais aos países periféricos, mediados pelos supracitados organismos multilaterais. Percebe-se que esse autor traz elementos novos para essa discussão, isto é, para além da relação de dependência, ele aponta a legitimação e a assistência técnica na resolução dos seus problemas mais imediatos, como uma “estratégia de infiltração²⁹”.

Para tanto, esses organismos recorrem ao discurso desenvolvimentista através da rápida difusão das teorias de capital humano e de planificação educacional, à eleição da educação como principal instrumento de auto realização individual, do progresso social e da prosperidade econômica que se materializaria através da racionalidade científica que permite formular leis gerais, capazes de guiar, em cada país, a ação reformadora no campo da educação através de workshops, estudos, avaliações, financiamentos, permutas de informações entre os expertises, ou seja, os expedientes característicos da Cooperação Norte-Sul (CNS).

²⁹ Grifo nosso.

Tal como mencionamos anteriormente, as formas de atuação, aproximação e implementação das agendas dos organismos citados anteriormente, diferem, consideravelmente. Contudo, pode-se perceber interesses e intenções similares. Igualmente, uma das características que perpassa por todos esses organismos, tem a ver com o interesse na veiculação de suas ideologias de mercado, seja de forma velada ou imposta, tal como apontamos anteriormente na esteira de Santos, S. (2011).

3.2.4 Internacionalização das Políticas de Educação Superior no Contexto Emergente: papel dos organismos multilaterais

Como forma de elucidação, apresentamos, a seguir sinteticamente, a índole de ação desses organismos no que se refere à internacionalização de suas agendas e interesses políticos, ideológicos, bem como as lógicas subjacentes às suas atuações. Entretanto, para a devida compreensão dos “modus operandis” desses organismos, torna-se fundamental o regaste do discurso desenvolvimentista e as estratégias de atuação impregnadas na veiculação e materialização de suas agendas.

Neste sentido, autores como Teodoro (2001), Dias Sobrinho (2005), Santos (2002), Seixas (2001) e Formosinho (2013) sugerem, de forma unanime, que os principais agentes da promoção da internacionalização das políticas educativas têm sido, a OCDE, o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ou ainda países como Estados Unidos da América (EUA), Alemanha, Inglaterra e França, isto é, os chamados países centrais, ou se quisermos ainda, os comumente chamados de participantes do ‘Consenso de Washington’. Contudo, autores como Morosini (2016) e Lombas e Sobral (2015) apontam que as próprias IES têm assumido um papel cada vez mais significativo nesse contexto. Com efeito, aos agentes anteriormente mencionados, precisa ser acrescentado o grupo de países denominados de BRICS (MOROSINI, 2015b; COFER, 2015).

No que concerne à ação do BM, enquanto agente disseminador das políticas educativas, no campo da Educação Superior, teria sido verificado, no momento em que os Estados-nação estavam em crise, portanto, constituíam-se numa das principais instituições do sistema financeiro internacional responsável por aquilatar a saúde financeira dos países em causa. Na nossa perspectiva, questionamos: será que os Estados-nação estavam realmente em crise? Será que um Estado-nação, filiado nos princípios do Bem-Estar social, está

necessariamente em crise, ou será que essa “crise” não terá sido forjada? As respostas às questões formuladas parecem conduzir-nos para evidências como abrandamento significativo da despesa pública e de corte de investimento nas áreas sociais.

Esse “cenário de crise” tornaria a ação do BM providencial, principalmente aos diferentes países menos desenvolvidos e os semiperiféricos que estavam na condição de devedores. Essa condição assegurava a possibilidade de um investimento externo, perdão da dívida, abertura das fronteiras nacionais aos agentes consultores do BM para estudarem a viabilidade do perdão das dívidas, da concessão de novos empréstimos, da reconversão das dívidas, entre outras modalidades de atuação. Isto é, associação da consultoria com a ajuda, sob a forma de empréstimos financeiros concessionados com juros de maior duração, mediante o cumprimento de determinadas metas de desenvolvimento (SANTOS, B., 2011; DIAS SOBRINHO, 2005).

A “negociação consensual” para o cumprimento das metas estipuladas, converge para a emergência de novas demandas, para atender o fluxo crescente e diversificado das novas exigências e capacitações, de modo a “aproveitar” as ofertas de baixo custo e possibilidades de crescimento econômico e conseqüentemente do desenvolvimento.

Na nossa ótica, estariam lançadas as bases de transformação institucional legal para a atuação e implementação da agenda do BM. Isto é, o Estado-nação, enquanto entidade provedora, deixaria de ter protagonismo, portanto, a adoção de soluções mais prementes fez-se necessária. Dessa diversificação institucional, abre-se o campo para a expansão das iniciativas privadas, favorecidas pelo fenômeno da economia liberalizada. Com efeito, entraria em cena mais uma daquelas que, em breve trecho seria também uma das importantes organizações supranacionais, isto é, Organização Mundial do Comercio (OMC), aliada indispensável do BM, dos princípios de neoliberalismo na execução da sua política de mercado.

É nessa perspectiva que Dias Sobrinho (2005, p. 73) teria apontado que as novas IES que surgiram nos finais da década de 1990 e inícios da década de 2000 teriam, como referência, na sua constituição, o modelo norte americano³⁰, na medida em que a diversificação estrutural e organizativa rompe com a ideia tradicional da universidade fundada no conceito de universalidade dos campos do saber e na indissociabilidade do ensino-

³⁰ “Agora o modelo que prevalece é o dos Estados Unidos da América, em grande parte explicado pela importância das novas tecnologias e pela globalização econômica” Dias Sobrinho (2005, p. 66).

pesquisa-extensão. Esse autor aponta que, ao lado dos grupos tradicionais, concorrem outros grupos de instituições, nomeadamente as privadas, com objetivos declaradamente lucrativos, transnacionais ou sem fronteiras, e empresariais.

No que diz respeito à OCDE, desde sua criação, tem marcada sua posição no contexto internacional, como uma organização por excelência dos países capitalistas desenvolvidos. Portanto, com legitimidade, credibilidade e posição privilegiada para impor suas recomendações educativas. Sua ação teria início no continente europeu nos finais da década de sessenta (sec. XX), “no período pós II Guerra Mundial” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 68) com um ‘*modus operandis*’ alicerçado no envio aos países periféricos e semiperiféricos, de equipes técnicas altamente qualificadas, constituídas por peritos independentes, que tinham como missão avaliar os principais problemas de ensino e outros a eles associados.

Os encontros eram realizados com os responsáveis administrativos e outros representantes de outros setores interessados. Esses peritos, realizavam entrevistas com base nas quais, elaboravam relatórios, que, posteriormente, eram estudados numa reunião de confrontação na sede da OCDE, em que os responsáveis de alto nível do país em análise respondiam às questões formuladas pelos examinadores dessa instituição.

Posteriormente, esse órgão punha em marcha a ação de resolução dos problemas detectados, com as devidas prescrições e empréstimos financeiros para o custeio dos mesmos. Prevalencia e acreditava-se no seio dessa organização que “a expansão da Educação Superior seria o motor de desenvolvimento e o caminho que conduziria à realização da utopia de uma nova sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 68).

3.3 CABO VERDE: CONTEXTO GEOGRÁFICO, ECONÔMICO-SOCIAL, POLÍTICO ADMINISTRATIVO E DEMOGRÁFICO

Cabo Verde é um pequeno país africano de origem vulcânica, com uma superfície de 4033 km², com uma Zona Económica Exclusiva (ZEE) de mais de 700.000 Km², situado no Oceano Atlântico, a cerca de 500 km da costa oeste africana, na direção do Senegal. Foi descoberto por navegadores portugueses em 1640, o seu povoamento teria início dois anos depois, numa primeira fase de 1462 até 1466 só por portugueses e alguns europeus. Mas a partir de 1466 o seu processo de povoamento intensifica com escravos negros provenientes da costa ocidental da África. É um arquipélago de Cabo Verde constituído por dez ilhas e vários ilhéus desérticos dispostos em dois grupos em função do seu posicionamento e em relação aos

ventos dominantes: Barlavento (Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal e Boavista) e Sotavento (Maio, Santiago, Fogo e Brava).

Figura 1: Mapa de Cabo Verde



Fonte: Disponível em: <<http://bit.ly/2vHgdY8>>

No que diz respeito ao contexto político-administrativo, foi colónia portuguesa por cinco séculos, isto é, até sua independência que foi declarada a 5 de julho de 1975, sob a liderança do Partido Africano de Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) que, em 1980, passou a ser designado por Partido Africano de Independência de Cabo Verde (PAICV), depois de um processo de luta armada em parceria com o Estado de Guiné Bissau. Após a conquista da sua soberania foi governado por um regime de partido único até 1991, de cunho socializante.

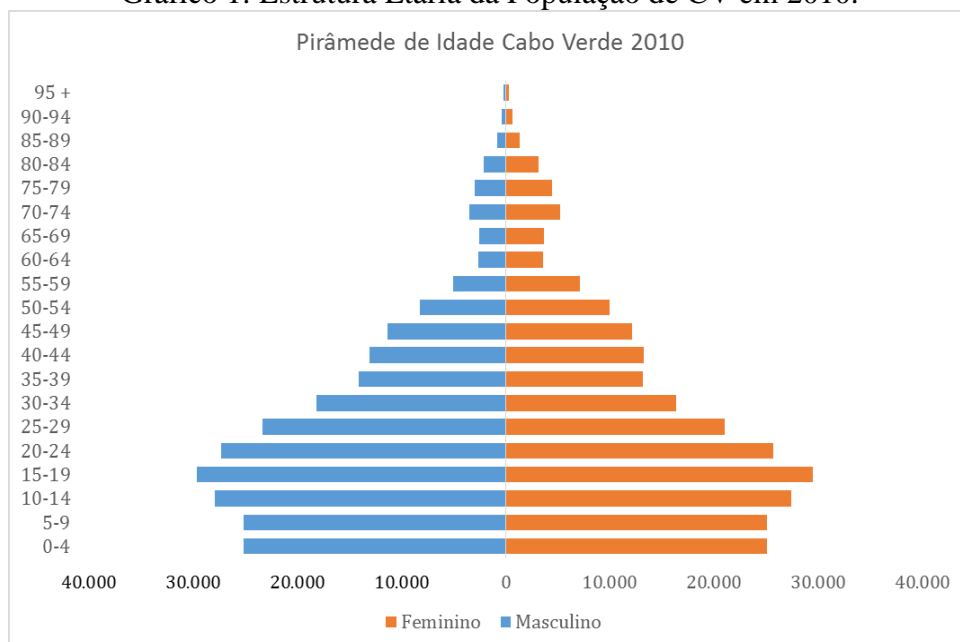
A partir de 13 de janeiro de 1991, tornou-se num Estado de Direito Democrático, por meio da realização das primeiras eleições livres e pluralistas. O processo eleitoral levou ao poder o Movimento para a Democracia (MPD), que com a aprovação da 1ª Constituição da República democrática institucionalizou sistema de parlamentarismo, tendo como princípio orientador uma República soberana, unitária e democrática que garante o respeito pela dignidade humana e reconhece a inviolabilidade e inalienabilidade dos Direitos do Homem

como fundamento de toda a comunidade humana, da paz e da justiça. A língua oficial de Cabo Verde é o Português, usado nas escolas, nas administrações e nas publicações. A língua utilizada pela generalidade da população no dia-a-dia é o crioulo cabo-verdiano, isto é a língua materna.

Em nível do poder local, administrativamente o Estado cabo-verdiano conta com 22 municípios, divididos pelas nove ilhas povoadas, dos quais 9 em Santiago (Praia, Santa Catarina, Tarrafal, Santa Cruz, São Domingos, São Miguel, São Salvador do Mundo, São Lourenço dos Órgãos e Ribeira Grande de Santiago), 3 em Santo Antão (Paul, Porto Novo e Ribeira Grande), 3 no Fogo (São Filipe e Mosteiros e Santa Catarina) e 1 em cada uma das restantes ilhas. Sendo a Cidade da Praia, situada na ilha de Santiago, a capital do país

No que diz respeito ao contexto demográfico, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2015), Cabo Verde contava com 524.833 habitantes residentes. Quanto à estrutura etária da população segundo os grandes grupos etários, verifica-se a seguinte configuração:

Gráfico 1: Estrutura Etária da População de CV em 2010.



Fonte: INE (2010), Censo Geral da população

De acordo com o gráfico anterior constata-se que a idade média da população de Cabo Verde tem rondado à volta de 27,4 anos em 2015, caracterizando-se como um país maioritariamente jovem, o que permite afirmar que tem havido uma forte pressão sobre os sistemas de educação, saúde e formação profissional, e sobre o mercado de trabalho. Por isso,

de acordo com os dados do INE (2015) a conjuntura relativa ao mercado de trabalho, dos três (3) sectores de atividade económica, o sector terciário tem apresentado a maior taxa de empregados, com uma média à volta dos 61% entre 2012 e 2014, ou seja, de acordo com os dados dos últimos anos:

A proporção da população desempregada em relação à população ativa total (Taxa de desemprego) registou diminuição ligeira nestes 3 anos, tendo passado de 16,8% em 2012, para 16,4% em 2013 e para 15,8% em 2014. A taxa de desemprego nos homens (16,4%) em 2014, foi superior à taxa de desemprego nas mulheres (15,2%) e, no meio urbano (17,0%), superior ao registado no meio rural (12,4%). (INE, 2015, p. 45).

Outro fator importante na oscilação demográfica cabo-verdiana é a emigração que tem em que o “saldo migratório em Cabo Verde continua a ser negativo, isto é, há mais pessoas a saírem do país do que a entrar” (INE, 2015, p. 42).

Relativamente ao contexto social cabo-verdiano, de acordo com o relatório do Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) assinala que após quase 15 anos do estabelecimento do referido programa pelos Estados Membros das Nações Unidas, “Cabo Verde regista importantes progressos de realização dos objetivos em todas as áreas de atuação, tendo o país provavelmente realizado já todos os objetivos em 2015” (ONU, 2015, p. 11).

3.3.1 Caracterização do sistema educativo: estrutura e organização

Os grandes princípios que orientam a ação do sistema educativo em Cabo Verde estão consagrados no seu Ordenamento Jurídico nos seus principais instrumentos, isto é a Constituição da República e Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Nesse sentido, está consagrado nos termos constitucionais que: i) “todos têm direito ao ensino”; ii) o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito; e, iii) deve ser promovida uma política de ensino que visa a progressiva eliminação do analfabetismo, a educação permanente, a criatividade, a inserção das escolas na comunidade e a formação cívica dos alunos.

A atual orgânica do sistema educativo está em conformidade com as reformas introduzidas a na LBSE (2010), com vista ao aprimoramento do sistema educativo, de modo a conferir-lhe maior qualidade, relevância e adequação às demandas e desafios atuais de

desenvolvimento. Por isso, no seu preâmbulo, destacam-se as principais inovações relacionadas a:

Necessidade da revisão curricular, o incremento da introdução de tecnologias de informação e comunicação, a qualificação do corpo docente, uma maior intervenção dos agentes locais no âmbito do alargamento da descentralização de poderes, uma maior conexão do sistema educativo face à expansão da universalidade do ensino e da educação, buscando sempre o reforço da solidariedade social e a qualidade do ensino superior, enquanto fatores de desenvolvimento e de inserção competitiva do país no mercado mundial (PREAMBULO da LBSE, 2010).

A sua concretização das inovações listadas visa sobretudo, atualização dos princípios e objetivos orientadores de política educativa, de modo que a concretização das aspirações e expectativas de dos cabo-verdianos sejam materializadas, em função das necessidades de desenvolvimento do país e das tendências internacionais. Como consequência, as linhas organizacionais e estruturais dos subsistemas passaram a ter a seguinte configuração³¹: educação pré-escolar; ensino básico; ensino secundário; ensino superior; educação extraescolar.

Pretende-se que as inovações introduzidas sejam concretizadas em consonância com outros elementos essenciais preconizados na LBSE (2010), nomeadamente:

- a) O alargamento do ensino básico obrigatório e gratuito de 6 para 8 anos, a que já nos referimos, e o alargamento da escolaridade obrigatória, de forma gradativa, para o 10º e o 12º anos de escolaridade;
- b) O início à aprendizagem de línguas estrangeiras na educação pré-escolar e no ensino básico;
- c) O acesso progressivo de todas as crianças à educação pré-escolar antes de ingressarem no ensino básico;
- d) A utilização generalizada das tecnologias de informação no processo educativo;
- e) O reenquadramento do ensino superior, mediante: (i) a reestruturação dos ciclos de estudos, que passam a compreender os estudos superiores profissionalizantes, a licenciatura, o mestrado e o doutoramento); (ii) a eliminação do ensino médio e do bacharelato; (iii) a adoção do sistema de créditos, numa clara aproximação ao chamado “Processo de Bolonha”; (iv) a adequação dos mecanismos de acreditação e avaliação e (v) a adoção dos princípios enformadores do financiamento do ensino superior público e privado;
- f) A relevância dada à investigação e à inovação, à língua, à cultura e à identidade nacionais;
- g) A elevação do grau académico dos professores do ensino básico com a previsão de uma formação de nível superior;
- h) Uma melhor consideração da problemática curricular, com a definição de alguns dos grandes princípios, a serem objeto de ulterior desenvolvimento, nomeadamente a abordagem por competências e a aprendizagem ao longo da vida, a promoção da cultura e da identidade;
- i) Uma melhor articulação entre a educação e a formação profissional;
- j) A criação de um Conselho Nacional de Educação, como órgão consultivo independente.

³¹ Conferir a configuração e o Organograma do Sistema Educativo cabo-verdiano nos anexos.

Em conformidade com a LBSE (2010), a educação pré-escolar destina-se às crianças dos 3 aos 5 anos de idade. A sua frequência é facultativa e desenvolve-se mediante iniciativas promovidas por instituições privadas, comunitárias, religiosas ou públicas. Proporciona uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família, através de atividades de comunicação, socialização e de propedêutica tendo em vista a integração no ensino básico.

No que ao Ensino básico diz respeito, constata-se que é destinado às crianças de 6 anos, de carácter obrigatório, universal e visa facilitar a integração social e contribuir para a realização do indivíduo como pessoa e cidadão. Organiza-se, atualmente, em três fases, cada uma das quais com a duração de dois anos. A primeira fase abrange atividades com finalidade propedêutica e de iniciação; a segunda fase é de formação geral; a terceira fase é de alargamento e aprofundamento dos conteúdos da fase anterior em ordem a elevar o nível de educação, para o exercício da cidadania, objetivo essencial deste nível do ensino.

Ensino secundário visa a continuação dos estudos e a preparação para a vida ativa. Tem a duração de seis anos, especificamente do 7º ao 12º anos de escolaridade e está organizado em três ciclos sequenciais, sendo 1º ciclo ou Tronco Comum (7º e 8º anos); 2º ciclo (9º e 10º anos), com uma via geral e uma via técnica; 3º ciclo (11º e 12º anos), de especialização, quer para a via geral, quer para a via técnica. Está em curso uma reforma, prevista na LBSE (2010) em que o ensino secundário terá a duração de quatro anos, distribuídos por dois ciclos, de dois anos cada, a saber: o 1º ciclo, de via ensino geral, constitui um ciclo de consolidação do ensino básico e orientação escolar e vocacional; o 2º ciclo, com uma via do ensino geral e outra do ensino técnico. No final de cada um dos ciclos, o aluno poderá seguir um curso de formação profissional, inicial ou complementar.

No que ao Ensino superior diz respeito, compreende o ensino superior universitário e o ensino politécnico. Tem como objetivo assegurar a preparação científica cultural e técnica de nível superior que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e Evolução do Sistema Educativo fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica, bem como para o exercício de atividades profissionais, socioeconómicas e culturais. Com a entrada em vigor da nova LBSE, em 2010, deixam de ser abertos novos cursos de bacharelato, e também foi extinto o ensino médio que tinha natureza profissionalizante. Entretanto, ao ensino politécnico, foi dado um protagonismo maior e passou a ser ministrado em institutos politécnicos e em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros, visa, através da promoção das

atividades de investigação aplicada e de desenvolvimento. O seu principal propósito consiste em proporcionar aos indivíduos conhecimentos científicos de índole teórica e prática e uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolvendo as suas capacidades de inovação e de análise crítica, de compreensão e solução de problemas concretos, com vista ao exercício de atividades profissionais.

Enfim, a educação extraescolar visa promover a elevação do nível cultural de jovens e adultos, garantindo a possibilidade de acesso destes ao ensino básico de adultos. Este subsistema articula-se de acordo com os interesses do público-alvo, com a formação profissionalizante e com ações de desenvolvimento comunitário. Processa-se num quadro de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal, através de círculos de cultura. O ensino básico de adultos está estruturado em três fases. Outras modalidades de ensino estão também referidas na LBSE nomeadamente a educação especial, e o ensino à distância.

3.4 EDUCAÇÃO, O INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO E ASCENSÃO SOCIAL AO SERVIÇO DO POVO DE CABO VERDE

Partimos do pressuposto de que as políticas públicas implementadas em Cabo Verde nestes 42 anos da sua existência enquanto Estado-Nação, isto é, a partir de sua independência em 05 de julho de 1975 até à presente data, tiveram como principal propósito a qualificação de seus recursos humanos como o fator principal de seu desenvolvimento. Nossa perspectiva consubstancia-se, por estar ancorado numa diversidade e pluralidade de evidências empíricas, desde os textos legislativos, programas de governos³², pesquisas científicas³³, relatórios especializados nacionais e internacionais encomendados por organismos multilaterais.

A consensualidade é total sobre esta matéria para os cabo-verdianos que, até a nível das disputas político-partidárias, não é posta em causa, pelo contrário, é realçada como fator de unidade nacional, sustentabilidade econômica, política e social do país. Por outras palavras, os ganhos obtidos a nível de todos os setores de atividades, em Cabo Verde apontam que, as políticas públicas no país tiveram como substrato consciente a promoção da educação como o motor central da engrenagem do desenvolvimento desse país (TOLENTINO, 2006; VARELA, 2011; BARROS, 2012; BORGES, 2011; MONTEIRO, 2014).

³² Todos os nove programas de governo evidenciam esse fato

³³ Anjos (2003) Tolentino (2006); Varela (2011), Borges (2012); Monteiro (2014), Gabriel Fernandes (2006), Adriana Carvalho (2009), são exemplos de algumas teses

Se a consensualidade entre os pesquisadores cabo-verdianos contemporâneos, de que a Educação é o principal instrumento de emancipação e ascensão social ao serviço do povo de Cabo Verde é o denominador comum, na nossa ótica, essa premissa já vinha sendo construída pelas gerações anteriores. Ou seja, o mesmo discurso pode ser identificado nos Pré Claridosos³⁴, no manifesto de afirmação da geração de Claridade³⁵ (1936) na sua reivindicação do direito à educação como forma de afirmação do homem cabo-verdiano (VARELA, 2011; BARROS, 2012; MONIZ, 2007).

Na nossa ótica, esta gesta reivindicativa cabo-verdiana, deve-se à formação da sua identidade cultural, enquanto nação, fundamentada num carácter de excepcionalidade no contexto africano. Isto é, segundo Tolentino (2006, p. 128):

Os cabo-verdianos constituem uma das excepções africanas de uma nação, uma cultura, uma língua, uma matriz religiosa, um sistema educativo, uma elite, um mercado e uma administração que precederam o Estado. A identidade de resistência ao domínio colonial foi construída a partir de nomes, língua e cultura que já distinguiam claramente o eu do outro e o nós do eles.

Contudo, a reivindicação à educação ganha contornos ingentes e significativos, a partir da ação dos intelectuais endógenos, denominados de “Geração 1950; Nova Geração” caracterizados como escritores militantes, defensores da concepção de intelectual engajado, crítico e proativo, sobretudo, porque a sua ação configura-se nas motivações políticas, como indicador da emergência nacionalista crioulo na luta pela sua emancipação. Esse novo posicionamento político-ideológico, dessa Geração afigura-se nos de capital importância, ao propugnar-se que o intelectual não devia alhear-se do seu entorno sociopolítico, na medida em que, deve “incorporar nas suas atividades o compromisso ético com a causa popular, criando condições para que o povo encontre as vias ascendentes da sua cultura” (FERNANDES, 2006, p. 187).

A reivindicação e a denúncia dos intelectuais endógenos denominados de “geração de 50”, aliadas às profundas alterações impostas, após a II Guerra Mundial, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), Consagração dos Direitos Humanos, difusão dos

³⁴ Pré Claridosos: geração de poetas clássicos anteriores à época literária Claridade (1936) de entre os quais figuram os mais destacados: Eugénio Tavares; Pedro Cardoso; José Lopes; Januário Leite

³⁵ Claridade - é uma revista literária e cultural surgida em 1936 na cidade do Mindelo, Cabo Verde, e que está no centro de um movimento de emancipação cultural, social e política da sociedade cabo-verdiana. Os fundadores resolveram seguir as pegadas dos neorrealistas portugueses, assumindo no arquipélago a causa do povo cabo-verdiano na sua luta pela afirmação de uma identidade cultural autónoma baseada na criação da "cabo-verdianidade" e na análise das preocupantes condições socioeconómicas e políticas das Ilhas de Cabo Verde.

ideais de liberdade, proliferação e consolidação dos chamados movimentos de luta e libertação nacional assentes, nos princípios emancipatórios das respectivas nações, o início do desmantelamento das potências colonizadoras europeias, tiveram impactos e começaram a surtir efeito em Cabo Verde e nas demais colônias portuguesas, com todas suas consequências advinentes (FERNANDES, 2006; MONIZ, 2007; MONTEIRO, 2014).

Efetivamente, no período cronológico em referência, influenciado pelos acontecimentos acima listados, caracterizado, num cenário contextual de debilidade, precariedade, estagnação econômica, desinteresse e incapacidade, poder central colonial na estruturação de um sistema de instrução nas suas colônias foi sintomático. Por outro lado, há que considerar o dilema ideológico e cultural da metrópole portuguesa, representado e configurado no perigo que o alargamento da instrução nas referidas colônias poderia representar no que tange à propagação da cultura emancipadora e a consequente independência dessas nações.

Para uma maior compreensão da dramática situação das Províncias Ultramarinas no que à alfabetização diz respeito, tínhamos a seguinte configuração, de acordo com o Censo de 1950, o índice de analfabetismo revelado, mostrava as seguintes percentagens: 96.97% em Angola, 78.5% em Cabo Verde, 98.85% na Guiné Bissau e 97.86 em Moçambique (MONTEIRO, 2014).

Com efeito, como estratégia de enfrentamento aos problemas, vicissitudes e instabilidades anteriormente mencionados, as autoridades coloniais introduziram um conjunto de reformas políticas, com o intuito de contrariar a veracidade dos factos denunciados. Daí que, demagogicamente, as medidas políticas adotadas, visaram a salvaguarda dos seus interesses econômicos, sociais, religiosos, políticos e ideológicos nas suas possessões africanas.

Por uma questão de focalização, vamo-nos ater às reformas relacionadas com a Educação nas colônias. Isto é, de entre as alterações, destacam-se as seguintes: as Colônias passaram a ser denominadas de Províncias Ultramarinas; um discurso pautado pelas questões humanitárias e pela excelência civilizacional³⁶ da colonização portuguesa, suportado pela

³⁶ Nesta empreitada, as autoridades portuguesas adoptaram os princípios teóricos e ideológicos veiculados por Gilberto Freire em Casa Grande e Senzala (1933) para realçarem a experiência colonizadora portuguesa e refutar as críticas da Comunidade Internacional acerca da barbárie colonial dos portugueses nas suas colônias. Isto é, tese adotada na tentativa de transformar as referidas colônias em “novos Brasis”, por um lado. Mas por outro lado, com a institucionalização do luso-tropicalismo, a referida obra, também começa a despertar interesse dos intelectuais cabo-verdianos, ainda que tivesse sido, duramente criticada por Baltazar Lopes da Silva, um dos expoentes da intelectualidade cabo-verdiana (MONIZ, 2007).

ideia de respeito às diversidades e diferenças culturais, veiculadas pelos meios de comunicação social da época; institucionalização do luso-tropicalismo.

Por conseguinte, o governo colonial passou a dar mais importância às questões educacionais, não só no ensino primário como também no ensino secundário. A reformulação do ensino primário e elementar nas colónias, com mudanças significativas. Isto é, a expansão do ensino primário que passou a ser obrigatório para todas as crianças entre os 6 e os 12 anos, isto é, do 1º aos 4º anos de escolaridade. No ano letivo 1972/73 a obrigatoriedade estendeu-se ao 5º e 6º anos. Especificamente, a nível de Cabo Verde, uma das mudanças fundamentais, evidencia-se na abertura, na cidade da Praia, da Escola Secundária Gil Eanes em 1955 e que em 1960, passou a designar-se como liceu “Adriano Moreira”; criação do Ciclo Preparatório independente do Ensino Secundário (MONTEIRO, 2014; BARROS, 2012; MONIZ, 2007).

Em suma, nesta fase subjaz ao discurso estratégico colonial a tentativa de continuidade do seu *status quo*, como forma de legitimar seu domínio, exercer seu poder simbólico, mediante a sedução de ascensão pela assimilação ao europeísmo ocidental civilizado. Portanto, tratara-se apenas de um pseudo objetivo construído, a partir de uma base falaciosa, dogmática e demagógica, incutir os valores de identidade e cultura portuguesa, com o intuito de sobreviver às reivindicações nacionalistas nos países colonizados e denúncias da comunidade internacional da época.

Entretanto, a historiografia contemporânea regista que os intentos levados a cabo pelas autoridades coloniais portuguesas não se materializaram e nem tiveram os impactos preconizados. Inexoravelmente, a revolução dos cravos de 25 de abril de 1974 e a Luta Armada de Libertação Nacional, desencadeada pelos países do Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)³⁷, nos respetivos territórios³⁸, nos inícios da década de 1960 que conduziram os respetivos países à conquista da sua independência e soberania no ano 1975, à exceção de Guiné Bissau, em que a sua independência foi proclamada unilateralmente em 24 de setembro de 1973.

Com a institucionalização da República de Cabo Verde, após o período de Luta Armada de Libertação Nacional, as crónicas fragilidades desse pequeno Estado insular

³⁷ Luta Armada de Libertação Nacional das colónias portuguesas em África, aconteceram em Guiné Bissau com a união de Cabo Verde, sob a liderança de Amílcar Cabral, um dos fundadores e dirigentes do Partido Africano da Independência de Guiné Bissau e Cabo Verde (PAIGC) em 1963. Em Moçambique sob a liderança de FRELIMO em 1964. Em Angola sob a direção de MPLA, com início a partir de 1961.

³⁸ No caso de Cabo Verde em particular, apesar de não ter ocorrido luta armada, houve contestação política contra o regime colonial, e muitos cabo-verdianos acabaram por partir para a Guiné para lutar contra o regime português (EVORA, 2001).

recrudesceram. Nessa altura, proliferam discursos sobre a sua inviabilidade (TOLENTINO, 2006; LOPES, 1996). A tão almejada emancipação e conquista da liberdade fora concretizada. Entretanto, trouxe consigo, sonhos, expectativas, problemas, mas sobretudo, desafios.

É nesta perspectiva que Furtado (1997) e Barros (2012), assinalam desiderato do projeto transformacional, preconizado no programa, no novel governo, o qual foi possível implementar de imediato. Devido à difícil “situação socioeconómica herdada, extremamente difícil, caracterizada por uma débil infraestrutura produtiva, incapaz de induzir por si próprio qualquer projeto credível de desenvolvimento. Por outro lado, Furtado (1997 apud BARROS, 2012), traça uma radiografia da situação pós-independência, nos seguintes termos:

A falta de infraestruturas básicas, reduzido investimento na educação e formação profissional, um sector agrícola que, embora, absorvesse a maioria da mão-de-obra, não consegue cobrir sequer 15% das necessidades alimentares, secas persistentes, sem contar com sector privado incipiente (BARROS, 2012, p. 143).

Deste modo, um dos desafios mais imediatos e prementes foi o de colocar o país nos trilhos do desenvolvimento, resolução dos graves problemas financeiros, associados a uma débil estrutura produtiva, ou seja, a superação da miséria herdada de cinco séculos de intensiva colonização, abandono e exploração (MONTEIRO, 2014), para Tolentino (2006, p. 229) o principal objetivo do governo de então, “era fazer com que a nação, alienada da sua realidade política, histórica e cultural, ao longo de séculos, se reencontrasse consigo mesma”.

Por conseguinte, é a partir da constituição do país enquanto República que, seu povo, mais do que nunca, deposita a esperança do seu desenvolvimento na educação, como forma de debelar a pesada herança colonial de mais de cinco séculos de injúria, alienação, atraso, exploração, analfabetismo, fome, miséria, ausência de infraestruturas, falta de recursos humanos qualificados para assumir a direção do desenvolvimento do país. Nessa conjuntura, ainda imperava os “ideais do pai da nacionalidade cabo-verdiana³⁹”, Amílcar Cabral (1975 apud VARELA, 2011, p. 13), de que “objetivo maior era forjar um Homem Novo, livre das amarras psicológicas da subjugação colonial, capaz de incorporar novos valores decorrentes das conquistas do humanismo e do progresso científico-técnico”.

Entretanto, ainda, segundo Tolentino (2006), apesar da assumpção estratégica da Educação como motor de desenvolvimento e prioridade da nova República, verifica-se que, no processo de transição colonial para o Estado independente de Cabo Verde nos seus

³⁹ Grifo nosso.

primeiros anos, o seu sistema educativo, foi suportado pela estrutura jurídica colonial⁴⁰. Na esteira do mesmo autor, essa opção justificava-se por que havia problemas que demandavam soluções mais urgentes, nomeadamente, “combate à pobreza causada pelas secas prolongadas e a falta de investimentos” (p. 230). Daí que, Furtado (1997) identifica que, respectivamente, as áreas de desenvolvimento rural, transporte e comunicações, receberam 27% e 24% do investimento governamental. Esta perspectiva fica evidenciada nas pesquisas de Andrade (1996) ao se referir que na altura, o Governo de Cabo Verde investira ambiciosamente, num programa de reconstrução nacional, com um aumento significativo na cifra de 533%.

É a partir desse quadro de análise nefasto, inoperante e caracterizado por uma pesada herança colonial que os governantes empossados na década de setenta tiveram de lidar. Para Tolentino (2006, p. 235), a conquista de nossa soberania teve repercussões diretas a todos os níveis por que a educação foi assumida como prioridade estabelecida principalmente a “educação básica, visando as crianças, jovens e adultos. Nesta base, investir no sector da educação era percebido como uma condição *“sine qua non”* do desenvolvimento, fator de unidade e de afirmação da identidade nacional”. O mesmo autor salienta ainda, que era urgente fazer face ao nível de subdesenvolvimento que caracterizava este cenário. Como forma de contribuir para a elevação do nível de conhecimento, competências e autoconfiança individual e coletiva da população cabo-verdiana, houve uma forte aposta em políticas públicas de acesso e permanência dos alunos nas escolas.

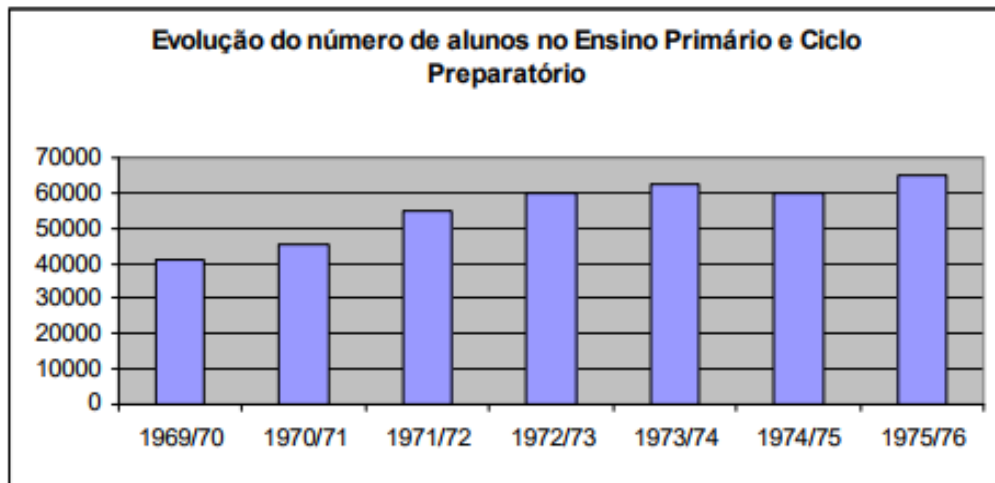
Por seu turno, o pesquisador Varela (2011) coloca tónica nas políticas estruturantes levadas a cabo a nível da reforma curricular, formação de professores e a crescente generalização no acesso. Da mesma maneira, Monteiro (2014, p. 67) assinala que, “elegeram-se como desafios prioritários a eliminação do analfabetismo e a transformação do sistema educativo de forma a aproximá-lo cada vez mais, da realidade nacional e, desta forma, da vida social e produtiva. Porque, como se pode depreender do Censo de 1980, quase metade da população cabo-verdiana era analfabeta, isto é, dos 240 059 indivíduos com 6 e mais anos de idade, 117200 analfabetos, cerca de 49%.

As bibliografias nacionais, consultadas para esta investigação, apontam que a democratização do acesso, primeiro na universalização da educação básica, depois no ensino

⁴⁰ “O ensino secundário manteve a sua estrutura da época colonial” e a situação no plano formal arrastou-se até à aprovação, em 1990, pela Assembleia Nacional, da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde (TOLENTINO, 2006).

secundário, fez com que o país atingisse níveis excelentes⁴¹ de taxa de escolarização. Por isso, há indicações de que as apostas foram bem-sucedidas, apesar de alguns constrangimentos que também fizeram parte do processo. No entanto, considera-se que foram condições geradoras de igualdade de oportunidades aos cidadãos do país (TOLENTINO, 2006; VARELA, 2011; MONTEIRO, 2014; BORGES, 2011; BARROS, 2012).

Gráfico 2: Evolução do número de alunos do Ensino Primário e Ciclo Preparatório entre os anos letivos 1969/70 – 1975/76



Fonte: Tolentino (2006, p. 232)

Efetivamente, os pesquisadores nacionais supramencionados, apontam que a política de oferta e expansão e acesso à escolarização após independência, provocaram melhorias significativas no contexto cabo-verdiano. Contudo, salientam que continuou sendo uma educação elitista, sobretudo a nível do Ensino Secundário, principalmente de difícil acesso aos moradores das regiões rurais e ilhas periféricas. Por isso que Tolentino (2006, p. 234) caracteriza-a nos seguintes termos:

O ensino refletia uma reprodução, porque os grupos sociais mais favorecidos utilizavam a escola para adquirir um novo capital, capital académico e simbólico, e reproduzir, desta forma, a estrutura social existente. O ensino secundário desempenhou um papel preponderante nesta estratificação, mobilidade e reprodução, uma vez que era privilégio de um grupo constituído por pessoas provenientes das famílias mais favorecidas economicamente.

Ao longo desta pesquisa, repetimos, por diversas vezes, que o povo cabo-verdiano, desde muito cedo, compreendeu e internalizou que a acessibilidade à educação poderia constituir-se num dos principais meios para conseguir sua mobilização e ascensão social. Essa

⁴¹ Confrontar as Teses de Tolentino (2006) e Varela (2011)

premissa reúne total consensualidade entre os pesquisadores nacionais. Entretanto, os meandros da sua concretização são muito complexos. Essa temática tem tido protagonismo nas pesquisas de vários autores nacionais. Por conseguinte, identificamos Barros (2012), Anjos (2003) e Furtado (1997) que correlacionam o acesso à escolarização com possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, ao exercício de algum cargo intermediário de chefia como condição de fazer a mobilidade de classe no contexto cabo-verdiano e catapultar-se à classe da elite dirigente.

Essa perspectiva que pode ser enquadrada no que Barros (2012, p. 24) denomina de “estratégias de produção, reprodução e reconversão da elite político-administrativa cabo-verdiana [...] utiliza como os mecanismos do seu recrutamento e as suas estratégias de circulação no interior da Administração Pública e para o sector privado”. Isto é, esta subjacente de que “as fragilidades históricas da estrutura produtiva impulsionam a classe média e as camadas populares a visualizarem, nos serviços públicos, a principal estratégia de ascensão social” (BARROS, 2012, p. 19). Por conseguinte, justificam-se os investimentos públicos feitos na área da educação, sua assumpção como motor de desenvolvimento de Cabo Verde e aposta no capital escolar e cultural, como um dos principais instrumentos de ascensão social no referido país.

A narrativa da retrospectiva histórica das aspirações do povo cabo-verdiano no acesso à escolarização ganha um novo folego com a reforma educativa introduzida e concretizada com a criação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano, (LBSE) aprovada pela Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro. Segundo os pesquisadores que têm focalizado a sua análise investigativa sobre esta matéria, consideram que a institucionalização do referido instrumento legal, constitui um dos principais referenciais políticos para a concretização do desiderato da melhoria da qualidade do ensino cabo-verdiano.

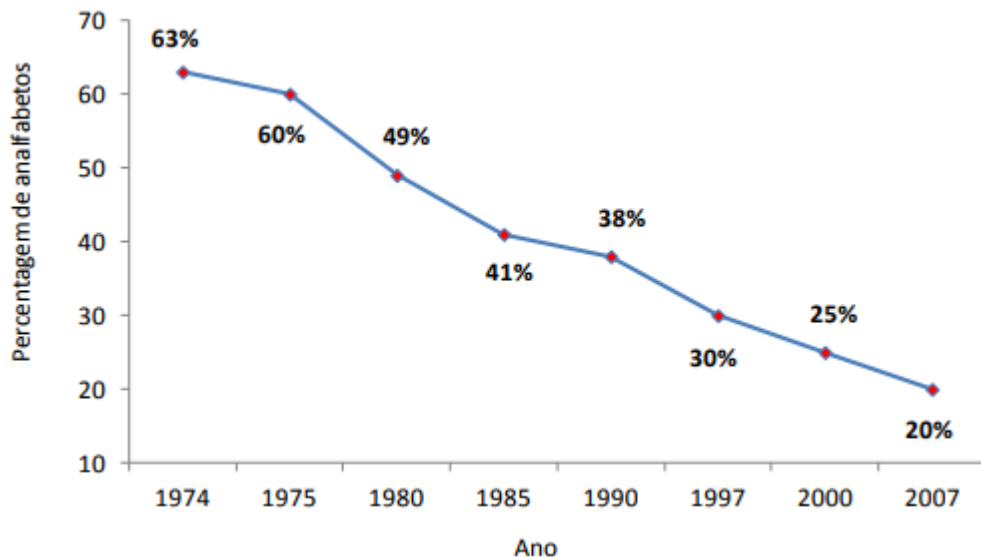
Os seus impactos ganharam visibilidade porque o referido instrumento legal foi implementado depois de um ciclo de 15 anos da conquista da independência e da governabilidade, em que as políticas que vinham sendo implementadas e institucionalizadas durante o período assinalado já tinham produzido algumas indicações sistemáticas de consolidação, principalmente, a nível do Ensino Básico.

No nosso ponto de vista, os objetivos e princípios gerais preconizados no referido documento legal explicitaram os principais desafios que precisavam ser materializados, por um lado. Mas por outro lado, identificou os principais constrangimentos que precisavam ser

superadas, por terem preconizado uma nova estrutura organizacional, evidenciando a necessidade de conexão entre os diferentes subsistemas de ensino e o mercado de trabalho, ao propugnar o desenvolvimento de competências técnico-científicas e formação profissional, através da possibilidade de frequência via técnica no Ensino Secundário, que viria proporcionar uma melhor qualificação dos recursos humanos no país.

Outro ganho assinalável adveniente da primeira LBSE no contexto cabo-verdiano está relacionado à forte aposta na erradicação do analfabetismo adulto, reforço da consciência identitária nacional, promoção e internalização dos valores fundamentais da cultura cabo-verdiana, em estreita conexão com a vasta comunidade emigrada e o contexto internacional, por isso, a forte aposta na produtividade material, criatividade e inovação.

Gráfico 3: Evolução da taxa de analfabetismo de 1974 a 2007



Fonte: Borges (2011, p. 55).

Na nossa perspectiva, compreensão dos acontecimentos que tiveram lugar na década de 1990, em CV é crucial para a devida caracterização dos ganhos importantes que o sistema educativo granjeou no referido contexto. Com efeito, assinala-se a instauração do Estado de Direito Democrático em 1991, através da realização das primeiras eleições livres e democráticas para a eleição dos seus governantes.

Com efeito, emergia uma nova etapa no desenvolvimento político, económico e social de Cabo Verde. A institucionalização do Estado de Direito Democrático foi acompanhada por um conjunto de reformas políticas administrativas que a instauração do exercício da democracia pluralista demandava. Desde logo, foi aprovada uma nova Constituição da

República (1992), onde constavam os princípios, garantias, direitos deveres e liberdades consagradas aos cidadãos num Estado de Direito Democrático.

Por conseguinte, a nova Constituição estabeleceu um novo sistema de governo, baseado no equilíbrio entre os poderes e na independência do judiciário; separação e independência dos órgãos da soberania; os titulares dos órgãos para a Assembleia Legislativa e para a Presidência das Câmaras Municipais passariam a ser eleitos por princípios democráticos, baseados no sufrágio universal e no voto direto (ÉVORA, 2001; VARELA, 2014; FURTADO, 2015).

No que diz respeito aos direitos e liberdades, a nova Constituição passou a garantir o direito à liberdade, ao habeas corpus, à liberdade de expressão e informação, à liberdade de associação, de reunião e de manifestação da imprensa, da associação sindical e do direito à greve; os titulares de órgãos públicos passaram a ter responsabilidade política, civil e criminal sobre os seus atos, a tortura passou a ser condenada por lei. De maneira geral, esses direitos e liberdades permitiram aumentar as garantias dos cidadãos em relação aos direitos referentes à liberdade e à justiça (ÉVORA, 2001; VARELA, 2014; FURTADO, 2015).

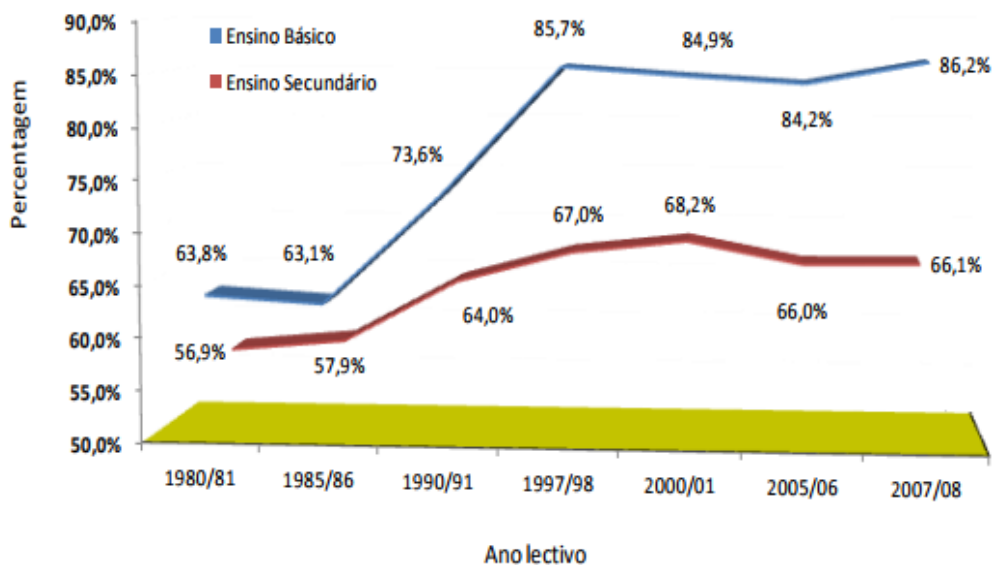
É de referir ainda, que em termos de políticas públicas também ocorrerem mudanças significativas, especificamente para as áreas da saúde, educação e segurança pública e diminuição na taxa de desemprego. Por outro lado, os dados macroeconômicos indicam melhorias em relação à inflação e crescimento da economia que permitiu elevar o PIB per capita (ÉVORA, 2001; VARELA, 2014; FURTADO, 2015).

Direcionando o nosso foco para a evolução dos indicadores relativos à Educação, identificamos a pesquisa de Borges (2011), suportada por extensos e detalhados dados estatísticos sobre a configuração do sistema educativo cabo-verdiano. Segundo esse autor, de um modo geral, o quadro evolutivo desta área é excelente. Especificamente, na perspectiva do mesmo, os ganhos mais significativos incidem-se na década de 1990 a 2000, respectivamente para os subsistemas de Ensino Básico e Secundário.

Seguindo a mesma linha de raciocínio Monteiro (2014, p. 81), assinala que, na sua perspectiva, “a verdadeira democratização do acesso ao ensino secundário aconteceu a partir da primeira reforma da LBSE, como marco muito importante na história da educação em Cabo Verde”. Em suma, as profundas alterações no sistema educativo cabo-verdiano, imprimidas na década de 1990, traduzem-se no aumento significativo do parque escolar, em praticamente todos os municípios do país, reformulação dos currículos e planos de estudo,

maior incremento na formação dos professores e a consequente melhoria das condições de trabalho, suportado por um salário mais compatível com a formação docente (TOLENTINO, 2006; VARELA, 2011; CARDOSO, 2011; MONTEIRO, 2014; BORGES, 2011; BARROS, 2012).

Gráfico 4: Evolução do Ensino Básico e do Ensino Secundário: 1974-2001



Fonte: Borges (2011, p. 40)

Por conseguinte, a partir da análise do gráfico, constata-se que houve uma explosão no número de matrículas no Ensino Secundário nos finais da década de 90. Em conformidade, com os autores anteriormente listados esse fato deve-se à consolidação da democratização no acesso, permanência e conclusão com sucessos do Ensino Secundário em praticamente todo o território cabo-verdiano.

Para Moniz (2007), os resultados acima referidos poderiam ser melhores, caso o sistema educativo de então, não padecesse de muitos problemas de funcionamento. De entre essas dificuldades, o referido autor destaca: deficiente formação pedagógica dos professores; perpetuação de um sistema excessivamente abstrato, generalizante e de costas para as realidades social do país; falta de livros didáticos e com custos exorbitantes por causa da importação; ensino de ciências naturais, físicas ou exatas muito teórico por falta de laboratórios; entre outros problemas (MONIZ, 2007, p. 219-233).

Contudo, apesar das implicações supramencionadas, constata-se, no contexto cabo-verdiano, segundo Borges (2011, p. 39), “sinais claramente positivos no aproveitamento

escolar [...] ascendeu para 85,7% e 67% em 1997/98, respectivamente, nos ensinos básico e secundário”. O mesmo autor, explica que a situação se manteve praticamente inalterada na dedada seguinte. Isto é, “em 2007/08, a taxa de promoção situou-se em 86,2% para o ensino básico e 66,1% para o ensino secundário” (BORGES, 2011, p. 39). Portanto, depreende-se que a materialidade desse acontecimento, teve sérias implicações na conjuntura endógena cabo-verdiana, sobretudo, na enorme pressão e expectativa gerada na continuidade dos estudos a nível da formação superior.

3.5 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS ENDÓGENAS DO ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE

A primeira experiência do Ensino Superior endógeno cabo-verdiano, aconteceu em 1979. Especificamente, quatro anos após a institucionalização da República de Cabo Verde, enquanto Estado Soberano. Em conformidade com o que temos repetido, ao longo desta pesquisa, os dirigentes de então, apostaram na Educação como um dos principais fatores de desenvolvimento, porquanto, trata-se de um país carente de quase todos os tradicionais recursos.

Por conseguinte, essa data, constitui uma referência crucial para o nosso país, ao nível da implementação deste subsistema de ensino. A sua materialização esteve em conformidade com os objetivos de desenvolvimento traçados pelas autoridades do novel Estado independente. Isto é, teve como principais finalidades: reverter o quadro de acesso à escolarização herdado, após 500 anos de colonização portuguesa, o qual se caracterizou, segundo Pereira (1985 apud VARELA, 2011, p. 173) como “altamente seletivo, discriminatório, inadaptado às necessidades do país e aos interesses das populações”, promover a universalização do acesso ao ensino primário⁴²; construir infraestruturas educativas (salas de aulas); promover a melhoria do quadro docente através de sua formação em instituições locais; promover a reforma curricular, de modo a romper, com a prática de ensino que estava direcionada aos interesses coloniais; diminuir a alta taxa de analfabetismo adulto; estruturar, regulamentar e organizadamente o setor educativo, através da criação de um Ministério da Educação, como condição principal da materialização dos objetivos traçados (VARELA, 2011; TOLENTINO, 2006).

⁴² Cf. O primeiro Programa de Governo de Cabo Verde, (1975, pp. 17-18)

Seguindo essa linha de raciocínio, os objetivos anteriormente mencionados precisavam ser operacionalizados em programas e projetos concretos, viáveis e exequíveis. Por isso, aconteceu, em agosto e setembro de 1977, o Encontro Nacional de Quadros da Educação. No referido fórum, foram definidos os objetivos gerais, a enunciação dos princípios de base do sistema nacional de educação, a estrutura de funcionamento, a legislação, os objetivos específicos e planos de estudos de cada um dos subsistemas.

Especificamente, para o setor do Ensino Superior, foram preconizadas as suas prioridades: formação de professores para atender à materialização das políticas de universalização do Ensino primário e paulatinamente, o aumento das ofertas do Ensino Secundário. Por isso, foi criado o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário, através do Decreto – Lei nº 70 de 28 de julho de 1979. Portanto, a regulamentação, resultara da premente necessidade de professores minimamente qualificados para a materialização do ensino secundário no país, como corolário da Reconstrução Nacional.

Com a mobilização dos recursos necessários pelo governo para o funcionamento dos cursos de matemática, física/química, desenho, ciências (biologia e geologia, história, geografia e língua portuguesa, ter-se-ia iniciado, em Cabo Verde, a primeira experiência endógena de Ensino Superior⁴³ em 1979.

Ainda, no que diz respeito à esta retrospectiva histórica, verifica-se que este núcleo de cursos de formação de professores transformar-se-ia em curso de formação de professores do Ensino Secundário, que, por sua vez, materializar-se-ia no Instituto Superior de Educação (ISE), pelo decreto – Lei nº 8 de 27 de agosto de 1995. Com a sua elevação à categoria de ISE, foi dotada, de autonomia científica, pedagógica, administrativa, educativa, econômica, financeira e disciplinar.

Basicamente, o modelo de ES instituído no país foi o napoleônico de Universidade, na medida em que, o principal objetivo teria sido formar os recursos humanos para suprir as necessidades estruturais da jovem República. Por esse motivo, os cursos ministrados tiveram uma forte orientação profissional, de modo a resolver as demandas governativas da estrutura do jovem Estado. Consequentemente o Ensino Superior no país se caracterizou por mais de vinte anos na formação de bacharéis, isto é, até 2001. A partir de então, começou-se a

⁴³ Início da prática de Ensino Superior, não universitário. Isto é, IES caracterizadas como Universidade, só seria criada em 2001.

ministrar os cursos de graduação, mas, ainda, ancorados na perspectiva napoleônica de universidade.

Por outro lado, segundo Varela (2011) e Tolentino (2006), porque a carência de quadros qualificados e especializados se estendia a todas as áreas, adotou-se o mesmo modelo napoleônico utilizado na Educação, para suprir as carências de quadros qualificados noutras áreas: Administração e Contabilidade; Agricultura e Engenharias Rurais; Pesca e Engenharias do Mar.

Com a enorme complexificação da organização social, política, administrativa, educativa, econômica, entre outras, complexidades, tornou-se evidente que o desenvolvimento sustentável do Estado, em todas as suas dimensões, pressupunha que as áreas supramencionadas precisavam ser desenvolvidas, através de formações especializadas e adequadas nos seus respectivos domínios de conhecimento.

Tais respostas advieram da adaptação e ou reorganização das instituições públicas em unidades vocacionadas a determinados setores, por exemplo, a transformação do Instituto Nacional de Investigação Agrária em INIDA (Instituto Nacional de Investigação e desenvolvimento Agrário), Centro de Formação Náutica em ISECMAR (Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar), do curso de Contabilidade e Secretariado em ISCEE (Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais).

Da análise da experiência embrionária do Ensino Superior, no período temporal compreendido entre 1979 a 2001, emergem algumas evidências pertinentes que repercutir-se-iam no período posterior. Concretamente, denota-se que a Taxa Bruta de Escolarização dos estudantes que frequentaram as IES endógenas é de aproximadamente 5%. Portanto, uma taxa de crescimento muito modesta.

Na perspectiva de Varela (2011, 2014, p. 6), as causas do modesto crescimento do ensino superior autóctone:

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

Entretanto, apesar da quantidade relativa de egressos nesta fase, com base nas pesquisas que tivemos acesso, pode-se constatar que os formados nas IES tiveram um papel muito importante na reconstrução nacional, em todas as áreas de desenvolvimento.

3.6 CRIAÇÃO DE UNIVERSIDADES EM CABO VERDE

A experiência do Ensino Superior no contexto cabo-verdiano é recente, com aproximadamente 40 anos de vigência. Entretanto, o exercício das atividades relacionadas com a prática desse nível de ensino, numa IES com formato de Universidade só veria acontecer a partir de 2001, com a criação da primeira Universidade, Jean Piaget, de Cabo Verde, de natureza privada, instituída através do Decreto-lei 12/2001 de 7 de maio. A conjuntura no que concerne à institucionalização da Universidade pública, o cenário é muito mais recente ainda, isto é, sua existência conta com aproximadamente uma década, porque foi criada através do Decreto-Lei nº 53/2006, de 20 de novembro. Sua denominação é Universidade de Cabo Verde (UNICV).

Efetivamente, a criação da primeira Universidade em Cabo Verde, a partir de 2001, surge em função da complexidade social, verificada nesta sociedade. Na nossa ótica, em decorrência dos acontecimentos estruturais verificados na década anterior, com a institucionalização do Estado de Direito Democrático, que por sua vez, permitiu a universalização do Ensino Secundário em todo o território nacional, conseqüentemente, maior número de egressos, uma maior demanda e pressão social das famílias no acesso e permanência no Ensino Superior no contexto endógeno cabo-verdiano, uma vez que, houve uma diminuição considerável no número de bolsas de estudos⁴⁴ que eram atribuídas para a frequência do Ensino Superior nos países estrangeiros, “amigos de Cabo Verde”, que vinham acontecendo desde independência⁴⁵.

A convergência dos fatores supramencionados e a emergência no contexto cabo-verdiano da consolidação do Estado de Direito Democrático, através da consciencialização pela população cabo-verdiana dos seus direitos, liberdades e garantias, aliada ao desenvolvimento de uma massa crítica nacional mais reivindicativa, provoca questionamentos

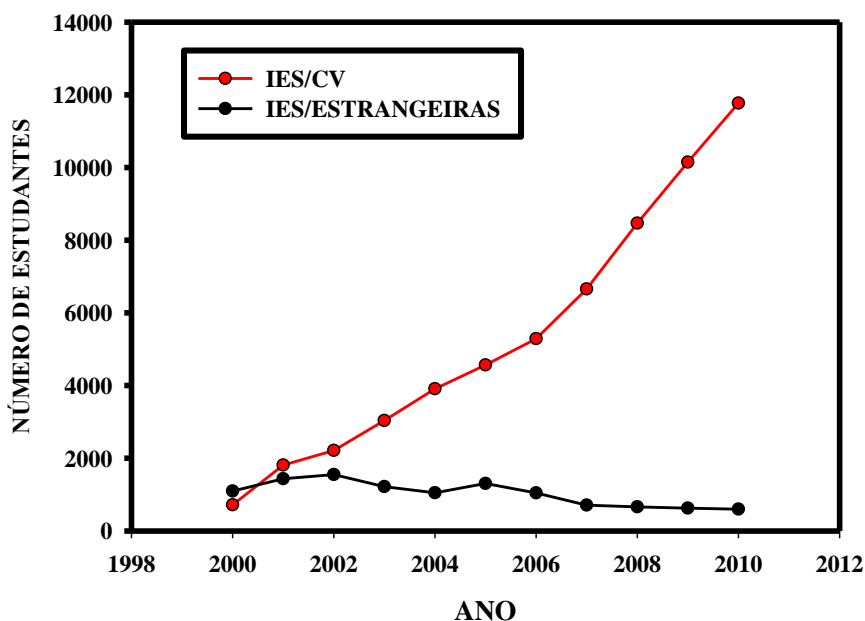
⁴⁴ Cf. (VARELA, 2011; TOLENTINO, 2006; MONIZ, 2007; BARROS, 2012)

⁴⁵ Bolsas de estudos oferecidos para “acções de formação superior em Cabo Verde, geralmente de natureza politécnica e de curta duração, foram desencadeadas para atender a necessidades conjunturais de mão-de-obra qualificada” (TOLENTINO, 2006, p. 261)

importantes, que até então, estavam no seu estado latente. Isto é, se por um lado, as opções e medidas políticas das autoridades governativas do país colocaram ênfase na preocupação, no desenvolvimento do Ensino Superior endógeno, como forma de reduzir a dependência da formação no estrangeiro, por outro lado, a nível social, se afluía com mais acuidade, críticas contundentes acerca da assimetria no acesso de uma elite nacional às universidades estrangeiras nas áreas de maior prestígio social, enquanto que, a grande maioria dos estudantes, impossibilitados de frequência às IES estrangeiras, sobretudo, por fraca capacidade financeira, foram relegados às oportunidades nos cursos técnicos profissionalizantes e ou bacharelato para o exercício da docência .

Na nossa perspectiva, o cenário anteriormente traçado, sugere que ao contrário do que teria acontecido na maioria dos países do mundo, aquando da institucionalização da Universidade, isto é, para satisfazer as necessidades das elites sociais, em Cabo Verde, a sua introdução foi para atender as necessidades e pressões de sujeitos provenientes, essencialmente de classes subalternas, porque como se pode verificar no quadro a seguir a elite cabo-verdiana, tem estudado basicamente no exterior, sendo Portugal e o Brasil, principais destinos (SCHWARTZMAN, 2011; VARELA, 2011; BORGES, 2011).

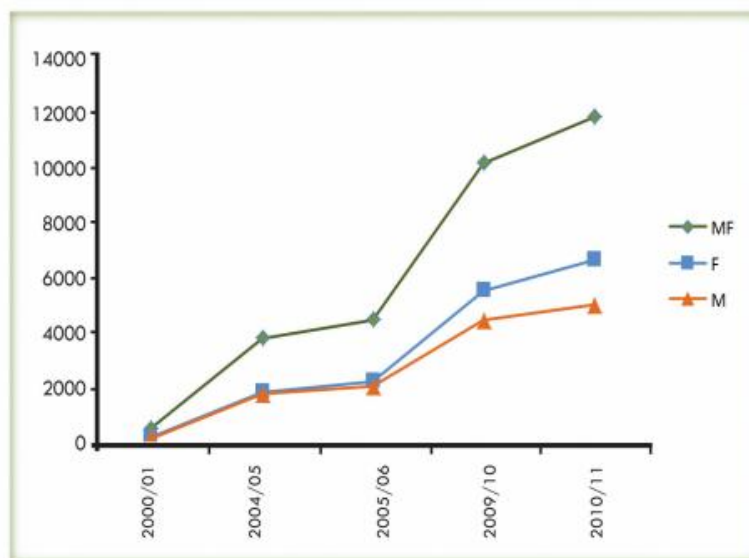
Gráfico 5: Número de estudantes cabo-verdianos matriculados nas Instituições do Ensino Superior na década de 2000 -2010



Fonte: Direção Geral do Ensino Superior de Cabo Verde (DGES, 2012)

Os dados acima demonstram que o Ensino Superior cabo-verdiano teve um crescimento explosivo, na ordem dos 1570%, em apenas uma década, isto é, percebe-se uma correlação direta entre a criação da primeira Universidade no território, com um aumento significativo na Taxa Bruta de Escolarização (TBE), “passou de 1,8%, em 2000/01, para 21,1%, em 2010/11. Por sua vez, o número de estudantes no Ensino Superior por cada 100.000 habitantes passou de 164, em 2000/01, para 2394, 2010/11” (DGES, 2011, p. 18).

Gráfico 6: Evolução da Taxa Bruta de Escolarização em Cabo Verde (2000-2010)



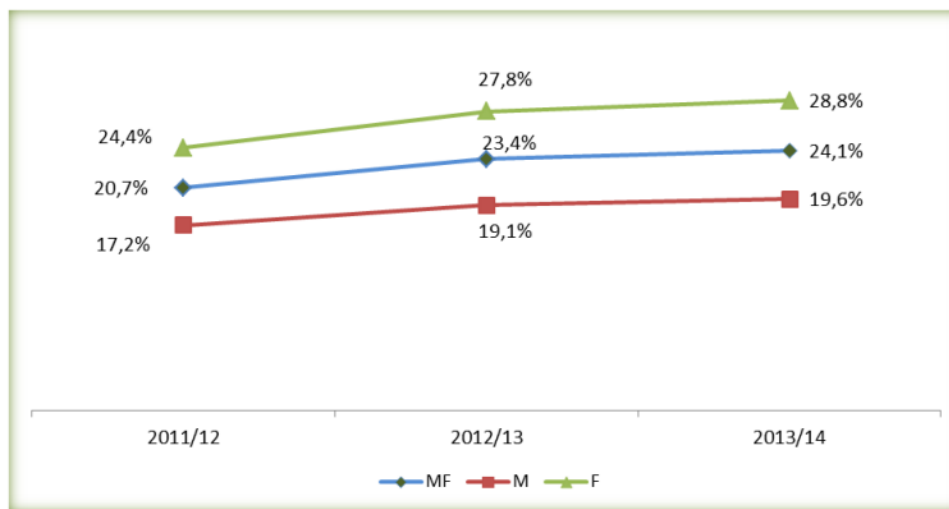
Fonte: DGES – Anuário Estatístico (2012, p. 18)

Como se pode constatar esse aumento espetacular na TBE dos cabo-verdianos na população entre os [18 – 24 anos] teve impactos significativos na conjuntura interna cabo-verdiana e também na sub-região África Subsaariana e com o continente africano em geral, se levarmos em consideração que a taxa de cobertura média é de 6% e que mesmo os países mais bem posicionados nesta matéria, como são as Maurícias e a África do Sul, apresentam valores em torno de 17% (DGES, 2012; BANCO MUNDIAL, 2012; CERDEIRA, 2014).

Por outro lado, assinalam-se impactos de natureza qualitativa, como a melhoria considerável do nível de vida dos egressos do Ensino Superior, alteração nos padrões tradicionais de acesso a oportunidades educativas, principalmente no que diz respeito às relações de gênero. Isto é, como se pode evidenciar a partir do gráfico anterior, houve a concretização no índice de paridade Mulheres – Homens em Cabo Verde, porque em 2000/01 o índice de paridade mulher/homem era de 1,06, mas constata-se que em “2010/11, a

diferença torna-se bastante acentuada, com vantagem considerável para as mulheres, havendo por cada 100 homens no Ensino Superior 137 mulheres” (DGES, 2011, p. 19).

Gráfico 7: Taxa Bruta de Escolarização por sexo



Fonte: DGES – Anuário Estatístico (2015, p. 13)

Além disso, os dados quantitativos acerca do crescimento no número de matriculas dos estudantes cabo-verdianos demonstram que à medida que crescem ofertas de acesso às IES endógenas, teria diminuído o número de estudantes cabo-verdianos no estrangeiro. Especificamente, uma redução na ordem de 55% relativo à década em análise.

Por outro lado, o crescimento no número de estudantes nas IES cabo-verdianas teve várias implicações no seu contexto endógeno. É nesta perspectiva que Tolentino (2006, p. 286) explica que “o ensino superior em Cabo Verde emergiu sob a pressão de necessidades conjunturais e do interesse privado, tendo crescido sem visão universitária, estratégia de defesa consistente do interesse público, nem plano de longo prazo”. Por conseguinte, a partir dessa conjuntura, torna-se necessário, o surgimento de novas IES para atender a forte demanda anteriormente apresentada.

Quadro 7: Natureza Jurídica das Instituições do Ensino Superior de Cabo Verde e data de surgimento

Denominação das IES	Natureza	Data de Surgimento
Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (Uni-Piaget)	Privada	2001
Universidade do Mindelo (Uni-Mindelo)	Privada	2003
Universidade de Cabo Verde (Uni-CV)	Pública	2006
Universidade de Santiago (US)	Privada	2008
Universidade Intercontinental de Cabo Verde (UNICA)	Privada	2008
Universidade Lusófona de Cabo Verde Baltasar Lopes da Silva (ULCV_BLS)	Privada	2016
Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS)	Privada	2006
Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE)	Privada	1998
Instituto Universitário da Educação (IUE)	Pública	2013
Mindelo Escola Internacional de Arte (M_EIA)	Privada	2004

Fonte: O Autor (Adaptado da DGES– Anuário Estatístico, 2013)

Da mesma forma que o aumento significativo do número de estudantes nas IES cabo-verdianas, implicou no crescimento no número de IES para atender às necessidades identificadas, houve também, uma demanda cada vez mais crescente de docentes qualificados. Ou seja, a qualificação dos docentes universitários, é tida como uma das condições fundamentais, para a promoção da qualidade das três funções clássicas da Universidade, ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, pesquisadores cabo-verdianos e estudos encomendados pelo governo de Cabo Verde e organismos multilaterais, têm questionado o nível de formação, grau acadêmico, formação pedagógica, vínculos contratuais (tipo de dedicação: integral ou tempo parcial), proporcionalidade em termos de docentes/alunos. Por exemplo Tolentino (2006, p. 388) aponta que as principais fraquezas neste domínio estão relacionadas com:

Insuficiência de docentes, investigadores e quadros técnico-administrativos; exiguidade do corpo docente especializado; escassez de pessoal docente fixo e predominância da figura do colaborador; falta de qualificação pedagógica da maioria dos docentes; fraco domínio da língua portuguesa por alunos e professores; fraco domínio das disciplinas de matemática, filosofia e línguas estrangeiras; gestão de médio e longo prazo inexistente ou ineficiente.

Por seu turno, no estudo realizado pelo Banco Mundial (2012), encomendado pelo Governo de Cabo Verde, apresentou os seguintes resultados acerca da qualificação dos 926

docentes contratualmente vinculados ao sistema de Ensino Superior cabo-verdiano, para o ano letivo 2009/10.

Quadro 8: Distribuição de docentes segundo Graus de qualificação e tipos de IES cabo-verdianas no letivo 2010/1011

Instituição	Pós - Doutorado	Doutorado	Mestrado	Pós Graduado	Licenciado	Bacharel	Total
	MF	MF	MF	MF	MF	MF	MF
Público	10	128	221	1	160	0	520
	1,9%	24,6%	42,5%	0,2%	30,8%	0,0%	
Privado		47	294	46	351	1	739
	0,0%	6,4%	39,8%	6,2%	47,5%	0,1%	
Total	10	175	515	47	511	1	1259
	0,8%	13,9%	40,9%	3,7%	40,6%	0,1%	

Fonte: DGES – Anuário Estatístico (2012, p. 30)

Segundo o Banco Mundial (2012, p. 56), a situação supramencionada foi considerada muito preocupante e inaceitável, porque:

O pessoal com o grau de doutoramento serve geralmente de líderes académicos, mentores para a equipa júnior, presidentes de comités académicos e líderes em pesquisa. Quando o número de doutorados é pouco, essas funções críticas sofrem e o preço pago por isso é muitas vezes uma perda de qualidade do ensino.

Ainda no que concerne ao grau de qualificação dos docentes das IES, os signatários do referido estudo, consideram que a situação é muito mais preocupante nos casos em que os graus de qualificação académica são inferiores ao mestrado, visto que “os instrutores com apenas uma licenciatura por definição, muito inexperientes no ensino e na pesquisa, estão a ensinar aos estudantes de licenciatura. Em tais condições, torna-se extremamente difícil manter, muito menos melhorar, a qualidade do ensino superior” (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 56).

Por conseguinte, na nossa ótica, a explicitação da caracterização detalhada do Ensino Superior cabo-verdiano na década [2000 – 2010], é fundamental e necessária para a devida compreensão das medidas políticas levadas a cabo no período subsequente. Isto é, estamos a assumir que as racionalidades apresentadas anteriormente, influenciaram em grande medida, as decisões e medidas políticas tomadas pelo Estado de Cabo Verde, a partir de 2010: (i)

revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo (2010); (ii) criação do Ministério de Ensino Superior Ciência e Inovação; (iii) publicação do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (2012); (iv) Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior (2012); (v) Regime de Acesso, Ingresso, Reingresso, Mudança e transferência de Curso no Ensino Superior (2014); (vi) Regulamento de Avaliação do Ensino Superior (2014); (vii) Regulamento do Pagamento de Taxas e outros Encargos à Direção Geral do Ensino Superior (2010); (viii) Implementação em 2012 do Concelho para a Qualidade Acadêmica do Ensino Superior que tinha sido criado pelo Decreto-Lei nº 46/2009; (ix) Criação da Agência de Regulação do Ensino Superior, pela Decreto-Lei nº 121/VIII/2016 de 27 de abril.

Efetivamente, a operacionalização e a implementação dos diplomas legais anteriormente listados, revela, na prática, a importância que os governantes cabo-verdianos atribuem ao subsistema do Ensino Superior, como força propulsora do desenvolvimento económico, social e político de Cabo Verde, premissa, assumida e defendida na sua LBSE⁴⁶ (2010):

O objetivo do ensino universitário é garantir, através da promoção da investigação e da criação de conhecimento, uma sólida preparação científica, técnica e cultural dos indivíduos, permitindo-lhes desenvolver as suas competências para a concepção, análise crítica e inovação em suas atividades profissionais, socioeconómicas e culturais.

A materialização dos referidos diplomas demonstra, ainda, o firme propósito de dotar o país com quadros superiores altamente qualificados para responder às demandas, necessidades, expectativas e inquietações dos seus cidadãos. Segundo o Ministro do MESCI (2011-16), o “ano letivo 2011/12 foi marcado pelo início do processo de reconfiguração do ensino superior cabo-verdiano⁴⁷” (DGES, 2011, p. 9).

Por outro lado, tornara-se premente a regulação, a estruturação e dotação de mecanismos de controle e fiscalização do Ensino Superior que vinha sendo oferecido no país. Na verdade, a inexistência dos referidos mecanismos de controle e fiscalização vinha sendo bastante criticada pelos pesquisadores nacionais e organismos multilaterais. Isto é, segundo o Ministro do MESCI (2011-16), “do ponto de vista da política pública, diria, que são

⁴⁶ LBSE – Artigo 32, nº 1

⁴⁷ Cf. preâmbulo do Anuário estatístico do Ensino Superior de Cabo Verde 2010/2011 (DGES, 2011)

instrumentos incontornáveis do diagnóstico que subjaz aos atos de governação [...] objeto de uma profunda reforma legislativa⁴⁸” (DGES, 2014, p. 9).

Com efeito, Varela (2014), assinala que nalguns momentos do percurso das IES em Cabo Verde poderão ser identificados, da parte do poder público em matéria de regulação e aferição da qualidade das IES, “sinais de laxismo na assumpção das medidas conducentes ao aprimoramento da qualidade de desempenho das referidas instituições [...] situação de grande dispersão normativa, com regras e opções nem sempre convergentes” (VARELA, 2014, p. 8). Segundo o mesmo autor, esse subsistema de ensino funcionou deficitariamente em termos de regulação sistemática porque:

Durante mais de duas décadas, princípios e bases sobre o Ensino Superior contidos na LBSE não foram objeto de desenvolvimento, com uma clara definição das regras e procedimentos aplicáveis à criação, organização, funcionamento e evolução dos estabelecimentos públicos e privados (VARELA, 2014, p. 9)

Por outro lado, o Banco Mundial (2012, p. 27) argumenta que, o sistema educativo cabo-verdiano “enfrenta novas dificuldades decorrentes do sucesso decorrente das conquistas impressionantes do país no ensino básico e secundário ao longo das últimas duas décadas”. Daí que, o referido organismo multilateral aponta que as altas taxas de concretização fizeram aumentar a pressão sobre o referido sistema, a nível da sua gestão, financiamento, o que tem implicado no enfrentamento de novas dificuldades tais como:

Limitações decorrentes de deficiências no planeamento (do nível micro a macro), a falta de planos de desenvolvimento escolar, o desenvolvimento curricular e a premência da boa adequação dos currículos às necessidades de aprendizagem das crianças. Além disso, o sistema educativo ainda carece de um mecanismo fiável de avaliação das aprendizagens para acompanhar a qualidade do aprendizado [...] o país ainda é muito dependente da ajuda externa para financiar integralmente as suas necessidades da educação (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 32).

Na mesma sequência, o Banco Mundial (2012, p. 34), apontava no seu diagnóstico que, a situação da legislação para o Ensino Superior em Cabo Verde estava numa situação muito crítica, porque se encontrava em fase de implementação das novas orientações constantes no RJIES. Por outro lado, precisava ser considerado o “facto de que Cabo Verde

⁴⁸ Cf. preâmbulo do Anuário estatístico do Ensino Superior de Cabo Verde 2013/2014 (DGES, 2014)

dispõe hoje de um sistema do ensino superior relativamente modesto, e não está claro se será possível cumprir os padrões esperados de Bolonha, nos próximos anos”.

3.7 CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE NA ATUALIDADE: CAPITALIZAR OS GANHOS OBTIDOS PARA ENFRENTAR OS DESAFIOS

Ao estabelecermos, como estratégia, caracterizar detalhadamente em duas fases, a gênese e a evolução do Ensino Superior em Cabo Verde, isto é, num primeiro momento, a experiência embrionária da criação de IES e num segundo momento, a institucionalização de IES com natureza jurídica de Universidade, quisemos ter um conhecimento aprofundado dos meandros sobre esta matéria para podermos explicitar, com alguma relevância e pertinência, o quadro que se vai configurando na atualidade.

Por conseguinte, formulamos os seguintes questionamentos como fio condutor da construção de nossa reflexão: (i) quais as competências necessárias para apoiar o desenvolvimento económico e social, que seja capaz de promover uma vida melhor para os cidadãos cabo-verdianos? (ii) as IES endógenas estão devidamente preparadas para fornecer essas competências e qualificações?

A formulação de nossos questionamentos tem subjacente, o pressuposto de que o investimento dos Estados-nação na promoção do Ensino Superior, com qualidade de excelência, suportada por medidas de políticas públicas adequadas e relevantes, podem de fato, promover a qualidade de vida dos seus cidadãos, por um lado. Mas por outro lado, as IES precisam consciencializarem-se e assumirem na sua missão, o firme propósito de formar cidadãos com conhecimentos e competências que contribuam, em realidade, para o referido desenvolvimento económico e social, ou seja, cidadãos responsáveis, engajados, comprometidos, empreendedores e conscientes dos seus papéis e responsabilidades na sociedade.

Efetivamente, o perfil atual, das dez IES cabo-verdianas está em conformidade, com as medidas políticas de regulação e fiscalização adoptadas pelo Estado de Cabo Verde, através dos diplomas legais instituídos, nomeadamente, LBSE (2010), Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES, 2012), Regime Jurídico de Grau e Diplomas do

Ensino Superior (RJGDES, 2012) e Regulamento⁴⁹ de Avaliação do Ensino Superior (2014). Segundo o Ministro do MESCI, este cenário é o resultado do “notável esforço de enquadramento estratégico e normatização, criando um sistema do Ensino Superior” (SILVA, 2015. p. VIII).

Com efeito, o atual figurino do sistema do Ensino Superior cabo-verdiano, de acordo com RJIES (2012), tem como objetivo geral, a qualificação de alto nível dos cabo-verdianos, a produção e a difusão do conhecimento, a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos estudantes, num quadro de referência internacional (Artigo 2º, nº 1). O sistema é constituído por IES públicas e privadas. Constata-se a concretização dos propósitos do executivo governativo (2011-16) quanto ao ensino superior nacional que evoluiu no “sentido de poder responder aos anseios da sociedade e potenciar o país para os desafios de capacitação que tem entre mãos⁵⁰” (DGES, 2012, p. 9).

Quanto às Entidades instituidoras, as IES integram: Instituições do ensino universitário e do ensino politécnico (RJIES, 2012; Art. 6º).

O ensino universitário, ministrado através de universidades e escolas universitárias não integradas, visa, através da promoção da investigação, do desenvolvimento experimental e da difusão do saber, assegurar uma sólida preparação científica, técnica e cultural dos indivíduos, habilitando-os para o desenvolvimento de capacidades de concepção, análise crítica e inovação, bem como para o exercício de atividades profissionais, socioeconómicas e culturais. Conferem os graus de licenciatura, mestre, doutor e diplomas de estudos superiores profissionalizantes, nos termos da lei e do presente diploma. Os dirigentes têm as seguintes designações: Reitor, no caso das universidades; Presidente, no caso dos institutos universitários; Diretor, no caso de outras instituições de ensino universitário (RJIES, 2012; Art. 7º).

O ensino politécnico, ministrado em institutos politécnicos e em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros, visa, através da promoção das atividades de investigação aplicada e de desenvolvimento, proporcionar aos indivíduos conhecimentos científicos de índole teórica e prática e uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolvendo suas capacidades de inovação e de análise

⁴⁹ Do ponto de vista formal e legal já foi criada a Agencia de Regulação do Ensino Superior (ARES), desde 2016. No passado mês de janeiro de 2017, foi criada uma Comissão Instaladora pelo Governo de Cabo Verde, que tem como objetivo, criar as condições operacionais para a institucionalização da referida agencia.

⁵⁰ Cf. preâmbulo do Anuário estatístico do Ensino Superior de Cabo Verde 2011/2012 (DGES, 2011)

crítica, de compreensão e solução de problemas concretos, com vista ao exercício de atividades profissionais. Conferem os graus de licenciado e diplomas de estudos superiores profissionalizantes, nos termos da lei. Os dirigentes têm as seguintes designações: Presidente, no caso dos institutos politécnicos; Diretor, no caso de outros estabelecimentos de ensino politécnico (RJIES, 2012; Art. 8º).

Em específico, o quadro institucional atual do sistema do Ensino Superior cabo-verdiano, em termos do número de estudantes, gênero dos estudantes e natureza jurídica das IES, é o que se apresenta a seguir.

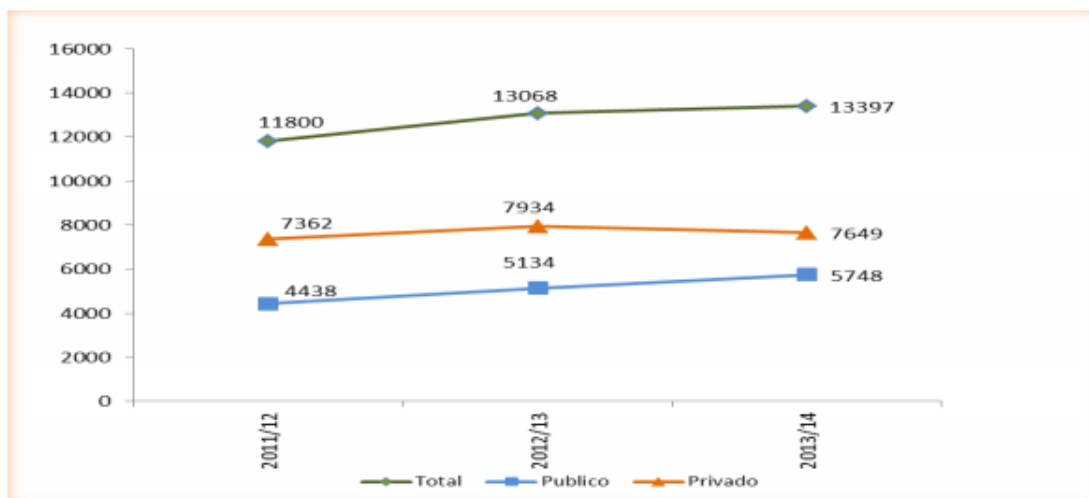
Quadro 9: IES de Cabo Verde, número e gênero dos alunos, no ano letivo 2013/14

Denominação das IES	Nº de Alunos		
	Masc.	Fem.	Total
Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (Uni-Piaget)	1014	1188	2202
Universidade do Mindelo (Uni-Mindelo)	330	648	978
Universidade de Cabo Verde (Uni-CV)	2171	2298	4469
Universidade de Santiago (US)	324	459	783
Universidade Intercontinental de Cabo Verde (UNICA)	75	218	293
Universidade Lusófona de Cabo Verde Baltasar Lopes da Silva (ULCV_BLS)	255	407	662
Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS)	356	691	1047
Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE)	603	1301	1924
Instituto Universitário da Educação (IUE)	250	415	665
Mindelo Escola Internacional de Arte (M_EIA)	15	30	45
Total	5742	7655	13397

Fonte: DGES – Anuário Estatístico, 2015.

Na nossa ótica, o atual quadro institucional das IES cabo-verdianas, resulta, sem dúvida, das alterações imprimidas com a institucionalização dos diplomas legais supramencionados. Com efeito, essas alterações constituem-se na materialização da vontade política dos dirigentes nacionais, por um lado, mas também, é o resultado da notável capacidade reivindicativa da sociedade civil endógena.

Gráfico 8: Evolução da Taxa Bruta de Escolarização por gênero (2010/11 a 2013/14)



Fonte: DGES – Anuário Estatístico (2015, p. 12)

Como se pode constatar a partir do gráfico anteriormente representado, em comparação com o ano letivo 2012, houve um aumento no universo de estudantes matriculados nas IES em 2013/14 representava 24,1% da população na faixa etária 18 – 22 anos. Por outro lado, constata-se ainda que entre 2011/12 e 2013/14 o número de estudantes aumentou em 13,5%, passando de 11800 efetivos para 13397. Segundo o relatório da (DGES, 2015) houve um abrandamento considerável do seu ritmo de crescimento na ordem dos (2,5%). Entretanto, esse crescimento é de natureza diferenciada, no que diz respeito às IES públicas e privadas, isto é, nas instituições públicas aumentou em 29,5% enquanto nas instituições privadas o aumento foi de apenas 3,9%.

Essa diminuição do ritmo de crescimento poderá ter “sido condicionada, por um lado pela estabilização de crescimento no Ensino Secundário e por outro lado pelas dificuldades financeiras que as famílias enfrentam em manter os seus educandos nas instituições do Ensino Superior” (DGES, 2015, p. 12).

Ainda relativamente à caracterização do Ensino Superior de Cabo Verde, outro fator muito importante tem a ver com a procura das ofertas e distribuição dos estudantes por áreas de conhecimento nos últimos anos. Efetivamente constata-se um ligeiro aumento na da proporção de alunos na área das ciências sociais, humanas, letras e línguas na ordem dos 2,9%, e nas áreas das ciências económicas, jurídicas e políticas, aproximadamente 3,7%, em 2014, comparativamente com o ano anterior.

Quadro 5: Evolução da distribuição dos alunos por áreas de conhecimento.

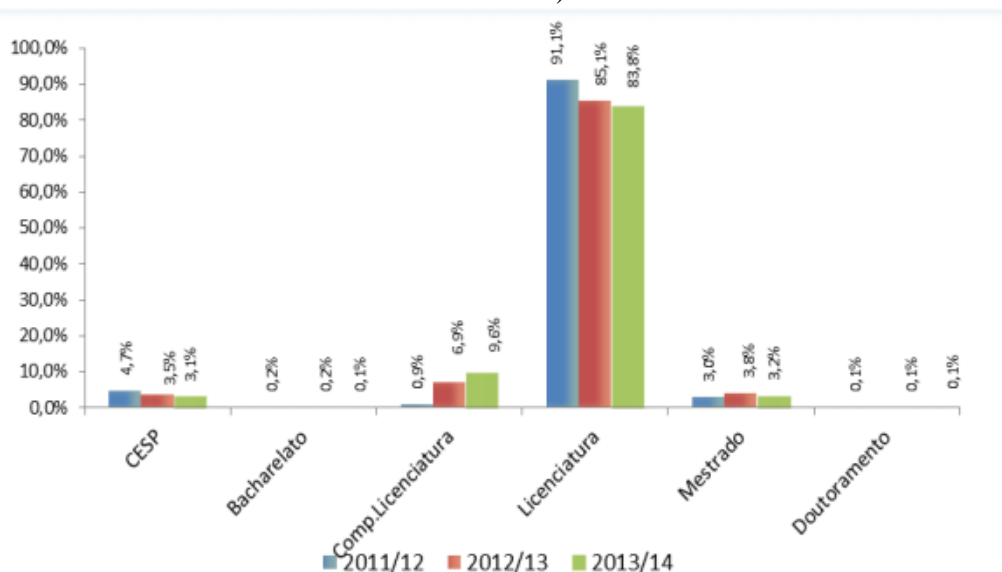
Ano	Ciências sociais, humanas, letras e línguas.	Ciências exactas, engenharias e tecnologias	Ciências da vida, ambiente e saúde	Ciências económicas, jurídicas e políticas	Total
2011/12	3513	2338	1384	4565	11800
	29,8%	19,8%	11,7%	38,7%	
2012/13	3957	2943	1409	4759	13068
	30,3%	22,5%	10,8%	36,4%	
2013/14	4380	2828	1502	4687	13397
	32,7%	21,1%	11,2%	35,0%	

Fonte: DGES – Anuário Estatístico (2015, p. 15)

Constata-se igualmente que as áreas de formação têm tido um peso muito diferenciado entre as instituições públicas e privadas. Segundo DGES (2015, p. 15), “mais de metade dos alunos matriculados no ensino privado (53,2%) é da área das ciências económicas, jurídicas e políticas”. Contudo, assinala-se que houve uma diminuição na ordem de 0,8%, em relação ao ano letivo anterior. Ainda de acordo com a mesma instituição central, as áreas das ciências sociais, humanas, letras e línguas representam uma proporção de 24,8% dos estudantes matriculados no privado. Menciona-se, entretanto, que se registrou um aumento de 2,0% em relação ao ano anterior (DGES, 2015). Por outro lado, as áreas das ciências exatas, engenharias e tecnologias e as das ciências da vida ambiente e saúde representam, respectivamente, 11,2% e 10,8% do total de alunos no ensino privado. Nota-se uma diminuição global dos seus pesos em 1,2% (DGES, 2015).

No Ensino Superior cabo-verdiano todos os níveis tradicionais de formação nas IES têm sido lecionados, isto é, Curso de estudo superior e profissionalizante, licenciatura, mestrado, doutoramento, Bacharelato e Complemento de licenciatura.

Gráfico 8: Comparativo dos estudantes matriculados segundo nível de formação (2011/12 – 2013/14)



Fonte: DGES – Anuário Estatístico (2015, p. 18)

Em conformidade com o gráfico acima representado constata-se que ao longo dos últimos anos, o nível de formação hegemônico no contexto cabo-verdiano tem sido o de Licenciatura (graduação), com uma média aproximada de 85% de vigência. Pode-se constatar igualmente uma ligeira diminuição na frequência do curso de mestrado, sendo que o nível de doutoramento com uma cobertura relativamente baixa.

Ao estabelecermos um comparativo entre o quadro atual e as recomendações sugeridas pelo Banco Mundial (2012), no seu estudo diagnóstico sobre o estado do Ensino Superior naquela altura, denota-se que a grosso modo, as sugestões do referido organismo multilateral foram acatadas, como subsídios estratégicos da melhoria das ofertas formativas para o sistema do Ensino Superior.

Por exemplo, o referido organismo multilateral, recomendava que em nível da formação docente era necessária uma forte intervenção, através de iniciativas vigorosas, que permitissem o pessoal docente qualificado, “acompanhar o ritmo de crescimento das matrículas, especialmente nas áreas prioritárias do desenvolvimento económico de Cabo Verde”, porque, constatara que as “qualificações académicas dos docentes são baixas e continuarão a declinar, globalmente, à medida em que as matrículas continuarem a crescer mais rapidamente do que a capacidade de produção de novos académicos qualificados” (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 69).

Nesse sentido, as reformas levado a cabo visaram, sobretudo atender as recomendações dos organismos multilaterais, isto é, como se pode constatar nas diretivas do

Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SQNAES), está previsto que cada IES deve ter um Professor Doutor por cada 120 alunos.

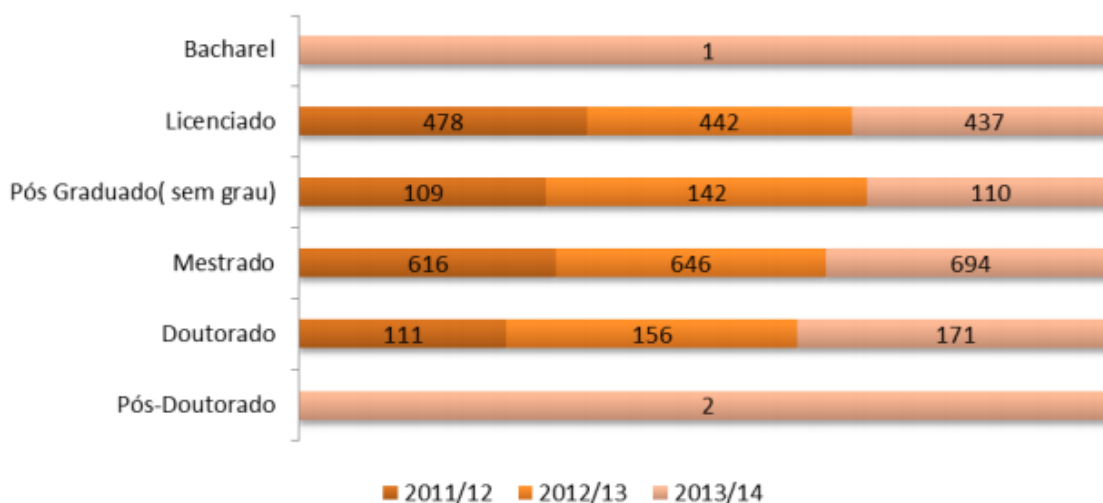
Tabela 1: Porcentagem da qualificação docente das IES cabo-verdianas 2014

	IES	Doutorado	Mestrado	Pós-Graduação	Licenciado
2014	UniCV	16%	51%	0%	33%
	Uni-Piaget	10%	47%	0%	42%
	Uni-Mindelo	9%	40%	23%	28%
	ISCEE	4%	41%	24%	31%
	ISCJS	9%	53%	54%	23%
	M_EIA	11%	22%	33%	33%
	Lusófona	12%	37%	25%	27%
	ÚNICA	10%	29%	15%	46%
	US	5%	57%	24%	15%
	IUE	2%	46%	18%	34%

Fonte: DGES – Anuário Estatístico (2015, p. 50-86)

De acordo com a DGES (2015, p. 20), no ano letivo 2013/14 as universidades e institutos superiores funcionaram com 1415 professores, sendo 848 no privado e 567 no público. Os professores com nível de mestrado ou doutoramento representavam 61,1% do universo docente enquanto os licenciados representavam 30,9%. Em termos evolutivos o número de Professores Doutores aumentou em 9,6% passando de 156 em 2012/13 para 171 em 2013/14. Relativamente à natureza jurídica das instituições, verifica-se que nas instituições públicas 15,9% dos professores detêm o grau de doutoramento, 52,2% são mestres enquanto os restantes professores são licenciados ou pós-graduados. Nas instituições privadas 9,6% dos professores são doutores, 46,9% são mestres e os restantes são licenciados ou pós-graduados.

Gráfico 9: Comparação da evolução do grau de qualificação docente das IES cabo-verdianas (2011-2014)



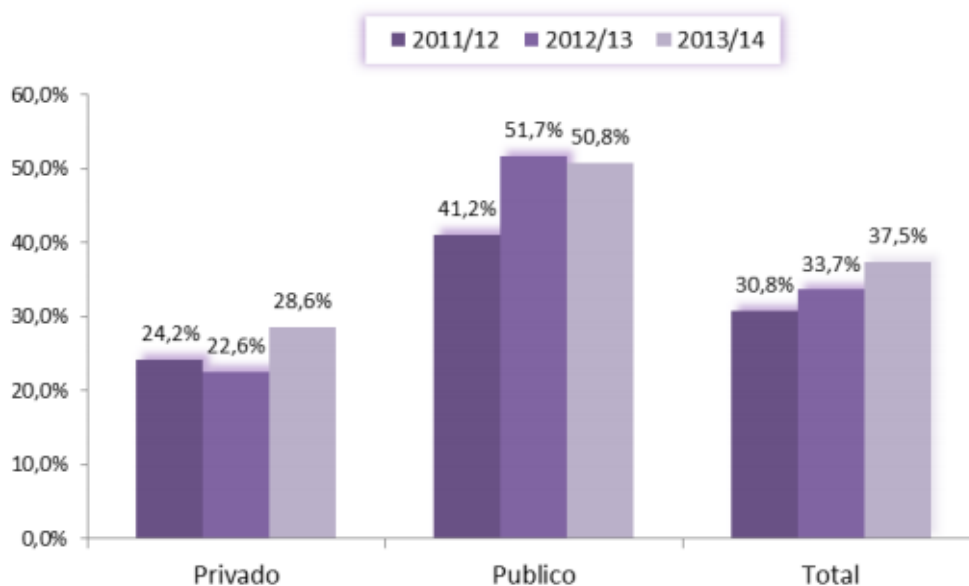
Fonte: DGES – Anuário Estatístico (2015. p. 21)

Conforme anterior, cerca de 61%) dos docentes que leccionaram nas instituições do ensino superior em 2013/14 detinha o grau de mestrado ou de doutoramento. Em 2013/14 registou-se um aumento de 3,3% de professores com este nível face ao ano de 2012/13. Por conseguinte, denota-se que tem havido uma progressiva melhoria na qualificação docente, com um aumento do número de pós-graduados e diminuição gradativa no número de licenciados. Do nosso ponto de vista, esses indicadores traduzem alguma melhoria na qualidade ao sistema do Ensino superior cabo-verdiano. Entretanto, constata-se ainda grande variabilidade dos rácios alunos/professor doutor e alunos/professor mestre entre as instituições do ensino superior. A variação do rácio alunos/professor mestre entre as instituições oscila entre 12 e 33 alunos por professor mestre, ainda que se deva frisar que todas as instituições se encontram dentro do padrão estipulado (DGES, 2015, p. 23).

Outro insumo indicador de melhoria no sistema do Ensino Superior tem a ver a dedicação de tempo exclusivo ou parcial dos docentes às suas respectivas IES. Segundo DGES (2015), pode-se constatar que em termos globais, a maioria dos professores (62,5%) trabalha em regime de tempo parcial ou de prestação de serviço e menos de metade (37,5%), trabalha em regime de tempo integral. Entretanto regista-se um aumento de quase 4% de professores em regime de tempo integral em 2013/14 relativamente a 2012/13 (DGES, 2015, p. 26).

Porém, quanto à natureza jurídica das IES, verifica-se que nas instituições públicas cerca de 50,8% dos professores trabalham em regime de tempo inteiro, enquanto nas instituições privadas esses professores representam não mais do que 28,6% do total (DGES, 2015).

Gráfico 10: Dedicção a tempo inteiro dos docentes por natureza jurídica de cada IES (2011-2014).

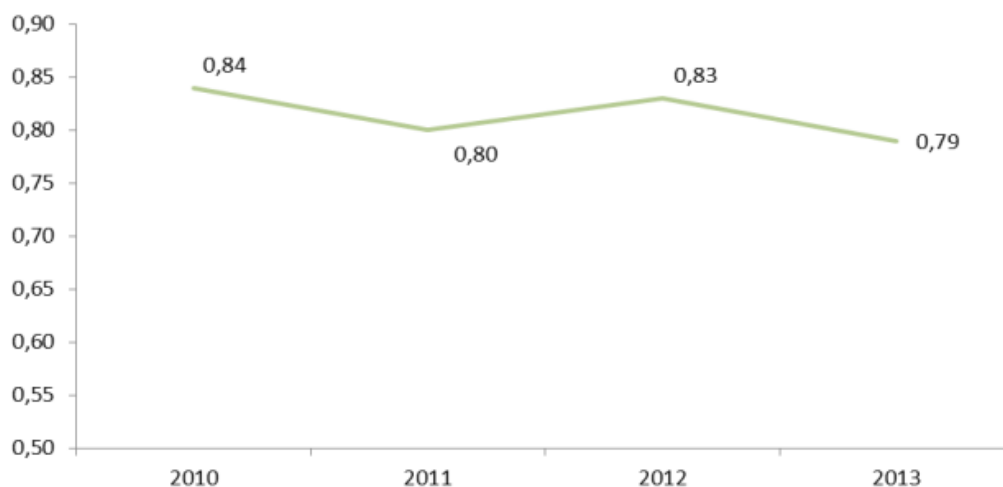


Fonte: DGES – Anuário Estatístico (2015, p. 26)

O outro eixo central, que mereceu recomendações substanciais pelo Banco Mundial (2012), foi o setor da avaliação do Ensino Superior, concretamente, no que diz respeito às políticas, programas e procedimentos para garantia da qualidade desse sistema. Segundo o referido organismo multilateral, as sugestões avançadas resultaram da constatação de várias circunstâncias como a “preparação duvidosa dos diplomados do ensino secundário que ingressam no ensino superior, a proliferação de instituições privadas, e o uso crescente de professores com o nível de licenciatura” (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 68).

Registrámos com alguma apreensão o fato de sistematicamente ter havido uma progressiva diminuição no investimento do Poder Central no sistema do Ensino Superior. Na nossa perspectiva, essa tendência decrescente está em contradição com a retórica oficial acerca da centralidade do referido setor no desenvolvimento do país.

Gráfico 11: Despesa pública no Ensino Superior de acordo com a percentagem do PIB cabo-verdiano



Fonte: DGES – Anuário Estatístico (2015, p. 28)

Estas preocupações em relação à garantia da qualidade no Ensino Superior, também já tinham sido apontadas nos relatórios coordenados por Aubyn (2006, 2010), quando destacara várias deficiências nesse setor. Daí a razão do Banco Mundial (2012, p. 70) sugerir que as autoridades do Estado cabo-verdiano, deveriam tomar medidas oportunas, para estabelecer estruturas de garantia de qualidade e de acreditação, através de “instrumentos de salvaguarda da qualidade da educação vão ajudar a proteger os investimentos públicos e privados no ensino superior”. Efetivamente, denota-se que as autoridades empreenderam algumas medidas nesse sentido: implementaram em 2012, o Conselho para a Qualidade Acadêmica do Ensino Superior (CPQA) que tinha sido criado pelo Decreto-Lei nº 46/2009; foi criado o Regulamento de Avaliação do Ensino Superior (2014) e na sequência, a realização da primeira avaliação institucional conjunta a todas as IES do país; Criação da Agência de Regulação do Ensino Superior (2016).

Outros aspectos que mereceram consideração pelo Banco Mundial (2012) têm a ver com a concepção e revisão curricular para o jovem sistema de Ensino Superior no país. Constata-se, alguma falta de consolidação e estabilização, por isso, o referido organismo aponta questões relacionadas com “amplitude versus profundidade desses currículos, porque na maioria das instituições do ensino superior, o currículo é, em grande parte importado de Portugal e é adoptado, sem qualquer revisão sistemática, da sua relevância para as necessidades de Cabo Verde” (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 68). Por conseguinte, em alguns casos, o “o currículo é incoerente porque o pessoal devidamente qualificado não está

disponível para ensinar alguns cursos [...]. Isso faz com que os currículos sejam estruturalmente deficientes” (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 68).

Neste sentido, a sugestão avançada aos dirigentes nacionais, é que “dever-se-ia dar um tempo para que os programas existentes de mestrado na UniCV se consolidem e amadureçam antes que novos programas sejam criados” (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 70). Ainda na perspectiva desse organismo essa medida justifica-se, devido à:

Expansão acadêmica extraordinariamente rápida numa universidade jovem e inexperiente. A continuação desta expansão só irá aumentar o risco de expansão desproporcional, dada a escassez de pessoal docente qualificado para o ensino de pós-graduação, e reduzir a qualidade do ensino. Os recursos limitados disponíveis na Uni-CV podem ser melhor utilizados no reforço da qualidade dos programas acadêmicos já existentes em vez de prosseguir a expansão possivelmente imprudente de cursos de pós-graduação (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 70).

3.8 PROMOÇÃO DO ENSINO SUPERIOR COMO UMA DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DE CABO VERDE: PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Um dos pressupostos teóricos orientadores da nossa pesquisa é de que a educação em geral e Educação superior em específico, constitui um dos principais fatores de desenvolvimento de Cabo Verde, conseqüentemente um dos principais fatores de ascensão e mobilidade social dos cabo-verdianos.

Ancorado nesta premissa questionámos os nossos entrevistados para esta pesquisa que grau de importância os mesmos atribuem à ES em CV, mas enquanto sujeitos que traçam e definem Políticas Públicas (PP) para o subsetor.

De fato, percebeu-se que a maioria das considerações mencionadas pelos entrevistados estão suportadas nas bibliografias, sobretudo de autores cabo-verdianos consultados e utilizados nesta investigação. Entretanto, o que realmente emerge do estudo empírico é ancoragem dos sujeitos entrevistados, melhor dizendo, sujeitos enquanto autoridades, investidos com poder, signatários e proponentes de PP para o referido setor.

A assertiva da manifestação anteriormente mencionada, fica evidenciada, quando os nossos entrevistados manifestaram o seu compromisso, comprometimento e engajamento em materializar as expectativas dos cidadãos cabo-verdianos, através da educação, ou seja:

Nós temos trabalhado e eu particularmente enquanto parte dessa equipa temos trabalhado nesta perspectiva de procurar dar conteúdo a essa vontade de estudar de desenvolver as competências e estruturar tudo isso para que digamos Cabo Verde possa desenvolver-se, proporcionar melhores condições de vida aos seus cidadãos, mas sobretudo ter uma base de sustentabilidade para o seu desenvolvimento contínuos como desafios que qualquer sociedade almeja (A8).

Contudo, reconhecem e são conscientes que hoje mais do que nunca, há um conjunto de desafios a serem superados, isto é, devido às novas configurações sociais, marcadamente complexa, em que as universidades, estão sob interpelação, em que reformas políticas são exigidas, os Estados-nação têm perdido relativa autonomia em favor das empresas multinacionais e organismos multilaterais. Por conseguinte, a sociedade civil mais zelosa e consciente dos seus direitos, por isso mesmo, mais reivindicativa, com maior capacidade de pressão, conseqüentemente, a responsabilidade do exercício do poder é maior, o grau de materialização e concretização de soluções cada vez maiores, mais imediata e mediática.

Daí que, segundo os entrevistados, um dos principais compromissos é com a qualidade da ES oferecida no país, dirigida a um público heterogêneo, em que, uma parte significativa do mesmo, não teve acesso durante algum tempo⁵¹.

Os nossos interlocutores, justificaram que a posição assumida, no traçado das políticas públicas, pelo Estado de Cabo Verde, tem subjacente a configuração das reais necessidades do país, em consonância, com a limitação da disponibilidade de recursos econômicos.

Porque, segundo os mesmos, diferentemente de outros Estados ou países possuidores dos tradicionais recursos, nomeadamente, extensas dimensões, densamente povoados, onde se pode aplicar a economia de escala, devido às altas taxas de produtividade, tanto dos setores primário e secundário, onde se pode aplicar a economia de renda, exportação de *gate kipers*, produtos tecnológicos e serviços. Verifica-se que Cabo Verde está na contramão da realidade anteriormente mencionada

Portanto, os nossos entrevistados correlacionam a inexistência dos tradicionais recursos de desenvolvimento em Cabo Verde, com a imperiosidade de apostar na educação como fator estrutural de desenvolvimento. Posição destacada, nas palavras do entrevistado: a “educação é tida como base fundamental, sobretudo, por que, estamos a falar de um país de poucos recursos tradicionais e daí desde cedo, CV teve a feliz ideia de valorizar a educação e formação dos cidadãos” (A8).

⁵¹ Confrontar com a história do surgimento do ES e criação de universidade

Entretanto, depreende-se que os nossos interlocutores estão a falar de um ES em moldes diferentes das décadas anteriores (1975 a 2000), o que está em pauta, é um salto qualitativo de desenvolvimento. Mais do que formar uma restrita elite no exterior como normalmente acontecia antes da década de 2000. Outros desafios são mais urgentes, isto é, como garantir a sustentabilidade de um país que é naturalmente e estruturalmente caracterizado por uma economia frágil e com relativa dependência da comunidade exterior para se sobreviver?

Pelo exposto, fica bem patente que o ES em Cabo Verde se transmuta de uma mera necessidade para uma imperatividade nacional, passa a ser assumida como instrumento estratégico de desenvolvimento e qualificação dos recursos humanos do país.

É nesta ordem de ideias que o entrevistado (A7) assegurou-nos de que, um conjunto de medidas de reforma política começaram a corporizar, ainda nos inícios da década de 2000, a atual realidade.

Dentre essas reformas previstas e materializadas o exemplo mais cabal, segundo o mesmo, é a criação da Universidade pública de Cabo Verde (UniCv) em 2006, cujo slogan da concepção foi **‘não apenas a universidade em CV, mas de CV’**.

Ao questionarmos o nosso interlocutor, acerca das lógicas e racionalidades subjacentes ao lema proposto? Confidenciou-nos, que toda a essência da concepção estava incorporada na expressão “de Cabo Verde”, melhor dizendo “essa universidade tinha como principal motivação interpretar as necessidades do crescimento do país e dar-nos respostas”. Portanto, como instrumento de política e do quadro de uma estratégia de desenvolvimento. O nosso interlocutor, garantiu-nos que a “universidade de CV resultou de um esforço criativo [...] uma adaptação da universidade a um contexto que seria uma universidade com missão, isto é, uma missão determinada [...] nasceu sobre o repto de um desígnio” (A7).

Com efeito, na nossa concepção, a revelação das motivações, das tramas de relações que, configuram algumas medidas de políticas estruturais para a concretização do ES no país, permitem-nos, entender as racionalidades que informaram e justificaram as tomadas de decisões das autoridades, por isso mesmo, tornam-se imprescindíveis para uma maior aproximação ao nosso objeto de estudo.

Isto é, a prossecução dessas medidas políticas, vão convergindo para as tomadas de decisões, pelas autoridades nacionais na institucionalização do SAES. Com efeito, a variável, criação da universidade pública de CV em 2006, desvela, um dos propósitos nuclear e estratégico dos governantes do país: “não só qualificar e proporcionar ao país o capital humano como riqueza fundamental”, mas também “um ES que seja capaz de produzir o conhecimento, que promova, desenvolvimento sustentável, baseado no conhecimento e no capital humano que o país dispõe” (A8).

Nesse sentido, os nossos interlocutores, assumem que, a postura das autoridades governativas do país para o setor, visa responder um desiderato nacional, isto é, há uma tentativa de ajustar e internalizar o desígnio do desejo de toda uma sociedade como fica patente nas palavras de um dos nossos entrevistados:

Há essa crença, objetivo creio que assumido pelo Estado, mas pela sociedade de uma forma geral, é basta ver o empenhamento que as famílias fazem e não só, diversas instituições como as empresas, as autarquias e as ONGs, as fundações, etc. etc., fazem no sentido de fazer as pessoas estudar e cada estudante de fato faz o seu esforço pessoal por que há um empenhamento e isto é fundamental e isto é motivo que a sociedade cabo-verdiana expõe e face a tudo isso nós temos trabalhado para não defraudar o sonho dos nossos concidadãos (A7).

Na mesma linha de pensamento o entrevistado (A9) manifesta que o processo de ES desde o seu início através dos Institutos Superiores⁵², constitui uma das melhores medidas, por que segundo o mesmo, “ao longo das décadas tem afetado diretamente o desenvolvimento das competências principais em todas as áreas, isso tem-se traduzido no aumento de quadros capacitados para o desenvolvimento de CV” (A8).

Com relação à percepção dos entrevistados, verifica-se em primeiro lugar que, há uma confluência de perspectivas comuns entre entrevistados para esse trabalho. Contudo, também fica bem delineado, nos diferentes posicionamentos, os seus respectivos pressupostos epistemológicos. Isto é, a maioria dos entrevistados assume que, a promoção de um ES de qualidade, é a principal prioridade, mas percebe-se que há perspectivas diferentes para a sua concretude.

Entretanto, destaca-se que há um denominador comum, entre os entrevistados, isto é, evidencia-se que, os mesmos correlacionam, a definição e o alinhamento das Políticas

⁵² Estamos a referir os IS tais como o ISE, INIDA, etc.

Públicas para o ES, como um dos principais desafios e dinâmicas de desenvolvimento de Cabo Verde.

Nesse sentido, de um modo geral, os entrevistados, entendem que contexto cabo-verdiano, ainda é muito cedo para termos situações devidamente clarificadas acerca da consolidação e ou materialização das PP para o ES.

Essa consideração tem subjacente, o fato de as IES, estão basicamente em fase de montagem, se comparadas com IES além-fronteiras, onde se depara com IES com cerca de mil anos. Explicitamente, as palavras de um dos entrevistados, retrata o estado atual de desenvolvimento das IES endógenas: “diríamos que as nossas são todas neófitas, isto é, a mais antiga tem 16 anos” (A4).

Por conseguinte, corroboramos em certa medida, com os entrevistados, de que no caso concreto de Cabo Verde, praticamente todas as IES estão num processo de compreensão da realidade de projeção, de ações para eventual configuração do sistema do ES. Tal como vimos pontuando, ao longo desta pesquisa, já foram dados alguns passos significativos, principalmente a nível da produção do arcabouço legal, através dos instrumentos legislativos de reforma para o subsetor.

Contudo, devido às vicissitudes, próprias do nosso contexto, somos de opinião que apesar dos esforços, que estão sendo feitos no que à produção de Políticas Públicas (PP) diz respeito, e que estão sendo efetivadas, na nossa ótica, parece que não conseguem acompanhar as dinâmicas de desenvolvimento e as exigências do ES em CV.

A nossa posição, é assumida com base em análises estatísticas e também, a partir das posições assumidas pelos nossos entrevistados, acerca de alguns insumos basilares, que visam catapultar o nosso nível de desenvolvimento, para estádios superiores de desenvolvimento.

Em específico, os referidos entrevistados, consideram que é fundamental, imprimir apostas acertadas, que se impõe na qualificação do corpo docente, na pesquisa, principalmente voltada para a realidade endógena, sejam pesquisas básicas, sejam pesquisas aplicadas. Isto é, verificamos nas suas posições, uma crítica velada, de que parece haver uma atenção mais acurada do Estado da articulação do ES com as demandas e exigências do mercado.

A nossa percepção, deriva igualmente, da constatação de que ainda os atores políticos endógenos, não estão, de certa forma, a dar respostas consentâneas com as demandas e as exigências do ES. Por exemplo, os entrevistados, salientam que há disponibilidade de fundo

de apoio à pesquisa, não há nenhuma entidade de fomento à pesquisa. E sem pesquisa, fica difícil você falar do ES ou do sistema do ES, preocupação esta que é demonstrada, nas palavras de um dos nossos entrevistados: “sem pesquisa você tem salas de aulas, mas não tem o ES no sentido mais holístico, mais sistêmico” (A5).

Por outro lado, os entrevistados fundamentam a sua posição acerca da promoção das políticas públicas para o ES cabo-verdiano, ancorada nas premissas orientadoras da promoção de um verdadeiro sistema de ES, que pressupõe uma capacidade de produzir conhecimento.

Os entrevistados consideram, para que isso aconteça de fato, o referido sistema, precisa ser agregado de valor, ou seja, convertê-lo num bem social útil. Por que se nós produzimos conhecimentos, mas não temos mecanismos da sua transposição para o tecido social, para o ambiente, para o espaço macrossocial de modo que atenda às demandas cotidianas. Isto é, segundo os entrevistados, seria uma produção meramente contemplativa, diletante, elitista e por isso, desvinculado da realidade que almejamos influenciar.

Portanto, na esteira dessa linha de pensamento, de que produzir conhecimento pressupõe, um suporte para a mobilização de recursos em termos financeiros, humanos e técnicos, questionamos os nossos entrevistados acerca do modo como as autoridades para o ES, neste caso, o Estado, tem feito neste sentido. Ou seja, que recursos estão sendo mobilizados e alocados?

De um modo geral, os nossos interlocutores, reconhecem que de todas as fragilidades do nosso subsistema, provavelmente a dotação de recursos, constitui uma das medidas políticas que apresenta maior fragilidade. Daí que, parece haver uma consensualidade, entre os mesmos, de que há um déficit, de determinados recursos, de certa forma um déficit de visão, porque aquilo, que está sendo aplicado nos poderes públicos, está muitíssimo aquém das reais necessidades das IES endógenas.

Para ilustrar esse fato, recuperamos a posição de um dos entrevistados, que diz o seguinte: “CV está numa fase muito interessante, em que várias pesquisas estão sendo levadas a cabo, mas não podemos atuar como diletantes, como aprendizes, não podemos ficar à espera que alguém interesse e que tenha motivação intrínseca e faça pesquisas” (A4).

Essa assertiva do entrevistado (A4) é complementada, com comparações com os chamados países de rápido desenvolvimento, que têm em comum, forte aposta nas políticas

educativas, suportadas por forte investimento⁵³ em pesquisa e investigação. Posição esta, que está em confluência, com a de outro entrevistado, que considera, que o contexto caboverdiano carece de:

Fundação para ciência e desenvolvimento, não temos fundações de amparo, como por exemplo como as que existem no Brasil (CAPES, INEP e outras fundações) que disponibilizam recursos avultadíssimos. E em CV não temos nenhuma instância para o fomento à pesquisa, portanto é um grande problema com que nos deparamos nesta fase de implantação do ES em CV (A2).

A que parece, segundo os entrevistados, estamos muito atrelados ao voluntarismo alheio, às apostas individuais, não há um quadro legal e político, que suporte uma aposta consistente, na produção do conhecimento. Neste sentido, entendemos que existe um espaço a ser preenchido, na medida em que há políticas que precisam ser definidas, recursos que precisam ser mobilizados.

Entretanto, de uma forma mais específica, alguns dos entrevistados mencionaram que “a titulação do pessoal docente é uma das pedras básicas de afirmação do ES e aqui em CV não há uma aposta forte neste tipo de formação” (A2; A4; A6).

Isto é, os entrevistados consideram que, não tem havido há uma política consistente, bem direcionada. Por isso, não há definição de cenários, de critérios muito transparentes de formação, de capacitação de docentes, para assumirem determinados desafios dentro do espaço universitário. Porque segundo os mesmos, continuamos a seguir motivações pessoais e individuais, isto é, “não há um quadro político definido e que possa conduzir, diríamos a uma formação bem programada, bem definida, com resultados ponderados à partida” (A4).

Por conseguinte, na nossa ótica, há que rever todo o sistema educativo de CV, toda a política nacional, porque nós estamos perante processos que se condicionam mutuamente.

⁵³ Investimento em políticas de educação e investigação dos países considerados de rápido desenvolvimento, em que canalizam cerca de 4% do seu PIB: Alemanha, EUA, Japão, Canadá (BANCO MUNDIAL, 2012).

4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

4.1 CENTRALIDADE DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ancorado nas bibliografias consultadas para a realização deste trabalho, verificamos que a Avaliação Institucional ocupa um lugar de destaque no campo educacional (DIAS SOBRINHO, 1995, 2000, 2002; CASSASSUS, 2013), centralidade que ganha corporeidade devido à sua dimensão política que instrumentaliza discursos, legitima, credibiliza, veicula e implementa as medidas políticas tanto dos Estados-nação, como dos organismos multilaterais, sobretudo devido à demanda de visibilizar os resultados positivos para que os mesmos se tornem material de propaganda, isto é, de publicitação da utilidade social, econômica e política das ações que se quer empreender.

Por isso, autores como Dias Sobrinho (2000, 2002), Cassassus (2013), Sá (2009), Azevedo (2007) e Cardoso (2011, 2014) apontam que as intencionalidades, depois de consubstanciadas em resultados de políticas, das referidas agências anteriormente citadas, precisam ser validados, comprovados e certificados. Daí a necessidade e utilidade, cada vez mais crescentes, da Avaliação Institucional para garantir a formalidade, a comprovação e a certificação de todo esse processo.

Na atual conjuntura, a Avaliação Institucional tem também grande protagonismo que se estende para além dos muros “acadêmicos”, razão pela qual consideramos essencial a compreensão, a delimitação, os pressupostos e as implicâncias desse protagonismo desse tipo de avaliação que é focado, essencialmente por autores como Dias Sobrinho (2002), Afonso (2010) e Fernandes (2011). Estes apontam para o fato da ação extrapolar os muros acadêmicos e constituir instrumento de inovação, de reforma das organizações, sejam elas governamentais, privadas ou ainda multinacionais. Nesse âmbito ela também tem sido o instrumento capaz de promover a transparência, a credibilidade, a competitividade nas organizações em geral, comprovando a ideia da sua imprescindibilidade nas organizações modernas, já defendida por Dias Sobrinho (1997, p. 35). Nessa altura, esse autor sinalizava: “grande força instrumental e uma considerável densidade política”.

Mesma linha de raciocínio, segue Afonso (1999, p. 140) relativamente à importância da avaliação. Na perspectiva desse autor, dois fatores fundamentais justificam esse fato, a “redefinição do papel do Estado e a revalorização da ideologia do mercado”. Ou seja, na

perspectiva de Afonso (1999), estão em causa questões políticas, econômicas e sociais, concretamente o seu financiamento, a sua sustentabilidade. Ora a exiguidade de recursos públicos faz com que haja necessidade de maior controle e racionalidade do Estado avaliador, exigindo, portanto, prestação de contas sistemáticas, naquela perspectiva de *accountability*, como refere o autor Afonso (1999, p. 147-148).

Contudo, o nosso escopo de análise é a pertinência e a viabilização da Avaliação Institucional dentro do campo educacional. Constatamos que autores como Cardoso (2014), Abrantes (2010), Afonso (2000, 2014), Dias Sobrinho (2000, 2005, 2013), Leite (2005) e Cassassus (2013) assinalam que este campo, tem constituído um tema de discussão teórica acesa. O ganho desta centralidade está relacionado a alguns fatores fundamentais, nomeadamente a sua dimensão de protagonista no planeamento educativo moderno: o seu uso como políticas, teorias, metodologias, sejam modelos ou dispositivos (ABRANTES, 2010, p. 27); a avaliação como dispositivo capaz de promover a qualidade do ensino e da aprendizagem (AFONSO, 2013, p. 267); avaliação como tecnologia do poder (CASSASSUS, 2013, p. 23); avaliação convertido “*em la norma que orienta la decisiones em la mayoria de los ámbitos de la educación, encluyendo em ellas aspectos tan variados como la política curricular, asignación de recursos, formación o las referidas a la carrera docente*” (LEITE; FERNANDES, 2014, p. 422); a avaliação como o instrumento mais importante no estabelecimento e mobilidade das classes de alunos e consolida-se como a mais evidente forma de organização da escola moderna. Na medida em que ela interfere incisivamente na organização dos conteúdos e das metodologias e vai legitimando saberes, profissões e indivíduos, o que significa também produzir hierarquias de poder e privilégios (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 36-38).

Portanto, hodiernamente, cada vez mais a Avaliação Institucional é uma temática que ganha projeção em todos os domínios e setores da vida humana, mas com particular enfoque nas IES, nos organismos supranacionais e, sobretudo, nos países em vias de desenvolvimento, como é o caso dos países africanos, que só agora estão implementando o seu sistema nacional de avaliação. Tal demanda está diretamente relacionada com a visão do Banco Mundial (2009, p. vi) em que “*la educación terciaria es importante para fortalecer la gestión y reducir la pobreza. En gran medida como respuesta a las numerosas solicitudes presentadas por los países de bajos ingresos de ejecutar proyectos de educación terciaria*”.⁵⁴

⁵⁴ (p.vi) – Prefácio do Livro do Banco Mundial intitulado: Construir sociedade de conhecimento (2009).

Porque, o principal problema desses países em vias de desenvolvimento é o de ordem financeiro, o Banco Mundial, estabelece parcerias com os mesmos na qualidade de financiadora, da Educação Superior. Todavia, exige aos supracitados países a criação dos seus respectivos sistemas de avaliação. Essa exigência está relacionada com a necessidade de controle, fiscalização, transparência do projeto, bem como para a prestação de contas, entretanto, com uma abrangência e implicação maior, ou seja, a *accountability* naquela perspectiva defendida por Stufflebean (2001), de rigor, responsabilização, utilidade social e prestação de contas propriamente dita.

Com efeito, na nossa perspectiva, dos vários conceitos de avaliação desenvolvidos ao longo das últimas, estamos de acordo com Aguilar e Ander-Egg (1994) de que de fato a avaliação é um tipo de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida, na medida em que se constituir-se subsídio essencial na tomada de decisões, porque pode auxiliar a

Identificar, obter e proporcionar, de maneira válida e confiável, dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor de diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação e execução) ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, como propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em medida que se deram estas conquistas, de tal forma que sirva de base ou para uma de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão de fatores associados aos êxito ou fracasso dos seus resultados (AGUILAR; ANDER-EGG, 1994, p. 31-32).

É importante frisar que a pertinência do uso dos princípios e racionalidades da Avaliação Institucional, normalmente acontece através da modalidade de Avaliação Institucional Externa⁵⁵. Este fato, deve-se, segundo autores como Cassassus (2013) e Santos (2011b) às suas características essenciais, tais como: objetividade, neutralidade, utilização de dados quantitativos (quantificáveis), rigorosidade científica e transparência, na medida em que as referidas caracterizações conferem aos Estados-Nação e organismos multilaterais a credibilidade e a legitimidade de exercerem a sua função de forma fundamentada e suportada por dados estatísticos, transformados em pesquisas científicas.

Essa estratégia das referidas identidades, está em conformidade com a posição avançada por Dias Sobrinho (2000) no entendimento de que a Avaliação Institucional Externa seria o instrumento fiscalizador e controlador que, de certa forma, baliza o exercício do poder

⁵⁵ Avaliação Externa uma das modalidades da Avaliação Institucional, que também é denominada de avaliação de larga escala, avaliação padronizada.

por estas entidades executivas, cujo princípio ideológico orientador está nos fundamentos neoliberais.

Por conseguinte, a conjugação destas condições acima listadas, proporciona à Avaliação Institucional Externa a sua eleição como um dos instrumentos de materialização de Políticas Públicas ao congregar em si algumas particularidades como os princípios característicos do neoliberalismo. Por isso, mais viável num sistema de quase mercado, em que o Estado abdica da sua função pública de provedor e estimula a privatização dos seus serviços, como forma de reduzir os seus custos e promove o discurso da qualidade como opção estratégica, tornando-se, desse modo num Estado avaliador e regulador (CASSASSUS, 2013; AFONSO, 1999).

4.2 ESTADO DE CONHECIMENTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO ENSINO SUPERIOR

O problema de pesquisa deve ser devidamente fundamentado na revisão da literatura. É crucial evidenciar que tal procedimento ocorreu. Contudo, esse empreendimento deve ser feito, de acordo com a literatura adequada (STAKE, 2011), isto é, a qualificação da pesquisa é imprescindível, premissa defendida por Flick (2009, p. 18) “os critérios de qualidade ou estratégias para avaliar e aprimorar a qualidade da pesquisa serão considerados úteis para que o pesquisador adquira confiança e se prepare para ser avaliado e criticado por outros”.

Tendo essas orientações em mente, resolvemos mapear o campo supracitado através da realização do Estado de Conhecimento⁵⁶ sobre a literatura de pesquisas relevantes. Optamos por uma Revista Científica especializada nesta área. Para a sua escolha traçamos um conjunto de critérios: (i) categoria Qualis A com consulta gratuita, editada em português; (ii) regularidade de publicação; (iii) revistas que editam temáticas que têm forte aproximação com o nosso objeto de estudo, tanto na sua dimensão teórica como epistemológica; (iv) revista com, pelo menos, oito anos de publicação; e (v) revistas com conceituada posição no cenário científico brasileiro e mundial.

Uma possibilidade viável que atendeu à maioria dos critérios anteriormente estipulados foi a Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES⁵⁷),

⁵⁶ Estado de Conhecimento: ver as caracterizações deste método no capítulo (I) da Metodologia deste trabalho.

⁵⁷ RAIES – Criada no dia 26 de abril de 1996, durante um seminário que estava acontecendo na Universidade Católica de Pernambuco, em Recife

da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de Sorocaba (UNISO), com Publicações quadrimestral desde 2007, cuja missão principal é “contribuir para o desenvolvimento dos estudos e pesquisas sobre a educação superior, em especial sobre avaliação institucional da educação superior e temas relacionados com as tendências e as políticas da educação superior e ciência e tecnologia” (RAIES⁵⁸).

Como forma de sistematização de um dos critérios, essenciais, para a escolha da referida Revista, isto é, que editam temáticas que têm forte aproximação com o nosso objeto de estudo, tanto na sua dimensão teórica, como epistemológica tivemos de fazer uma análise ao acervo dos artigos publicados nesta revista. Daí que, num primeiro momento, contextualizámos o seu processo de surgimento, o seu pressuposto teórico e epistemológico, as suas concepções de avaliação subjacente, bem como as influências internas e exógenas que têm influenciado as publicações dessa revista.

Na nossa prospecção, identificamos um artigo da autoria de Rothen e Barreyro (2010) cujo objeto de análise é a própria RAIES, no que diz respeito à construção do meu marco teórico, político e metodológico. Isto é, apresenta o resultado da pesquisa sobre os grupos de académicos que influenciaram e participaram ativamente na formulação e implantação das políticas de avaliação no Brasil e, conseqüentemente, na criação da referida revista.

Segundo esses autores, o surgimento da mesma está indelevelmente, marcado pela experiência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), como resposta à instauração do Exame Nacional de Curso (ENC) em 1996, que também ficou conhecido como Provão. Dito de outro modo, segundo os autores antes mencionados, “essa revista surge também como forma de garantir um espaço de discussão e, é claro, de contestação [...], por outro, a arma de resistência à política de avaliação governamental”, (ROTHEN e BARREYRO, p. 273).

Portanto, a concepção teórica e ideológica dessa revista está assente nos princípios do PAIUB, ou seja, a avaliação é concebida e entendida como instrumento que tem função de ajudar na melhoria do desempenho das instituições, considerada uma ferramenta para o planeamento e a gestão das instituições, para além de ser uma forma de prestar contas à sociedade; por isso possui um carácter voluntário, promovendo a incorporação das instituições que assim o desejassem. (ROTHEN; BARREYRO, 2011). Em suma:

⁵⁸ versão On-line ISSN 1982-5765

A avaliação, na visão da Revista, seria um processo político de atribuição de valores; para tanto faria uso da objetividade técnica e de dados quantitativos. Essa postura leva a um outro conceito: a avaliação é um instrumento de emancipação das instituições. Emancipação é um conceito chave: a avaliação permitiria “elevar a consciência dos problemas, potenciar os sentidos dos fenômenos e projetar novas possibilidades de construção. Contribua para a emancipação (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 282).

A fundamentação das razões pelas quais a posição da revista se posicionara contra o ENC deveu-se ao fato da natureza dessa avaliação, ou seja, com a “função de controle externo da universidade”. Os agentes do controle externo seriam o Estado e o “mercado” (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 284). Nessa área, um conjunto de críticas foi formulado pelos autores subscritores dessa revista ao ENC, nomeadamente:

- às orientações políticas propostas pelo Banco Mundial, o qual compreenderia que a avaliação seria um instrumento derivado do pacto estabelecido entre a universidade e o mercado;
- A avaliação condicionada pelo mercado levaria à definição de padrões internacionais e nacionais que, por sua característica produziriam “esquemas intelectivos” que “sejam operacionalmente simples;
- Dessa forma, a avaliação promovida pelo Estado Avaliador não conseguiria captar o que é essencial, ou seja, não toca nos aspectos mais complexos dessa instituição que, por natureza seria plural. Essa crítica à simplificação poderia ser rebatida pelo fato de que com ela seria possível a comparação entre as Instituições de diversos países;
- a simplificação dos resultados da avaliação além de serem frágeis serviria apenas para a elaboração de “rankings” e a padronização de uma política elitista. Ela aponta não haver fatos empíricos que confirmem a afirmativa neoliberal de que a elaboração de rankings levaria a um aumento da qualidade da educação (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 285).

4.2.1 Delimitação do campo de pesquisa e definição dos critérios para a seleção dos artigos na RAIES

Verificamos que na referida revista têm sido publicadas temáticas relacionadas com avaliação da Educação Superior em geral, por isso tivemos de fazer uma delimitação. Esse recorte foi feito em função do nosso viés, isto é, a **criação/implementação do Sistema de Avaliação da ES de Cabo Verde**. Utilizámos o seguinte procedimento: (i) começámos a nossa busca segundo o filtro de relevância descendente, isto é, pela última edição da revista, no caso concreto, 2º número de 2015; (ii) A partir desse material identificamos os títulos dos artigos que fizessem referência ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

(SINAES - Brasil) ou qualquer referência a qualquer outro sistema de avaliação de outros países; (iii) leitura flutuante dos resumos desses artigos identificados; (iv) à medida que fomos identificando artigos com fortes aproximações ao nosso objeto de estudo, começamos a criar uma base de dados com os mesmos, através de bibliografia sistematizada; totalizando nesta primeira incursão 42 artigos selecionados.

A partir da identificação dos artigos cujo repertório é muito próximo ao nosso objeto de estudo passamos para a segunda fase: (i) leitura em profundidade de cada um dos 42 artigos selecionados na tentativa de conhecermos o que tem sido dito sobre a nossa temática de investigação; (ii) à medida que fomos prosseguindo com a nossa leitura, percebemos que nem todos os artigos teriam subsídios para a nossa investigação; (iii) começamos um processo de refinamento, passamos a trabalhar com apenas 20 artigos dos inicialmente 42 selecionados.

Passamos à 3ª fase do nosso estado de conhecimento, leitura em profundidade dos 20 artigos selecionados com o intuito de formar categorias de análise de acordo com os seguintes critérios e parâmetros: (i) mapeamento e construção do conceito de avaliação da ES e suas influências subjacentes no Brasil e no contexto mundial; (ii) as concepções/correntes de avaliação da ES; (iii) a evolução e consolidação da Avaliação Institucional da ES como instrumento de materialização de políticas públicas no Brasil; (iv) as potencialidades da Avaliação Institucional na criação e implementação de sistemas nacionais de avaliação; (V) as potencialidades do SINAES no cenário da ES brasileira, os principais desafios/problemas na sua efetiva implementação e consolidação no Brasil.

Contudo, à medida que prosseguíamos na análise minuciosa do material selecionado fomos percebendo que o manancial de informações (subsídios) contidos no material selecionado estava para além do roteiro inicialmente criado ao emergir novas categorias que não tínhamos estipuladas nos critérios anteriores. Em face disso, reestruturamos as categorias que foram possíveis e guardamos as excedentes como subsídios para compreensão de novas realidades, uma vez que naquele momento não constituíam nosso escopo de análise.

4.2.2 Mapeamento e construção do conceito de avaliação da ES e suas influências subjacentes no Brasil e no contexto mundial

Dos vinte artigos selecionados para a construção desse estado de conhecimento sobre a Avaliação Institucional da ES percebe-se uma preocupação comum à maioria dos autores desses artigos que está relacionada com o resgate histórico desta temática caracterizado em

duas dimensões: (i) panorama mundial; e (ii) o panorama brasileiro. Os autores caracterizam de forma exaustiva ou não a história e a evolução da avaliação da Educação Superior no país (Brasil). De princípio, denota-se consensualidade entre esses autores. Nas palavras de Polidori et al. (2007, p. 334) “os processos de avaliação institucional já podem ser considerados parte da história no contexto da educação superior do Brasil”.

Mas no que ao panorama mundial diz respeito, verificamos uma preocupação transversal à maioria dos artigos, qual seja a tentativa de explicitar as razões que colocam a avaliação institucional e, em particular das IES, no centro dos debates. Constatamos que tais referências estão concatenadas com fatores similares nos países desenvolvidos, sobretudo, a partir da década de 1960 e nos países em vias de desenvolvimento nos finais da década de 1980 e inícios de 1990, ou seja, a massificação da Educação Superior com o aumento significativo do número das matrículas e, conseqüentemente, o crescimento exponencial das IES com destaque para o surgimento e crescimento gradativo das instituições de natureza privada.

Nesse sentido, correlaciona-se a esses acontecimentos como a mobilidade em massa dos povos do campo para as cidades que despoletaria o setor de serviços, que, por sua vez, demanda maior qualificação. Por isso, emerge uma nova categoria, a sociedade de conhecimento fortemente influenciada pelas tecnologias de informação. A soma de todos esses fatores começa a despertar a consciência reflexiva dos cientistas sociais, porquanto os Estados que, na sua maioria eram de natureza provedora, isto é, erigida sobre os princípios do estado-providência, transformam-se em estados de intervenção mínima fundamentados e assentes nos princípios neoliberais e neoconservadores.

Instaura-se, então, um cenário de debates em torno da necessidade de reajustar as instituições educacionais às novas demandas econômicas e de críticas à ineficiência e falta de qualidade da formação ofertada, sobretudo nos cursos de graduação. Em meio a esses embates Oliveira et al. (2013, p. 630) assinalam que “ganha relevo o desenvolvimento de programas ou políticas de avaliação que pudessem mensurar a eficácia das instituições de educação superior (IES), legitimando e redirecionando os recursos que recebiam”. Por seu turno, Dias Sobrinho (2008, p. 818) explica que esse fenômeno ganha importância com a emergência e o desenvolvimento das estratégias neoliberais das concepções de mercado, de massificação, diversificação, privatização e transnacionalização nos sistemas de educação superior, por isso, a introdução das “noções de qualidade e os modelos de avaliação e garantia de qualidade ancorada nas doutrinas e práticas neoliberais”.

Da análise do construto anterior, percebe-se também uma preocupação que podemos assinalar como epistemológica-conceitual, isto é, que correntes, modelos, teorias e metodologias estão subjacentes ao campo da avaliação? Nesse sentido, fizemos uma espécie de mapeamento dos conceitos de avaliação da ES e suas influências subjacentes.

Dos vinte artigos, tomados como amostra na nossa análise, na maioria deles, é possível reconhecer um conceito como fio condutor da reflexão. Contudo, essa linha de orientação parte dos conceitos clássicos de avaliação, seus respectivos autores, bem como algumas das classificações que nortearam a conceitualização. Dentre essas perspectivas classificatórias, Freitas (2012) aponta os casos de avaliação por objetivos atribuídos a Tyler (1977), definições descritivas não valorativas atribuídas a Stufflebeam (1978) e avaliação valorativa ou atribuída a Scriven (1967).

Para Ribeiro (2015) alguns desses conceitos estão baseados na finalidade do processo, outros nos objetivos e outros ainda, no nível de participação dos usuários, assim como na concepção filosófica e/ou política que norteiam o processo de avaliação. Para justificar a sua posição, Ribeiro e colabores recorrem aos trabalhos de Denise Leite (2005) e diz que essa autora, amparada nos trabalhos de House (2000), Saul (2001), Cousins e Earl (1995) e House e Howe (2001), classifica os diversos tipos de avaliação da seguinte forma: avaliação com enfoque gerencialista, análise de sistemas, comportamentalista, modelo de decisão, centrada nos participantes, avaliação com enfoque não gerencialista e avaliações emancipatórias ou participativas.

Contudo, nessa narrativa de mapeamento do conceito de avaliação é possível identificar autores mais contemporâneos, como são os casos de Luckesi (1998); de Rodrigues; (1998); de Afonso, (2003); de House, (1992) destacados por Freitas (2011), o caso de José Dias Sobrinho, que à semelhança de Freitas (2012), também recorre aos clássicos para demarcar a sua posição no campo da avaliação. Isto é, esse autor sustenta em Stufflebeam, Scriven e Stake, propõe cinco pares de oposições, para caracterizar os processos de avaliação: Avaliação formativa X avaliação somativa; Avaliação centrada do X avaliação centrada nos processo produtos; Avaliação formalista X avaliação naturalista; Avaliação estrutural X avaliação conjuntural; Avaliação dita subjetiva X avaliação dita objetiva.

Ainda Ribeiro (2015) sustenta que Boniol e Vial (2001) figuram entre esses autores contemporâneos com concepções fundadas nas epistemologias, isto é, avaliação como medida; avaliação como gestão; e avaliação como problemática do sentido. Ainda

identificamos o trabalho de Francisco et al. (2015, p. 563), em que, para os mesmos, a “avaliação se constituiu sob os moldes de um viés somativo-regulador, impondo questões operacionais que impediam o desenvolvimento pleno das ações institucionais”.

Enfim, praticamente todos os trabalhos fazem referência a conceitos de avaliação, de entre eles selecionamos e assinalamos Freitas (2012, p. 122); Dias Sobrinho (2010, p. 215); Pfeifer (2012, p. 352), respectivamente:

A avaliação é concebida como uma atividade complexa, um processo sistemático de identificação de mérito e valor que envolve diferentes momentos e diversos agentes, mas sempre relacionada a um ato de julgamento (p. 122).

A avaliação da Educação Superior não deve ser fragmentada, isto é, respeite a identidade institucional e a diversidade do sistema, confira centralidade à avaliação institucional em suas etapas interna e externa, que todo ato regulatório tenha como base os resultados dos processos articulados de avaliação (p. 215)

A conceitualização da Avaliação da ES é muito complexa, polemica e normalmente tem sido feita mediante a utilização de concepções e ideias dicotômicas, isto é, baseia-se em aproximações, diferenciações, comparações e sistemas explicativos a partir de concepções analíticas dicotômicas que envolvem o tema (p. 352).

As influências exógenas, teriam maior repercussão no cenário brasileiro, nos inícios da década de 1990, fortemente impostas pela agenda neoliberal veiculada pelos organismos supranacionais, destacando dentre os demais o Banco Mundial. Portanto, ao percebermos que o conceito de avaliação da ES brasileira foi construído a partir de contributos de vários autores, desde os considerados clássicos até os contemporâneos, ou seja, construção também partilhada por autores internacionais e nacionais, tentamos perceber que concepções e ou influências teriam embasado a criação das concepções de avaliação no cenário brasileiro.

Verificamos que o tratamento diferenciado dessa variável tem a ver com o recorte temporal de análise de cada autor. Dito de outro modo, identificamos pesquisadores como Zainco (2008); Dias Sobrinho (2008); Rothen e Barreyro (2011) que iniciam a sua narrativa a partir dos anos de 1960. Para esses autores, a proposta de avaliação, com caráter mais sistematizado, remonta ao início da década de sessenta quando o governo militar, que vigorou no País de 1964 a 1985, a título de modernização, submete a educação a um modelo “produtivista” de eficiência, como se as instituições educacionais fossem organizações semelhantes a empresas privadas.

4.2.3 Evolução e consolidação da Avaliação Institucional da ES como instrumento de materialização de políticas públicas no Brasil

A avaliação com caráter de política pública, seria implementada no Brasil a partir dos anos de 1980 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da avaliação dos programas de Pós-Graduação (SILVA; GOMES, 2011; RIBEIRO, 2015; PEIXOTO, 2010). Ito é, a partir do momento em que se compreende e se elege a educação superior como uma ferramenta de modernização do país e, ao prever um crescimento relevante de instituições, a avaliação passou a compor a estrutura estratégica e política do segmento, sendo utilizada como referencial básico para o acompanhamento do cenário educacional. Portanto, correlaciona-se esse fato a construção do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). É nessa ótica que Oliveira et al. (2013), salientam que, no Brasil, apesar de as primeiras propostas de avaliação da educação superior terem sido formuladas na década de 1980, ela só viria a ganhar maior expressão como política pública, no início no ano de 1993.

Esse marco histórico, fica bem patente nos artigos analisados, uma vez que percebemos o foco de tratamento que incide, com maior acuidade nas duas últimas décadas, quando a avaliação da educação superior adquiriu uma enorme relevância acadêmica e social, particularmente porque as políticas públicas de educação lhe conferiram essa grande visibilidade, criando sistemas avaliativos compreensivos e pungentes e investindo somas consideráveis de recursos (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 573). A partir deste cenário, a avaliação consolida-se na agenda das políticas de educação superior, por um lado, devido à importância que alcançou na comunidade acadêmica, como fator de legitimação das práticas das instituições de educação superior e, por outro, pela reestruturação do Estado brasileiro (p. 574).

De uma forma sintética Polidori (2009), considera que a trajetória da avaliação da ES no Brasil tem sido rica e inovadora, apresentando mudanças radicais na concepção da avaliação. Para elucidação dessas evidências, a autora apresenta o que considera os quatro ciclos desse processo: “primeiro ciclo (1986 a 1992); segundo ciclo (1993 a 1995); terceiro ciclo (1996 a 2003); quarto ciclo (2003 a atual)”, (p. 444), respectivamente, as experiências de (PARU, GERES); (PAIUB); (ENC); e (SINAES).

Proliferam posições de autores acerca da consolidação da avaliação como política pública adotada pelas autoridades como forma de materialização das suas políticas para esse

setor. De entre eles Oliveira et al. (2013, p. 631), apontam que essa avaliação se converte no instrumento do planejamento das políticas estatais, bem como para o controle dos recursos investidos e dos resultados alcançados. Para Peixoto (2010), ela se transforma no instrumento capaz de mensurar o trabalho e a eficácia das instituições de ensino superior, como forma de legitimar os recursos nelas aplicados e de redirecionar os investimentos.

Contudo, esses posicionamentos estão muito vinculados à concepção de avaliação formativa e emancipadora, por isso, ao mesmo tempo em que há unanimidade entre os autores acerca das suas potencialidades, denota-se críticas explícitas e ou veladas. As críticas mais contundentes são provenientes dos defensores da ideologia teórico-epistemológica do PAIUB, por conseguinte, autores como Dias Sobrinho (2008, 2010); Rothen e Barreyro (2011); Bertolin (2009) e Francisco et al. (2015) se destacam.

Por exemplo, Bertolin (2009) diz que a política de avaliação desenvolvida no âmbito da educação superior brasileira foi a implantação de um processo de avaliação de concepção regulatória que gerava competição. Já Dias Sobrinho (2010, p. 202) aponta a avaliação como instrumento central na funcionalização econômica da Educação Superior. Dito por outras palavras, para esse autor, a avaliação se tornou num “instrumento importante para informar o mercado de trabalho a respeito da qualidade e do tipo de capacitação profissional que os cursos estavam oferecendo, bem como para indicar as IES que estariam mais ajustadas às exigências da economia”.

Apesar de alguma controvérsia das experiências de políticas avaliativas anteriores ao SINAES, seja o PAIUB, seja o ENC, denota-se que a avaliação institucional se consolida ao se instituir o SINAES como política pública implementada. Isto é perceptível nos textos de Pfeifer (2012) ao mencionar que a Avaliação da Educação Superior ganha relevância e se subscreve na órbita das Políticas de Educação, se efetiva como ferramenta estratégica da administração pública tanto no processo de fiscalização, quanto de promoção da Educação Superior no país; Dias Sobrinho (2010, p. 195), por seu turno, indica que avaliação é a “ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais”. Em vista disso, para ele, o “SINAES propôs-se como política de Estado, e não simplesmente de um governo, na perspectiva da construção de um sistema” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208).

Essa perspectiva é também reforçada por Francisco et al. (2015) quando apontam a avaliação institucional como um mecanismo que orientou as políticas públicas para o segmento. O processo, além de se constituir em uma ferramenta de controle estatal das

atividades de instituições e cursos, contribuiu com o fomento de políticas estratégicas, as quais foram substantivas para impedir que a educação superior observasse apenas os critérios vinculados a uma lógica mercantilista.

4.2.4 As potencialidades do SINAES no cenário brasileira, desafios e problemas implementação e consolidação

Passados praticamente quase duas décadas, o impacto da implementação do SINAES é reconhecido, por vários autores, através da apresentação do que denominamos como as potencialidades do SINAES. Esses ganhos estão diretamente vinculados à filosofia que norteou a criação desse sistema, isto é, os sete princípios basilares: globalidade, comparabilidade, legitimidade, identidade, continuidade, adesão voluntária, não punição, nem premiação.

Esses princípios da avaliação estão vinculados a dois conceitos basilares da concepção de universidade adotada: a educação como bem público e a autonomia universitária, características essas transladas do PAIUB. A Comissão Especial de Avaliação (CEA) fez questão de proporcionar esses princípios ao novo sistema então criado de modo que esse pudesse superar as limitações identificadas no ENC. Desse modo, a sua constituição pautou-se pela globalidade (POLIDORI; FONSECA; LARROSA, 2007), visão sistêmica (DIAS SOBRINHO, 2010), na articulação entre avaliação e regulação, diversificação de instrumentos para atender à pluralidade institucional (LACERDA, 2015).

A avaliação deveria contemplar a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das IES e dos cursos a ela vinculados (BRITO, 2008). Enfim, uma avaliação visa a instituição de ensino superior como uma totalidade integrada, buscando identificar o grau de coerência que existe entre sua missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas (PEIXOTO, 2010).

Para que esses princípios orientadores pudessem se materializar, o novo sistema foi projetado ancorado nesses pressupostos, daí a articulação de instrumentos de avaliação institucional interna e externa, as condições de ensino e os indicadores referentes ao desempenho dos estudantes, além dos dados cadastrais e do Censo. Assim sendo, resultam a partir desses pressupostos, os três pilares fundamentais do SINAES: (i) avaliação institucional; (ii) avaliação de cursos e (iii) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE). Para além dessa estrutura, cada uma das IES do Brasil precisou criar a sua

Comissão Própria de Avaliação (CPA), sendo que a coordenação e supervisão do sistema está a cargo da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Apesar dessa complexidade intrínseca ao próprio SINAES, verificamos que há consensualidade entre os autores de que tem tido impactos positivos no cenário educativo brasileiro. Nesse sentido, evidencia Ribeiro (2011, p. 62), ao considerar que foi “uma tentativa bem-sucedida de reunir, num só momento, todas as faces da avaliação universitária, adotando uma visão sistêmica, integrando todos os dados obtidos em diferentes práticas avaliativas”.

Por seu turno, Francisco et al. (2015, p. 547), consideram que, o SINAES trouxe uma “inovação significativa para o cenário educacional brasileiro, permitindo que as instituições usufríssem da possibilidade de desenvolver, aplicar, acompanhar e avaliar um projeto institucional”. Esse mesmo autor é peremptório em afirmar que ao “congregar métodos e processos de caráter sistêmico, o SINAES apresentou ferramentas que permitiam, pelo menos na perspectiva teórica, um viés emancipador, orientado para a construção da identidade institucional” (FRANCISCO et al., 2015, p. 555).

Na perspectiva de Lacerda (2015, p. 89), considera-se que a implantação do SINAES foi “uma mudança qualitativa relevante no processo de avaliação das instituições de ensino superior, por representar um contraponto em relação à política educacional que vinha sendo adotada, em particular ao citado Exame Nacional de Cursos”.

Para Oliveira et al. (2013, p. 643) há que se considerar, “ainda, o fato de o SINAES ainda estar se consolidando. Assim, embora apresente alguns aspectos que devem ser aperfeiçoados, ele constitui um avanço no modelo de avaliação da educação superior por trazer a concepção de avaliação formativa”. Outros autores ainda têm apontado outras potencialidades do SINAES (DIAS SOBRINHO, 2010; POLIDORI, 2009; RIBEIRO, 2015).

Verificamos também, nos artigos selecionados, que alguns autores têm ressaltado o protagonismo da auto avaliação como uma das possíveis práticas que poderá melhorar, consideravelmente, o próprio funcionamento do SINAES, sendo a avaliação interna uma das fases desse sistema. Percebemos igualmente que o resgate dessa modalidade ou dimensão da avaliação é mais um dos reflexos, que os subscritores do PAIUB tentaram imprimir no sistema criado.

Os marcos que pontuaram essa discussão nos seus trabalhos foram identificados em Peixoto (2010); Francisco et al. (2015); Ribeiro (2011); Silva e Gomes (2011). Por exemplo, há destaques de aspectos como:

A auto avaliação é uma fase de grande importância, pois é nesta que acontecem as articulações com os outros instrumentos avaliativos do SINAES, bem como se promove o debate com a comunidade acadêmica (docentes, estudantes e pessoal técnico-administrativo) e a sociedade em torno dos resultados, propondo ações que visem à melhoria institucional e, também, criando as condições para o processo de avaliação externa (SILVA; GOMES, 2011, p. 582).

Portanto, a auto avaliação é tida como momento de articulação com os outros instrumentos de avaliação e *feedback* na comunidade acadêmica. Aliás, Ribeiro (2011, p. 65) o considera como “o elemento centralizador do SINAES”. Segundo Francisco et al. (2015, p. 556) a valorização da auto avaliação é uma das “possibilidades que se apresenta para a transposição a uma visão formativa, além de outras ferramentas que também podem colaborar com o desenvolvimento de um processo livre, reflexivo e democrático”.

À modalidade de avaliação externa, também lhe é reconhecida algumas valias e é considerada uma das fases imprescindíveis do processo, principalmente, devido à necessidade cada vez mais crescente, de aplicação de testes de larga escala (FREITAS, 2012), isto é, aplicado segundo o pressuposto do controle da qualidade das IES. Posição também partilhada por Dias Sobrinho (2010), pois a legitimação de saberes, validação de instituições e reconhecimento oficial para o exercício de atividades profissionais têm sido as racionalidades apontadas para o uso e disseminação dessa modalidade.

Por outro lado, ainda segundo Dias Sobrinho (2010, p. 203), a avaliação externa “passou a ser utilizada como um panorama da gestão de conjunto da educação, na esperança de que essas ferramentas ofereçam elementos para decisões políticas e burocráticas e tragam informações úteis aos professores e estudantes”. Na ótica de Peixoto (2010), esse instrumento é assumido pelas autoridades, como tendo o potencial de corrigir eventuais erros de percepção produzidos pela auto avaliação. Por isso, segundo o mesmo, o seu papel seria o de “iluminar a instituição de educação superior (IES) na formulação de suas políticas em relação aos resultados das avaliações dos cursos e do desempenho dos estudantes” (PEIXOTO, 2010, p. 16), ou seja, é por excelência o instrumento para a implementação da agenda educacional.

Verificamos também, que essa modalidade da avaliação é duramente criticada e, para efeito, tem sido apresentado um conjunto diversificado de críticas, desde sua centralidade e não complementaridade à auto avaliação (avaliação interna), o seu caráter tecnocrático, estático e fragmentário, tendência em unificar o currículo e a induzir ações administrativas e práticas pedagógicas nas IES favoráveis ao bom desempenho nos testes e bom posicionamento no ranking.

Por conseguinte, esta modalidade da avaliação, em vez da formação integral do cidadão profissional, por comodidade e com intuito de obterem vantagens comparativas, muitas IES se dedicaram a ensinar para o exame. O que induz a práticas exclusivamente controladoras e tecnicistas de fontes governamentais não contribuem para construir nas instituições os espaços de questionamento e reflexão sobre suas atividades e seus compromissos sociais. Promovem o controle e vigilância e quase nada contribuem para o fortalecimento das políticas de democratização da educação superior com mais justiça social e valorização da educação como bem público e direito humano (DIAS SOBRINHO, 2010).

Contudo, há apreciações menos auspiciosas acerca do funcionamento do SINAES enquanto sistema, nessas duas décadas da sua criação, mencionadas por autores, desde aspectos formais de funcionamento, organização, ambiguidades teórico-epistemológicas, avaliadores pouco qualificados e em número insuficiente, seja o pessoal dos CPAs, seja o próprio pessoal do MEC, ou ainda o protagonismo de um dos pilares, caso concreto do ENADE em relação aos demais pilares. Portanto, é nessa ótica que recuperamos alguns desses aspectos menos logrados pelo SINAES.

A perspectiva ideológica e conceptual inicial do SINAES estabeleceu que a avaliação tivesse um caráter global, participativo, em que os sujeitos da comunidade acadêmica tivessem protagonismo, que houvesse complementaridade entre as dimensões internas e externas da avaliação das IES. Todavia, segundo o que os autores têm apontado nas suas reflexões sobre o SINAES é que tem havido dificuldades e ou problemas na consolidação desse sistema nacional de avaliação. Para Silva e Gomes (2011, p. 575), estão relacionadas com as indefinições acerca da dinâmica de implementação do SINAES, que tem “dificultado a adoção de uma concepção de avaliação mais próxima dos princípios e pressupostos teórico-metodológicos descritos no marco legal, nas diretrizes e nos documentos do SINAES”.

Com efeito, para esses autores, essa série de indefinições sobre o processo de implementação do SINAES, “têm dificultado a adoção de uma concepção de avaliação

próxima de seus princípios e pressupostos teórico-metodológicos, sobretudo, no que tange ao processo de auto avaliação” (SILVA; GOMES, 2011, p. 583). Para Dias Sobrinho (2008, p. 820), sobretudo, a partir de 2008, houve “uma tendência do SINAES em transformar-se num instrumento de produção de rankings das IES”.

Isto é, para o referido autor, o INEP configura-se, como o principal fomentador dessa política, na medida em que as “ações do INEP interrompem a construção desse processo participativo e promovem o retorno a posturas, axiomas e enfoques próprios do paradigma técnico-burocrático” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 820). Dessa forma, esse autor conclui que o SINAES estava consolidando, mas, a partir da questão posta acima, “pouco a pouco foi perdendo sua riqueza teórica e sua potencialidade ético-política e foi se reduzindo a ÍNDICES” (DIAS SOBRINHO, 2008).

Outro autor que também se posiciona quanto às insuficiências do SINAES é Ribeiro (2011, p. 65), para quem, as duas maiores dificuldades do SINAES têm a ver com “o treinamento e capacitação dos avaliadores para regular o Sistema e o entendimento do que seria qualidade e quais os indicadores seriam utilizados para garantir e incentivar o aprimoramento das IES”. Sustenta ainda que as “dificuldades com o treinamento e com a compreensão dos processos avaliativos por parte dos avaliadores ad hoc do INEP/MEC se aplicam igualmente aos avaliadores internos, atores institucionais responsáveis pela auto avaliação nas IES” (RIBEIRO, 2011, p. 66).

Com críticas contundentes acerca da ancoragem epistemológica do SINAES, Francisco et al. (2015) apontam que, o que deveria ser uma proposição de mudança, acabou se tornando um instrumento de continuísmo de uma política reguladora de viés somativo, já que diversos aspectos resgataram as falhas encontradas no contexto histórico da avaliação institucional. O que deveria se constituir sob um pensamento de características fenomenológico-qualitativa, torna-se um mecanismo de viés positivista, funcionalista e regulador. Assinalam ainda que “o SINAES conviveu, e convive, com as dificuldades técnicas e operacionais por parte dos órgãos gestores, pela falta de avaliadores e pelas mudanças frequentes na estrutura epistemológica do sistema” (FRANCISCO et al., 2015, p. 549). Em suma, esses autores afirmam que:

Mesmo trazendo em seu bojo epistemológico-conceitual um aspecto dialético, a avaliação da educação superior brasileira não logrou êxito em consolidar esse pensamento, tornando-se contraditória. O que se apresentou nos documentos,

estudos e demais materiais produzidos pelos órgãos reguladores, foi diferente do que, de fato, foi operacionalizado (FRANCISCO et al., 2015, p. 555).

Mesma linha de raciocínio quanto à operacionalização do SINAES segue Brito (2008, p. 847), pois, para esse autor a “troca constante dos altos escalões administrativos é acompanhada de mudanças que prejudicam a evolução e consolidação de um sistema”. Outra autora que aponta outros problemas relacionados com aspectos de ordem prática é Zainko (2008, p. 831), para quem, a fragilidade da “cultura de avaliação”, a insuficiência de pessoal capacitado para dar conta da avaliação em nova concepção, as dificuldades da composição política da CONAES e a insuficiência de pessoal técnico, para a análise dos relatórios de auto avaliação. E para Peixoto (2010, p. 15) os problemas maiores estão relacionados com as práticas desse sistema, em período recente, isto é, “vêm ressaltando de forma acentuada, a supervisão e a regulação, em detrimento da avaliação [...] a prevalência dessa orientação se contrapõe aos objetivos propostos quando da formulação da política em questão”.

Como corolário desses problemas é apontado o ENADE, sobretudo a partir de 2008, mais precisamente com a introdução dos dois indicadores respectivamente: Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Segundo as narrativas analisadas, a introdução de tais indicadores resultara da necessidade de melhorias no Sistema. Mas parece que o ENADE começou a ter maior protagonismo em relação aos demais pilares do SINAES, isto é, considerado como o único elemento definidor de qualidade daquele curso ou IES. Nessa ordem de ideias, recuperamos a posição (POLIDORI, 2009), mais especificamente as razões e evidências invocadas pela autora na fundamentação da sua posição:

Ultrapassou a esfera de política de Estado - está sendo criado um novo instrumento de avaliação de cursos que visa atender às demandas dos indicadores [...] é possível verificar que está ocorrendo uma espécie de atropelo das ações ministeriais; distorção da composição da filosofia do SINAES, quando o ENADE e passa a ter destaque e protagonismo, isto é, houve uma transgressão dos Sistema atual de avaliação; equívoco em termos de aplicabilidade do SINAES na sua proposta conceitual a partir do uso de um único pilar do Sistema como o definidor de qualidade da educação superior oferecida pelas IES; a própria escala utilizada na métrica dos parâmetros [MUITO AQUÉM; MUITO ALÉM] para se apurar o indicador mínimo e o indicador máximo está destituída de critérios sistematizados e rigorosos e assentes em juízos de valor do avaliador (POLIDORI, 2009, p. 448).

Esses dois novos indicadores vieram desvirtuar a concepção original do PAIDEIA⁵⁹, pois faria com que o ENADE passasse a ter maior protagonismo no sistema de Avaliação (grifo nosso), por isso, Brito (2008, p. 850) questiona: “o ENADE evoluiu ou regrediu? Do meu ponto de vista, regrediu. Na proposta original do exame, o interesse seria no conjunto de elementos que compõem o SINAES”.

Para Dias Sobrinho (2008, p. 821), essa centralidade da avaliação no ENADE acentua o uso dos indicadores da lógica do mercado, na medida em que “os principais conceitos são eficiência, competitividade, performatividade. Os objetivos mais importantes são controlar, hierarquizar, comparar, ranquear”. Enfatiza ainda que o ENADE e o estudante passam a ser as principais fontes de informação para a formulação dos índices de qualidade. Segundo esse autor essa ação foi perpetrada pela INEP, uma vez que esse órgão “destituiu da avaliação institucional e erigiu o ENADE, agora um exame estático e somativo, não mais dinâmico e formativo – como centro de sua avaliação, atribuindo-lhe um peso muito maior do que ele tinha antes” (DIAS SOBRINHO, 2008).

Ainda nessa linha de pensamento, identificamos Lacerda (2015), referindo que o ENADE está tendo protagonismo na relação ao tripé da Avaliação Institucional, ao se priorizar os dados quantitativos em detrimento dos dados qualitativos. Por isso, sugere que “o viés quantitativista do sistema pode ser mais bem utilizado se equilibrado com a aplicação efetiva de alguns dos princípios do sistema, submetendo-os a avaliação maior de caráter qualitativo desenvolvido por uma das modalidades do sistema, a AVALIES.

Essas perspectivas complementam-se com a posição de Oliveira et al. (2013), ao afirmar que, apesar de o ENADE tentar superar as limitações dos critérios de atribuição de conceitos utilizados no “Provão”, manteve-se implicitamente o objetivo de classificar os cursos, visto que possui a mesma escala de cinco níveis de conceitos a serem atribuídos.

4.3 INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PELO ESTADO DE CABO VERDE: REFORMAS JURÍDICO-LEGAIS, DA DESREGULAÇÃO À INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Da análise ao acervo bibliográfico cabo-verdiano, diplomas legais, relatórios produzidos no âmbito de ações levados a cabo acerca do estágio de desenvolvimento do Ensino Superior, discursos oficiais, Programas de Governo, pesquisas científicas, parece

⁵⁹ Referência original à auto avaliação no projeto SINAES

haver unanimidade que a demanda da reforma jurídica em matéria de ES em CV, constituía um desiderato, ou seja, um desígnio nacional.

Por conseguinte, a desatualização dos regulamentos do referido subsistema, já tinham sido evidenciados, problematizado e denunciados por Aubyn et al. (2006, 2010), no Programa de Governo (2006 -2011), por pesquisadores como Tolentino (2006) e Varela (2011) e pelo Banco Mundial (2012). Unanimemente, os sujeitos acima listados, assinalam que carência, ausência ou défice de diplomas especializados por segmentos do ES, têm causado impactos menos positivos e que têm afetado o desenvolvimento do nosso país. Por isso mesmo, a necessidade premente de um quadro legal renovado que atendesse às demandas supramencionadas, que se vinham pontuando em matéria de regulamentação deste subsetor, materializado num primeiro momento na LBSE (2010).

Como forma de visibilizar o exposto acima, recuperamos algumas posições assumidas pelos governantes cabo-verdianos, para o engendramento das reformas levadas a cabo. Seguindo essa linha de raciocínio, apontamos as racionalidades expostas pelo Ministro do MESCI (2011-2016), que reconhece que apesar dos impactos positivos que poderiam ser identificados com a entrada em funcionamento das IES, admite, no entanto, que “não foi, até está data, estimado, ao menos de forma sistemática como seria desejável [...] à falta de melhor expressão, de um sistema nacional de ensino superior” (SILVA, 2015, p. VII).

O mesmo governante, continua dizendo que, o cenário e a conjuntura, a partir dos inícios do novo milênio, configurava-se totalmente diferente da década anterior, na medida em que tinha emergido na sociedade cabo-verdiana diversidade de IES de cariz universitário, com configurações diversas, explosão da TBE, inquietações da sociedade civil, expectativas de um certificado de ES, mas com dimensão de convergência europeia, por isso mesmo, que fosse capaz de promover a sua internacionalidade,

por isso assumiu-se claramente a ambição de criar referenciais normativos para o setor encarado como um todo, ordenando-o internamente, mas tentando simultaneamente lançar as bases de uma convergência normativa com os sistemas internacionais de ensino superior, nomeadamente o europeu (SILVA, 2015, p. VIII).

Portanto, a revisão da LBSE (2010), concretizada através do Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio, foi o separador das águas entre o antes e o depois no ES cabo-verdiano. A partir desse gradiente de análise, Lourtie e Cardoso (2015), apontam que o referido diploma legal teve muita importância ao enquadrar a Reforma do ES em Cabo Verde, por permitir:

atualização do sistema do ensino superior, introduzindo importantes inovações, algumas das quais já demonstraram o seu alcance e relevância para o panorama formativo nacional. É o caso da introdução das formações pós-secundárias não conferentes de graus nas instituições do ensino superior;

a noção de crédito associada ao esforço do estudante no desenvolvimento de conhecimentos, competências e capacidades e valorização e reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida; [...] como objetivo essencial da LBSE;

a capacidade de regulação do ensino superior como fator essencial da garantia da sua qualidade, qualquer que seja a forma organizacional adoptada;

a internacionalização é claramente assumida, tendo subjacente à mesma, não apenas a dimensão diaspórica da nação cabo-verdiana, mas também a ambição do reconhecimento universal dos graus e diplomas conferidos pelas IES nacionais (LOURTIE; CARDOSO, 2015, p. 3-5).

Na acepção de Varela (2011) a reforma do referido diploma visou o aprimoramento do sistema educativo, de modo a conferir-lhe:

Maior qualidade e relevância, traduzindo, de forma consequente, as aspirações dos cabo-verdianos, as necessidades de desenvolvimento do país e as tendências internacionais mais significativas, procedeu-se a uma série de reformas e ajustamentos à denominada “lei-mãe” da educação [...] o novo diploma reformula e atualiza os princípios, objetivos e orientações de política educativa e procede à reestruturação dos subsistemas ou níveis educativos (VARELA, 2011, p. 180).

Portanto, como fica patente no listado anteriormente, os objetivos mais imediatos a serem concretizados estavam relacionados com a qualidade do ES, a sua internacionalidade, a sua regulação, e sua adequação às aspirações dos cidadãos cabo-verdianos. Na nossa ótica, constituíam eixos estratégicos de políticas previstas na LBSE (2010), que precisavam ser regulamentadas e harmonizadas através de diplomas com diretrizes operacionais. É a partir dessa base que os governantes apresentam as razões e as justificações subjacentes à criação dos dois diplomas em 2012, respectivamente (RJIES e RGDIES) como forma de assegurar o princípio de igualdade exigíveis às IES, a universalização e homogeneização do sistema de garantia da qualidade, segundo o Ministro do MESCI:

Independentemente da natureza jurídica das IES, os cidadãos queriam que o Estado assegurasse padrões de qualidade transversais a todo o sistema [...] houve a opção estruturante por parte do legislador pela criação de um denominador comum de referências e de exigências a serem colocadas a todas instituições, independentemente de serem públicas, privadas ou cooperativas, deixando para traz a normatização claramente diferente e diferenciada que existia até então [...] neste aspecto o RJIES é um claro divisor de águas, mas não só. Articuladamente com o RGDIES, ele definiu e parametrizou uma inovação já constante da Lei de Bases de 2010 (SILVA, 2015, p. VIII-IX).

Com efeito, os consultores portugueses Pedro Lourtie e Maria Cardoso, assinalaram que após a publicação deste diploma, houve a necessidade de se fazer algumas alterações substanciais nas IES, de modo que se pudesse clarificar e estabelecer os preceitos de funcionamento, adequação dos estatutos de cada IES ao referido diploma (LOURTIE; CARDOSO, 2015).

As bibliografias consultadas sugerem que estes dois diplomas jurídicos anteriormente caracterizados, abriram caminho para a introdução dos diplomas que vão estruturar e institucionalizar a avaliação do ES em Cabo Verde, nomeadamente o Conselho para a Qualidade Acadêmica (CPQA); a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde Despacho nº 27 de 3 de outubro de 2014; o Regime de acesso, ingresso, reingresso, mudança e transferência de curso no Ensino Superior (RAES) aprovado pelo Decreto-Lei nº36 de 23 de julho de 2014. Diploma esse, que se traduz, na preocupação de assegurar aos estudantes do ES as condições indispensáveis para o sucesso escolar, a realização das provas de acesso às IES, apuração das competências dos alunos egressos do Ensino Secundário e promover cursos de superação para os que demonstrarem não possuir as competências mínimas, afinal “a qualificação dos cidadãos cabo-verdianos é essencial para promover o desenvolvimento sustentável do país e a competitividade da sua economia” (LOURTIE; CARDOSO, 2015, p. 228).

4.3.1 Diretivas do Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SNAQES)

É o documento suporte que apresenta em linhas gerais as finalidades, estrutura organizativa, atribuições, componentes, e mecanismos, concepções e metodologias de avaliação. A sua formulação tem subjacente as opções estruturantes e consagradas na LBSE (2010), consubstanciadas e formalizadas no RJIES e RJGDES (2012).

Contempla o estabelecimento de mecanismos conducentes à institucionalização do SAES como ferramenta de Política Pública Educacional que permita a gestão estratégica do sistema do Ensino Superior cabo-verdiano, como imperativo legal de planeamento das suas ações, tomada de decisões e a promoção da melhoria da qualidade, fundamentada na Educação Superior como um bem público.

Estabelece as condições procedimentais para o processo de avaliação e acreditação, por meio das Diretivas do Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior

(SNAQES), em consonância com as condições e dimensões reais do país, em função de suas características e necessidades. Por conseguinte, o referido documento legal define de um modo geral, indicadores de diagnósticos, como fase preliminar do processo. É perceptível que a sua consecução tem por base procedimentos de simples utilização; instrumento de responsabilização e não de cobrança; sirva como instrumento de gestão e formulação de políticas institucionais, com capacidade de democratizar as tomadas de decisão, tornando-as transparentes. Isto é, segundo Brito (2013, p. 9) essa “formatação poderá servir como instrumento de negociação junto dos órgãos públicos de formulação de políticas públicas em educação e pesquisa.

O Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior tem como atribuições específicas assegurar que as IES públicas e privadas cumpram os padrões de desempenho institucional e de qualidade científica, técnica, cultural e pedagógica da formação que ministram, em conformidade com o disposto na legislação nacional aplicável, bem como os seus estatutos e planos estratégicos de desenvolvimento institucional ou planos plurianuais de atividades, tendo em conta as referências internacionais (SNAQES, 2014, p. 3).

A estrutura organizativa do SNAQES contempla: Ministro do MESCI, DGES, CPQA, Conselhos para a Qualidade Acadêmica e/ou outros órgãos das IES com atribuições em matéria de avaliação (SNAQES, 2014).

Como se pode constatar no referido documento orientador, cada um dos órgãos constituintes, anteriormente citados tem as suas funções e competências específicas atribuídas de acordo com os diplomas legais estabelecidos. Como consequência, em conformidade com referido documento que estabelece os procedimentos para a realização da avaliação externa às IES que é obrigatória, e direcionada a cinco dimensões institucionais:

i) Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional e Autoavaliação: Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional; Docentes, Discentes e corpo administrativo; Instrumentos; Avaliações; Divulgação das análises e resultados das avaliações; e ações académico-administrativas decorrentes das autoavaliações;

ii) Gestão: Coerência da organização e da gestão da instituição com as políticas firmadas em documentos oficiais; Planejamento, resultados e ações da instituição; Políticas direcionadas a sustentabilidade económico-financeira (captação e alocação de recursos);

iii) Infraestrutura: recursos de comunicação e informação; serviços e espaço físico; acervo bibliográfico; segurança; conservação; estacionamento/acessibilidade, residências estudantis;

iv) Política Acadêmica: Ensino (graduação e/ou, pós-graduação), investigação, extensão; produção científica, tecnológica, cultural e artística; interação com a Comunidade local; mobilidade acadêmica; utilização de tecnologias da informação; defesa do meio-ambiente e do património cultural e artístico cabo-verdiano; e desenvolvimento económico-social; Política de acesso e atendimento aos discentes; acompanhar a inserção dos diplomados na vida ativa e no mundo do trabalho, no âmbito da responsabilidade social;

v) Política de Pessoal: Política de Gestão de Recursos Humanos; Política de contratação, integração e qualificação de RH; Formação continuada; Desenvolvimento profissional e avaliação de Pessoal docente e técnico administrativo (SNAQES, 2014, p. 5-6).

Constam ainda do SNAQES (2014) as atividades de avaliação que subsidiam o processo anteriormente caracterizado, nomeadamente a existência de um banco de avaliadores que devem ser selecionados a partir de alguns critérios como: idoneidade dos seus membros, ser permanentemente atualizados e evitar conflitos de interesses, entre outros procedimentos constantes no GAIE das IES.

O supracitado documento conclui com as recomendações que devem ser seguidas no que ao fluxo do processo diz respeito, designadamente: a obrigatoriedade das IES colaborarem com as autoridades centrais no processo de Avaliação Externa, as indicações para a elaboração, notificação, acompanhamento e apresentação dos relatórios do processo avaliativo, a contestação e o contraditório e a homologação dos resultados finais. Por fim a publicitação dos resultados a cargo do membro do governo que tutela a área do Ensino Superior.

4.4 AS INFLUÊNCIAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS SUBJACENTES À CRIAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (SAES) DE CABO VERDE: TRANSITANDO ENTRE OS MODELOS EUROPEUS E O MODELO BRASILEIRO

É imprescindível a clarificação do conceito, do formato e da ancoragem teórica e epistemológica que subsidia a criação do SAES de Cabo Verde. Porque, tal como temos vindo

a argumentar repetidamente, no nosso entender, essa clarificação das influências subjacentes é de primordial importância no campo da Avaliação Institucional da ES.

Se por um lado, a clarificação do conceito de avaliação se justifica devido à sua extrema polissemia, por outro lado, essa delimitação, revela-se pertinente porque tem-se tornado central na agenda dos Estados-nação e dos organismos multilaterais, daí que constitui um instrumento de poder político, institucional, competitivo, ranking das IES, quer no contexto endógeno, quer no contexto das arenas dos confrontos internacionais.

Todavia, na nossa ótica, essa complexidade impregnada na avaliação, cresce exponencialmente quando da avaliação do ES e mais especificamente ao se tratar da mesma nas Universidades. Daí que essa clarificação que propomos fazer visa desocultar as racionalidades intrínsecas, ao próprio conceito, para que a mesma enquanto esse instrumento valioso possa contribuir, com todas as suas potencialidades ao serviço do SAES cabo-verdiano.

A nossa inquietação, tem a ver com algumas ambiguidades, indefinições, conflitos conceituais, verificados nos instrumentos normativos produzidos para subsidiar, orientar e aplicar na avaliação das IES em Cabo Verde.

Numa primeira análise, que se complementa, com uma análise posterior, ancorado em nossos dados empíricos coletados, para esta investigação que, sugerem que se está perante o confronto de duas perspectivas, consubstanciados em dois modelos de avaliação. E consequentemente materializáveis e configurados em dois formatos de avaliação da Educação Superior, com influências transitáveis entre: (i) o modelo brasileiro tendo o SINAES (2004) como referência e ou suporte; e (ii) o modelo europeu configurado por Agências de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, configuração adoptada a partir da Declaração de Bolonha (1999).

Nesse sentido, as bibliografias consultadas para esta investigação, apontam que o principal objetivo da Declaração de Bolonha visava a criação de um espaço europeu de Ensino Superior e a sua promoção em todo o mundo (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

A materialização desse desígnio teve no seu lastro as orientações políticas estratégicas definidas no quadro da União Europeia, tendo os seguintes princípios orientadores como metas prioritárias: a convergência e compatibilidade entre os sistemas nacionais de cada país

da união, harmonização e coordenação de políticas curriculares comuns que possibilitassem a cooperação, a mobilidade e a empregabilidade dos seus cidadãos.

Daí que simultaneamente, ao longo desses anos, foi-se criando mecanismos⁶⁰ para o aperfeiçoamento das medidas adoptadas através da criação de sistemas de avaliação e garantia da qualidade, com o intuito de concretizar o que Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 10) apontaram, ou seja, “tornando-o fortemente competitiva face, sobretudo, aos Estados Unidos da América, designadamente pela atração de estudantes de outros continentes, designadamente o asiático”.

Por conseguinte, o cenário descrito anteriormente, teve grande impacto na definição do quadro normativo para o sistema educativo de Cabo Verde, na medida em que se torna na principal referência para a revisão da LBSE (2010), porquanto no preambulo do referido documento pode-se constatar o seguinte:

Pretende-se [...] aproximar o sistema educativo cabo-verdiano aos patamares almejados e em experimentação a nível internacional, designadamente na Europa, por forma a, designadamente, assegurar as vantagens da mobilidade e do sistema de créditos para efeito das equivalências de formação e qualificação a nível internacional de modo mais abrangente possível (Preambulo da LBSE, de Cabo Verde, 2010).

Portanto, conclui-se que, as opções políticas dos governantes cabo-verdianos, estão em conformidade com as orientações da União Europeia, daí a razão também da adopção das mudanças estruturais introduzidas, sobretudo, a nível do ensino superior, coincidentes com as orientações do Processo de Bolonha.

Por outro lado, verifica-se que o modelo brasileiro, configurado no SINAIS, passou a constituir-se como referência a Cabo Verde, a partir de 2012, quando é assinado entre os dois Estados a cooperação para a criação e implementação do SAES de Cabo Verde, com a assessoria técnica e científica dos servidores do INEP (Brasil).

Portanto, percebe-se que, a institucionalização desse sistema⁶¹, é de base brasileiro, com a devida reconfiguração às idiossincrasias e particularidades de Cabo Verde.

⁶⁰ Com mecanismos queremos dizer as ações subsequentes à Declaração de Bolonha em 1999 desenvolvidas com o intuito de consolidação das estratégias adoptadas: Comunicado de Praga, 2001 - "Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior"; Comunicado de Berlim, 2003 - "Realização do Espaço Europeu do Ensino Superior"; Comunicado de Bergen, 2005 - "Concretização dos Objetivos"; Comunicado de Londres, 2007 - "Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior: resposta aos desafios de um mundo globalizado"; Comunicado de Leuven, 2009 - "O Processo de Bolonha 2020"; e Comunicado Budapeste-Viena, 2010.

⁶¹ Conferir o capítulo IV referente à descrição do processo de institucionalização do SAES de Cabo Verde.

Consideramos essa discussão de capital importância, na medida em que, outro trabalho, de Morosini e Cardoso (2015), aponta para o fato de haver alguns condicionalismos, barreiras e constrangimentos direcionados pelos quadros autóctones na implementação do referido sistema. O trabalho aponta, por exemplo, que uma das barreiras a ser ultrapassada, tem a ver com o esclarecimento da adoção do modelo e suas formas de funcionamento.

Para que essa clarificação, tivesse uma base de apoio, foi necessário fazer o devido enquadramento conceitual da avaliação e sua problematização, de modo as indefinições, ambiguidades, tensionalidades, intencionalidades pudessem ser esclarecidas. Por isso recuperamos algumas perspectivas ancoradas em autores como Afonso (2014) que aborda avaliocracia; Cassassus (2013) que aponta a perspectiva positivista e tecnicista do uso da avaliação ao serviço do estado avaliador e, concomitantemente, ao serviço das agendas e agentes neoliberais; Dias Sobrinho (2000) que o aponta como instrumento utilizado pelos governos no controlo e fiscalização das universidades no que se refere aos seus gastos.

O quadro teórico acima referenciado, permite-nos constatar que algumas das racionalidades, colocadas anteriormente, mesmo que de forma implícita, influenciaram na definição do formato do sistema avaliativo em causa. Isto é, SAES cabo-verdiano, toma a avaliação institucional composta por duas modalidades: a interna (auto avaliação) e a externa (AFONSO, 2014), na perspectiva de Varela (2014, p. 13) é o resultado da “institucionalização de um sistema credível de avaliação da qualidade do Ensino Superior, nas suas componentes de acreditação, autoavaliação e heteroavaliação”.

Por outro lado, a nossa aceção, está ancorada na análise de alguns documentos normativos e de orientação produzidos pela Comissão da criação do supracitado sistema, isto é, (i) Documento Orientador para a Comissão da Avaliação Externa das IES de Cabo Verde (DGES/SNA, 2014a), (ii) Guião de para a Avaliação Institucional Externa (GAIE) das IES (DGES/2014b), (iii) Diretivas do Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SNAQES).

Entretanto, no mesmo documento, GAIE é visível a filiação ao modelo SINAES (2004) que concebe a avaliação para a Educação Superior na sua tríade, ou seja os seus três pilares fundamentais (SIMON; MOROSINI, 2012; MOROSINI, 2014; POLIDORI et al., 2016): institucional, dos estudantes e do desempenho docente. Isto é, uma correlação à avaliação na perspectiva do SINAES, como “instrumento central, organizador da coerência do conjunto” (p. 102).

Isto é, essa perspectiva está em consonância com a concepção, o desenho e a operacionalização do SINAES, de acordo com o âmbito, objetos, procedimentos e instrumentos de avaliação, ancorado no princípio de assegurar a integração, a participação, a globalidade, a relevância científica e social, a articulação da regulação com a emancipação do institucional com o sistêmico. (SINAES, p. 101-102).

Ao analisarmos os dois documentos cabo-verdianos: (i) Documento Orientador para a Comissão da Avaliação Externa das IES de Cabo Verde (DGES/SAES, 2014a) e Guião para a Avaliação Institucional Externa das IES (DGES/2014b), suportes e materializadores do SAES, verificamos ambiguidades, filiação e influências de modelos de avaliação europeia (Bolonha), e brasileira (SINAES) Isso está patente na proposta da avaliação externa no Guião para a Avaliação Institucional Externa das IES, nos seus pontos⁶²: 1º - Desenvolvimento Institucional; 2º - Gestão Institucional; 3º Infraestruturas; 4º - Política Acadêmica; e 5º - Política de Pessoal, (p. 2-3).

Efetivamente, os procedimentos supra listados, devem ser levados a cabo através da Avaliação Institucional Externa e que, por sua vez, deve ter em conta o sistema interno da garantia da qualidade de cada IES avaliada. Verifica-se que essa forma de proceder é comum nos dois modelos, anteriormente apontados.

Portanto, essa premissa é de filiação ou influência europeia e corresponde à uma das modalidades da Avaliação Institucional, que por sua vez, é tida como um dos cinco tipos⁶³ de avaliação, que segundo Santos, S. (2011, p. 2-3) normalmente são chamados de “processos de avaliação que predominam na Europa Ocidental”. O mesmo autor salienta que esse processo é “diferente da Europa do Leste que é grandemente influenciado pela vasta experiência dos EUA feita através de processos de acreditação” (ibidem).

Convém esclarecer que, do ponto de vista teórico epistemológico, os dois modelos em discussão não são excludentes. Ambos têm potencialidades, pontos fortes, lógicas e princípios que poderiam constituir referências para a criação do SAES cabo-verdiano. A nossa proposição, está assente no fato de que não seria benéfico para o referido sistema a adopção de qualquer um dos modelos apontado segundo a lógica de importação de sistemas, mas sim,

⁶² Não transcrevemos o conteúdo de cada um dos pontos devido à extensão de cada um deles, isto é, incomportável para um trabalho dessa dimensão. Pelo que fizemos a devida referência e a sua análise.

⁶³ Processos de Avaliação predominantes na Europa Ocidental segundo o modelo europeu: Avaliação Institucional; Avaliação de Aprendizagem; Avaliação de Desempenho Docente, Avaliação de Políticas e Programas;

a adoção do princípio de se basear em modelos de referência para a criação do SAES de Cabo Verde.

Ou seja, nossa contribuição visa trazer algumas evidências que possibilitem essa análise, com mais propriedade e através de outras lentes de análise, que, de certa forma, questionem a “normalidade” desse fenômeno, em Cabo Verde de importar tudo ou quase tudo de que necessite, sob pretexto das suas fragilidades, fato que o torna extremamente dependente da ajuda ao desenvolvimento, dos ajustes orçamentais para sobreviver com sustentabilidade. Por isso, dependente da vontade dos financiadores externos, nomeadamente os multilaterais por um lado. Mas por outro, não se pode aceitar com normalidade e acriticamente o fenômeno da globalização, com seus tentáculos alienantes, no contexto cabo-verdiano, pelo fato do país se localizar numa encruzilhada insular e estar mais propenso às influências externas.

Contudo, acreditamos que não seja tarefa fácil nem pelas autoridades cabo-verdianas, pelos gestores das IES e tão pouco, da sociedade civil lidarem com as pressões internas da demanda da Educação Superior de qualidade, sobretudo, nesse contexto emergente que coloca a democratização ao acesso e permanência nas IES como pilares fundamentais.

Por outro lado, a emergência dessa “aldeia global”, coloca a competitividade e a concorrência em patamares maiores, fazendo com a situação desse pequeno Estado insular do atlântico, seja um assunto que mereça um tratamento científico em todos os ângulos possíveis da parte dos seus quadros autóctones, superando essa enorme carência de estudos sobre os impactos tanto das políticas públicas implementadas, bem como suas consequências no cenário interno.

4.5 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO E AS SUAS TESSITURAS CONSTRUTIVAS E RECONSTRUTIVAS: A ANÁLISE DA POLÍTICA COMO DISCURSO E COMO TEXTO

Este Contexto está relacionado ao momento da formulação dos documentos orientadores, das leis, dos materiais colocados em circulação como forma de organizar e implantar políticas educacionais. Os textos normativos constituem a representação do discurso político, como resultado de disputas e acordos entre os políticos envolvidos nesta arena, segundo os seus interesses. Concretamente, no caso da nossa pesquisa, os textos resultantes desse embate são: a Lei de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde, Diretivas do

Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SNAQUES) e o Guião da Avaliação Institucional Externa das IES de Cabo Verde, produzidos durante o ano de 2014.

4.5.1 Análise e problematização do Guião para a Avaliação Institucional Externa das IES de Cabo Verde

Este documento, foi produzido no âmbito da criação do SAES de CV (2014) como subsídio orientador e definidor do processo de Avaliação Institucional Externa das IES de CV, em conformidade com o Art. 75º/nº2 do RJIES em que “as IES, bem como as respectivas atividades pedagógicas e científicas, estão sujeitas ao sistema nacional de garantia da qualidade, nos termos da lei, devendo cumprir as obrigações legais e colaborar com as instâncias competentes”, no entanto esse o referido Artigo deve ser conjugado com o Artigo 76º, nº2d que indica que “os padrões a que devem obedecer os sistemas de garantia da qualidade internos às IES estão sob a tutela do CPQA.

No enquadramento dos objetivos que, nortearam a produção do supracitado Guião para a Avaliação Institucional Externa (GAIE), indicam que a concepção do mesmo procurou atender a diversidade do sistema do ES, de modo que a missão e a identidade das IES que compõe o sistema pudessem ser respeitados em conformidade com os seus respectivos estatutos, os seus instrumentos de gestão, nomeadamente Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional (PEDI), o Plano Plurianual de atividades (PPA), os antecedentes de Avaliação Institucional, como requisitos para a promoção da qualidade e excelência do desempenho das IES no que diz respeito às suas respectivas atividades académicas (DGES, 2014, p. 2).

Ainda, o referido Guião estipula que, todas as IES e as respetivas atividades pedagógicas e científicas estão sujeitas à obrigatoriedade de Avaliação Institucional pelo CPQA, que é de carácter público, realizado segundo as duas modalidades da Avaliação Institucional: externa e interna (auto avaliação), feito de acordo com as prescrições legais e que ainda as referidas IES estão sujeitas à colaboração com as instâncias competentes (DGES, 2014, p. 2).

No entanto, a realização da Avaliação Institucional Interna (auto avaliação) é da responsabilidade dos atores internos das respetivas IES (da sua comunidade académica) e poder integrar em momentos pontuais elementos responsáveis pela avaliação externa (DGES, 2014).

No que tange à Avaliação Institucional Externa, o mesmo Guião prevê que é da responsabilidade e iniciativa da entidade reguladora e tem como objetivo os seguintes: identificar o nível de qualificação da educação superior dos cabo-verdianos; o nível de produção e difusão do conhecimento, bem como de formação cultural, artística, tecnológica e científica num quadro de referência internacional; aferir o grau de adequação dos processos de gestão e das condições materiais e logísticas ao cumprimento das funções de ensino, investigação e extensão das IES; e promover a melhoria geral do desempenho das instituições avaliadas (DGES, 2014).

Para o devido cumprimento e concretização dos objetivos indicados anteriormente, o referido GAIE está estruturado por cinco dimensões institucionais: 1ª Desenvolvimento Institucional; 2ª Gestão Institucional; 3ª Infraestrutura; 4ª Política Acadêmica; e 5ª Política de Pessoal.

Cada uma das referidas dimensões institucionais é composta por um conjunto de indicadores que foram construídos com base nos instrumentos de gestão das IES, nomeadamente o (PEDI), (PPA), que por sua vez serviram como suportes orientadores para a definição dos critérios a serem avaliados em cada uma das dimensões em que a cada indicador atribui-se um conceito na escala de [1 a 5⁶⁴].

4.5.2 Percepção dos entrevistados acerca do Guião de Avaliação Institucional Externa das IES de Cabo Verde

Na pesquisa de Morosini e Cardoso (2015), realizada com intuito de pôr à prova a viabilidade e pertinência de nossos instrumentos de investigação, identificamos que, uma das dimensões da criação do SAES que até aquele momento, tinha causado mais celeumas no contexto cabo-verdiano, tinha sido, precisamente o referido Guião de Avaliação Institucional Externa (GAIE) do ES de Cabo Verde.

Uma das conclusões parciais, desta pesquisa, indicava que a grande problemática, obstáculos e ambiguidades estavam relacionados com a fragilidade dos marcos regulatórios do SAES, especificamente, no que dizia respeito a três incongruências: (i) desproporção de peso entre vários elementos, nomeadamente a marginalização quase completa da investigação nas IES; (ii) repetição de análise dos mesmos aspectos, mas utilizando semântica diferente;

⁶⁴ Conceito na escala de [1 a 5]: 1 – traduz-se nas seguintes graduações: Não existe, não cumpre ou não atende; 2 – nível insuficiente; 3 – nível Suficiente; 4 – nível Bom; 5 – nível Muito bom.

(iii) metodologia vaga que privilegiava a análise qualitativa do discurso declarativo em detrimento da parametrização (MOROSINI; CARDOSO, 2015).

Como consequência, na pesquisa de campo, os entrevistados foram questionados acerca dos instrumentos, indicadores, parâmetros, critérios constantes no referido GAIE.

A apreciação dos mesmos, sugere que a sua instrumentalização, obedeceu aos princípios e premissas devidamente suportados por teorias, experiências empíricas dos protagonistas em ação, respeito à realidade local do subsistema da educação Superior caracterizada por sua recentividade, concepção de universidade mais próximo ainda do modelo napoleônico, ausência de cultura de avaliação entre outros aspectos não explicitamente mencionados, ou seja denota-se uma ancoragem às prévias definições que nortearam as estratégias da criação e implementação do sistema de avaliação.

Contudo verifica-se, a partir da análise dos dados empíricos, que as autoridades e os consultores internacionais salientam e defendem as opções constantes no referido suporte orientador muito mais do que os gestores das IES entrevistados. Aliás, emergiram pontos de vista diametralmente opostos entre estes grupos mencionados.

Ora, na verdade, os primeiros consideram que houve o devido respeito aos propósitos anteriormente definidos, nomeadamente, a captação e a evolução real das IES em CV e a sua conformidade com o quadro normativo, mediante a definição de indicadores que permitissem comparabilidade na sua dimensão de diagnóstico inicial, ou seja, a avaliação *ex ante*, com o engajamento e comprometimento desse grupo no sentido de que esses indicadores performantes fossem efetivamente capazes de captar o dinamismo da evolução cada vez mais crescente do ES no mundo.

Isto é, fica patente no entendimento dos entrevistados, de que, na atual conjuntura, onde vivemos, já não há mais espaço para o ES local, porque hodiernamente, a ES é uma arena internacional, portanto tem que haver processos de convergência internacional. Por esta razão, alguns dos entrevistados, consideram que tal posição justifica-se porque, de alguma forma, teremos de ter “ideias se a ES está a convergir com os países que tem melhores práticas ou não, por isso, a coleta de indicadores não só serve para o desempenho das IES, mas também para avaliarmos o sistema relativamente a algumas metas internacionalmente fixadas” (A7).

Imbuídos dessas racionalidades, os entrevistados apontaram que a fixação dos instrumentos, sua graduação, exigência, periodicidade de aplicação, os eixos estruturais a serem avaliados, bem como, a criação do banco de avaliadores e os requisitos necessários para ser avaliador foram fixados através de negociações e construção de consensos alargados com os representantes das IES de Cabo Verde. A partir de encontros e ações construídas com participações profícuas, intensas, com excelentes contributos, através da socialização e explicitação de justificações do porquê das opções e fixação daquelas metas, absorção das críticas, explicitação, com clareza e transparência dos procedimentos, com a mediação e interface dos Consultores Internacionais. Daí que, nas entrevistas realizadas apresentámos algumas posições assumidas pelos nossos interlocutores visando a confrontação e melhor esclarecimento dos fatos criticados.

Apesar da convicção das autoridades e dos Consultores Internacionais que a fixação dos marcos regulatórios no GAIE das IES ter permitido a participação na perspectiva de construção do referido texto com clareza, transparência, respeito ao estágio de desenvolvimento de cada uma das IES envolvidas, ainda assim há um conjunto de críticas ao referido instrumento que emergem das nossas entrevistas.

Num primeiro momento, os entrevistados apresentam o que consideram ser as potencialidades do referido GAIE, como documento orientador no que aos parâmetros, indicadores e critérios diz respeito ao considerarem que são pertinentes, necessários, importantes e os objetivos globais são bem vistos, mas que terão de ser dentro de uma fase processual inicial do processo em consonância com o contexto de materialização do ES de Cabo Verde. Isto é, constituem novidades que terão de ser compatibilizadas com os desafios do subsector do ES em função do seu estágio de desenvolvimento, por isso, ao longo do processo, espera-se que sejam melhorados, adequados à realidade do Sistema do ES cabo-verdiano.

De realçar, contudo, que apresentam algumas incongruências, ambiguidades, deficiências e inadequações desses instrumentos. De forma sistematizada identificamos as seguintes considerações:

Uma das mais flagrantes contradições está relacionada com os pressupostos de base e a coerência com os instrumentos de avaliação [...] incongruências, nomeadamente, com a forma com os critérios de ponderação são calculados, uma vez que não está sendo considerado a natureza diferenciada das IES [...] a forma como os critérios de ponderação é calculada não permite a justeza com a dimensão de cada uma das IES,

ou seja, as maiores são sempre penalizadas. Ainda no que à análise dos instrumentos criados, na minha opinião o tempo previsto para a coleta de dados para a avaliação externa é muito curto por ser de três dias e devido essa exiguidade de tempo pode-se correr o risco de fazer uma avaliação superficial ou aquilo que é humanamente possível no referido tempo (A1);

não há um critério uniforme que permite analisar alguns aspetos na sua complexidade e diferenciação, estou-me a referir às áreas técnicas (A2);

teríamos algumas dificuldades na concretização, por exemplo a nível das classificações, que são às vezes abstratas e desfasadas da nossa realidade” (A5);

parece haver uma falta articulação entre avaliação interna e a avaliação externa, porque a harmonização entre estas duas modalidades de avaliação não está muito bem definida nos dois documentos orientadores” (A6).

O que o nosso entrevistado (A6), está a considerar, é o fato de que em princípio, de acordo com as diretrizes teóricas e metodológicas deve haver uma complementaridade entre as duas modalidades de avaliação anteriormente citadas. Contudo, o mesmo alegou de que houve alguma dificuldade no momento de concretização desta indicação, pelo fato de que, as modalidades devem subsidiar-se mutuamente. Segundo o mesmo, “houve uma desconsideração e desfasamento previstos nos documentos orientadores, porque a ignorar como são os dados da nossa auto avaliação que poderiam ser relacionados com aos dados da avaliação externa” (A6).

Ainda, os dados parecem apontar que, terá havido alguma resistência quanto aos referidos instrumentos de avaliação, uma vez que teriam recusado a participação no processo avaliativo realizado através da rejeição de alguns pressupostos de base, nomeadamente, a atribuição do mesmo estatuto jurídico às IES públicas e privadas (particulares). Na nossa ótica, esta recusa, quantos aos mesmos procedimentos avaliativos para IES públicas e privadas tem alguma pertinência e correlação com o contexto em que vivemos hoje e as adaptações que são necessárias.

Estamos a nos referir, por exemplo, às várias concepções de Universidades vigentes e suas finalidades. Parece-nos que não faz muito sentido procedermos às posições dicotômicas, muito presentes nos campos científicos, mas sim entender as racionalidades subjacentes. Melhor dizendo, pensamos que, em alguns momentos as concepções e finalidades das Universidades poderão ser hibridizadas. Portanto, segundo está lógica de ideias entendemos que os objetivos das IES sejam públicas ou privadas poderiam ser mais facilmente

concretizadas, na medida em que as demandas sociais, mas também as do mercado, precisam ser atendidas.

Seguindo esse raciocínio, estamos a vislumbrar algumas utilidades práticas da montagem de um SAES para Cabo Verde, segundo os dados coletados com os nossos entrevistados, a resistência maior tem sido manifestada pelas IES públicas, seja insurgindo contra as avaliações em alguns dos seus elementos, como os relacionados com a sua organização, gestão, planificação e prestação de contas.

Em nossas entrevistas com as autoridades e os consultores internacionais, apresentamos algumas das considerações e críticas acerca do GAIE das IES feitas pelos gestores das IES entrevistados. Admitiram para nós que algumas dessas críticas poderiam até ter algum fundamento, se atendermos que estamos num meio cooptado por vários tipos de interesses, mas sobretudo, há que ter respeito, responsabilidade e comprometimento nas análises que são feitas. Por exemplo, rebateram algumas críticas, mencionando que se estava no início de um processo de uma realidade que, até então, se configurava com uma ausência quase que total de experiências de avaliação desse gênero.

Dá que, nesse sentido, é compreensível e lógico que, em primeiro lugar dever-se-ia criar as condições para se ter conhecimentos sobre a matéria que possibilitasse a criação do SAES, porque só assim, seriam identificadas as fragilidades do subsistema e partir-se-ia para uma fase posterior que seria a busca de soluções para os problemas identificados.

Por outro lado, evidenciaram que os indicadores criados estavam suportados por escala de ponderação que varia de 1 a 5, ou seja, condições mínimas de possibilidade muito genéricas para se poder dar o primeiro passo para a criação da plataforma de partida, uma vez que estes documentos constituem diretrizes basilares ao serviço do diagnóstico da situação inicial em conformidade com os diferentes estádios de desenvolvimento das IES de Cabo Verde que são todas relativamente recentes, uma vez que os entrevistados consideram que:

Por ventura um determinado critério é demasiadamente modesto para com uma IES e não o seja para uma outra. Agora da nossa parte interessa-nos a visão do conjunto no seu todo. A ideia é ter instrumentos que permitam as IES desenvolverem-se (A8).

Percebe-se que a perspectiva, defendida pelas autoridades, é a que respeita a heterogeneidade das condições existenciais das IES, porquanto, tal como defende um dos

entrevistados “devemos ter a consciência de que a realidade de CV é esta, por isso não se pode exigir aquilo que não é possível, mas temos de ter os pés assentes na terra” (A8).

Nesta linha de raciocínio é importante perceber que tratando-se de um processo em evolução ascendente, provavelmente as etapas subsequentes serão mais complexas, mais exigentes, todavia, com um conhecimento de causa maior, supostamente mais experientes e mais críticos. Presume-se, então, que a partir desta etapa pode-se estabelecer indicadores mais exigentes, prever punições e compensações mais consentâneas com o grau de desenvolvimento que se almeja.

É a partir desta base que o entrevistado (A7), relativiza a crítica supracitada através do uso de uma metáfora: “tenho alguma dificuldade em perceber isso, por que você tem que ter um projeto científico pedagógico da Instituição, você pode ter um excelente projeto, por exemplo harvardiano, ou você pode ter um projeto miserável”. Portanto, percebemos que está querendo dizer que o que realmente conta constitui as condições mínimas de partida que deverão ser ponderadas na escala de 1 a 5.

Ainda, no decorrer da entrevista, confrontámos os interlocutores inquiridos com mais duas críticas respectivamente: (i) a formação das pessoas que tem estado a fazer a avaliação pessoas essas não dominam as áreas, técnicas e métodos da avaliação, por exemplo, áreas que têm a ver com engenharias, seja das IES, como a avaliação de um anfiteatro; (ii) a forma como os avaliadores têm sido selecionados para avaliarem as demais IES, considerada pouco adequada aos pressupostos de avaliação. Na opinião dos avaliados seria melhor que houvesse um núcleo de avaliadores que não pertencessem a nenhuma das IES.

Os entrevistados informaram-nos de que, de fato, esta questão foi muito ponderada e que a ideia inicial era de que nenhum avaliador pertencesse a nenhuma das IES, no sentido de garantir maior objetividade, transparência e rigor no processo de avaliação. A intenção estava ancorada no profundo conhecimento que se tem, num país de natureza arquipelágica relativamente pequeno em que todo o mundo conhece todo o mundo. Isto é, ainda, segundo o entrevistado (A7) “eu entendo que dentro do espírito julgador da sociedade cabo-verdiana tudo é posto em causa. Ora, isso acontece por que o meio é muito pequeno, as relações estão muito imbricadas, mas é nesse mesmo meio que temos de fazer política, avaliação, enfim exercer todas funções”.

Em suma, fomos informados pelos inquiridos, que metodologia de avaliação feita por grupo de pares de IES diferentes foi sugerida pelos consultores internacionais do Brasil, isto

é, foram persuadidos de que esta metodologia de avaliação por pessoas externas às IES não surtiu efeitos porque estas pessoas, não teriam conhecimento da realidade intrínseca da vivência cotidiana das IES, por isso, as avaliações poderiam não ser muito pertinentes.

4.6 AS POTENCIALIDADES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA: PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Na nossa ótica, a Avaliação Institucional Interna, como instrumento indutor da melhoria da qualidade nas Instituições da Educação Superior está assente na crença de que avaliar continuamente é fundamental para qualificar a Instituição, na medida em que os seus resultados e os seus processos geram indicadores de acompanhamento da Instituição. Entretanto, para gerar esses indicadores estratégicos ela precisa ser assumida e estar incorporada como política nos instrumentos de gestão⁶⁵ da IES, para efetivamente ter sentido e contribuir para o processo de planejamento e de gestão.

Por conseguinte, as IES estão confrontadas com novos desafios, novas expectativas e novas demandas, sendo que o de manter a qualidade num contexto plural, diverso, dinâmico e competitivo o maior de todos. As modificações radicais que emergem nos inícios do novo século em curso ditaram outras configurações à sociedade e consequentemente às IES, no dizer de Santos, S. (2011), no que tange ao contexto que envolve o ES:

As instituições viram-se confrontadas com novos desafios e expectativas [...] o problema de conseguir manter a qualidade face a um crescimento explosivo, por vezes descontrolado, sentindo de forma crescente a necessidade de olhar de uma forma mais institucionalizada para a qualidade. Na realidade, com o grande número de alunos e o crescimento muito rápido dos corpos docentes, a tradição da exigência e rigor dilui-se e deixa de ser suficiente para garantir, de forma implícita, a qualidade inerente ao ensino superior. Por sua vez, do lado da sociedade, os candidatos ao ensino superior e as famílias, bem como os empregadores, face a uma grande diversificação de oferta e de técnicas de marketing por vezes agressivo, sentem necessidade de uma melhor informação sobre a qualidade das formações oferecidas, levando os governos a tomar medidas no sentido da defesa do consumidor (SANTOS, S., 2011, p. 2).

Como se pode depreender, da posição do supracitado autor, as racionalidades colocadas teriam sido aquelas que, de certa forma, influenciaram as IES a adoptarem sistemas de garantia interna de qualidade. Estamos perante uma mudança de perspectiva da

⁶⁵ Pode constar: no Plano Estratégico (PP); Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Plano Anual e Plurianual, entre outros instrumentos.

centralidade das duas modalidades de Avaliação Institucional, porque, normalmente, a avaliação externa é tida como a mais importante nesse processo, na nossa ótica, talvez por ser aplicada por órgãos que ocupem hierarquia maior na configuração das estruturas de poder, ou ainda pela sua facilidade de instrumentalização de dados qualitativos em quantitativos.

Todavia, a avaliação interna (auto avaliação) aquela que é feita nas IES é também nuclear e sobretudo, está mais vocacionada na promoção para a qualificação das práticas internas de cada IES. Esta perspectiva fundamenta-se nas peculiaridades da natureza intrínseca dessa modalidade, isto é, pode proporcionar a autonomia da IES que, normalmente, está em consonância com as diretrizes constantes nos instrumentos da política institucional, que, por sua vez, demanda maior responsabilização coletiva da comunidade educativa.

Este procedimento de horizontalidade, pode proporcionar maior envolvimento, mais engajamento e comprometimento dos agentes, fazendo-os sentir-se como protagonistas do processo, que, por seu turno, gera sentimento de pertença por que o sujeito é tido como parte da solução do problema.

Por conseguinte, é fundamental perceber e ter presente que as dicotomias e polarizações não proporcionariam a reflexão, nem a mobilização e, por isso, dificilmente haveria a consensualidade necessária entre a comunidade educativa para a prossecução do fim último da avaliação que é a melhoria da qualidade das ofertas.

Daí que, assumimos que a Avaliação Institucional Interna (auto avaliação), pode constituir-se, de fato, num instrumento indutor de melhorias constantes se estiver concatenado com a Avaliação Institucional Externa. Ademais, defendemos que confrontos extremistas entre essas duas modalidades, não é o mais viável, nem tão pouco, a decretização de cima para baixo, de fora para dentro, ou ainda a reivindicação da comunidade educativa do direito da realização dessa avaliação, por exclusividade, seja o caminho para o sucesso.

Na nossa ótica, se as avaliações acontecerem isoladamente gerar-se-á cansaço desnecessário, situações de ruptura entre as IES e os serviços centrais fiscalizadores e reguladores do sistema, tensões e casos de impossibilidades de comunicação entre as partes envolvidas. Portanto, comungamos com o postulado no SINAES (2004, p. 115) de que essas duas modalidades devem ser conjugadas:

a integração da avaliação interna e externa faz parte de um importante processo de discussão e reflexão relativo aos grandes temas de política pedagógica, científica e tecnológica, bem como as tomadas de decisão, buscando o fortalecimento ou redirecionamento de ações e de políticas.

Essa perspectiva de complementaridade, entre estas duas modalidades de avaliação institucional,¹ é também apontada, também por Dias Sobrinho (2000, p. 106) ao sustentar que não obstante as funções específicas de cada uma dessas modalidades, “a sua força maior está na articulação entre elas que reside a sua força maior [...] pelo que têm toda a vantagem em serem combinadas entre si”.

Por seu turno, Sá (2009, p. 97) argumenta que na verdade, os processos de auto avaliação podem ser “completados e cruzados com olhares externos, que meta-avaliam e emitem *feedbacks* sobre os procedimentos internos”. Identificamos que, a mesma linha de pensamento, é avançado por Santos, S. (2011) que sugere que a dualidade existente até então entre estas duas modalidades está tendo uma tendência de hibridização.

Nesse sentido, este cenário vai-se configurando desta forma, muito por causa, da tendência da associação dos processos avaliativos com os processos de acreditação sob a responsabilidade de Agências de regulação (SANTOS, S., 2011; FELIX; BERTOLIN; POLIDORI, 2017). Reforma esta que, vem sendo imposta pelas reconfigurações da Declaração de Bolonha, mais concretamente no Comunicado de Berlin⁶⁶, em 2003, que é tomada uma posição mais proativa no sentido de acelerar o referido processo, através da priorização de três áreas de atuação: a garantia da qualidade, o sistema de dois ciclos e o reconhecimento de graus e períodos de estudos.

Daí que, para a concretização da tomada dessas medidas, os responsáveis reunidos naquele evento, reassumiram a necessidade de desenvolvimento de critérios e metodologias de garantia de qualidade, mutuamente partilhados. Responsabilidade que foi mandatada à *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), para uma dupla missão. Por um lado, encontrar mecanismos que assegurassem, uma adequada avaliação das agências de garantia da qualidade equivalentes e, por outro, desenvolver um conjunto de normas, procedimentos e orientações para a garantia da qualidade.

Essa missão revelar-se-ia muito importante, por permitir reunião dos principais organismos de acreditação (governamentais ou privados), tornou possíveis outras formas de diálogo e interação entre as agências. Foi assim que, em 2005, os ministros europeus da educação adoptaram as *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European*

⁶⁶Realização do Espaço Europeu do Ensino Superior

Higher Education (ESG), um conjunto de linhas orientadoras de apoio às Agências europeias e às IES, lançado pela ENQA⁶⁷. Por isso que, Segundo Santos, S. (2011):

Os sistemas de garantia da qualidade tendem, atualmente a conter e a articular diferentes propósitos complementares, com maior destaque de uns ou outros conforme os sistemas nacionais de garantia externa da qualidade se orientam predominantemente para procedimentos de controlo e verificação de conformidade associados à dimensão da acreditação, ou para funções de transparência e melhoria, mais ligadas à dimensão de uma avaliação orientada para a melhoria sistemática e sustentada da qualidade no interior da instituição (SANTOS, S., 2011, p. 3).

Corroboramos do princípio ideológico supramencionado não somente porque as duas modalidades, têm maior aplicabilidade e probabilidades de promoverem melhorias, quando se complementam, mas também porque entendemos que se adotar, por exemplo, somente a modalidade da avaliação externa corre-se o risco de valorizar somente os resultados da avaliação, em detrimento do processo.

Com efeito, tornar-se-ia, numa avaliação como instrumento de medida, de controle e fiscalização, visando a eficácia, a produtividade e a economicidade, isto é, seria uma avaliação ao serviço dos interesses mercadológicos, fundamentados nas ideologias neoliberais, definidas pelos organismos multilaterais financiadoras da Educação, visando a obtenção imediata do lucro em vez da dimensão humanizadora, pedagógica da avaliação, que visa, em última instância, a melhoria do sistema na sua integralidade.

Por outro lado, estar-se-ia em conformidade com a premissa de que essa consensualidade entre as duas modalidades é primordial, necessária e essencial, Segundo Santos, S. (2011, p. 5), quer “para a validação dos mecanismos da avaliação interna, que deverão ser obrigatoriamente incluídos no escrutínio a ser efetuado pelos avaliadores externos, quer como fonte de informação e um juízo de valor validados de forma independente”.

Foi a partir dos pressupostos anteriormente mencionados, que identificámos uma das diretoras da Comissão Própria de Avaliação (CPA), de uma das IES que também participou, como consultora internacional, para a criação e implementação do SAES de CV e que serviu como nossa interlocutora. Com relação à matéria em pauta, potencialidades da auto avaliação,

⁶⁷ Confrontar as diretrizes orientadoras e os procedimentos do referido documento em ENQA (2009).

como instrumento indutor de qualidade nos sistemas de garantia interna das IES, a referida Consultora Internacional (CI) atribui uma certa relevância às modalidades utilizadas nas IES.

Nesta base, a nossa interlocutora começou por caracterizar aquilo que considera condições prévias para que essa modalidade, tenha de fato efetividade e possa estar ao serviço dos interesses da IES. Segundo a mesma, a Avaliação Institucional Interna tem funcionado e tem servido a sua Instituição com contributos e subsídios valiosos para o seu planeamento e sua gestão.

Por isso, a nossa entrevistada considera ser uma privilegiada pela ocupação do cargo de diretora da CPA da sua IES, na medida em que esta fez um grande investimento na criação de um sistema interno de qualidade e daí o sucesso acumulado, ao longo dos quinze anos da adopção das diretrizes do SINAIIS na sua IES, por ter ajudado a montar as condições essenciais para uma avaliação integral e que tem contribuído para a qualificação das ofertas dessa IES, porque os resultados das ações de auto avaliação têm sido utilizados nas tomadas de decisões

eu acho que eu falo de uma Instituição e numa posição privilegiada e enquanto coordenadora de CPA de uma Instituição que desde o início decidiu investir fortemente tanto na formação das pessoas que compõem a CPA, quanto na disponibilização da carga horária, disponibilização de infraestrutura tecnológica e física e documentação e de fato é investimento que é necessário para que ela contribua. Eu sempre digo que fazer a avaliação articulado com o planeamento exige um investimento. Agora fazer um investimento sem fazer uso disso, seria jogar dinheiro fora e então mesmo aquelas que fazem para cumprir a lei estão jogando dinheiro fora, por que aquilo que fazem tem um custo, sejam custos de pessoal, sejam custos de infraestruturas, de material de consumo, seja o que for e se não o aproveitam para o planeamento é um desperdício (A11).

A nossa entrevistada, considera ainda que, os diferentes tipos de investimentos: o institucional, em recursos humanos, o financeiro e o tecnológico são necessários para se garantir uma avaliação que contribua de fato para a qualificação. Salienta igualmente que há sérias consequências quando isso não acontece

mas realmente para fazer uma avaliação integral e com planeamento que leva a qualificação da ES há que ter investimento institucional seja em maior ou menor grau [...] Agora sem dúvida onde não há investimento em pessoas e infraestruturas, a avaliação não vai contribuir para aquilo a que está destinada. Do investimento que estou a referir vale a pena ressaltar o financeiro o tecnológico em softwares, em sistemas informáticos, pessoas que desenvolvam esse software, exige a compra desses softwares, então ali há um investimento muito grande. Igualmente o investimento em todas as pessoas que depois discutem esses dados e articulam isso com o planeamento. Quer dizer é realmente utilizar o tempo necessário para entender o resultado e fazer o uso dele (A11).

Entretanto, para que todo o investimento apresentado, anteriormente, tenha retorno, seja viável e se materialize, é fundamental segundo a nossa entrevistada, traçar algumas estratégias para tornar o processo da auto avaliação mais eficiente e mais eficaz, e, sobretudo, tentar diminuir os constrangimentos que se vão pontuando ao longo do processo.

A nossa interlocutora, assinalou ainda que, é fundamental que a CPA tenha autonomia e capacidades de materialização dessa autonomia, através de conhecimento técnico, científico e *know how* dessa matéria, ter liberdade, capacidade de liderança, de negociação com uma diversidade de utentes, ser capaz de mobilizar parcerias, ter flexibilidade, ser um *stakeholders* que sabe prestar contas e conseguir articular-se com os diferentes órgãos de gestão, dos diferentes departamentos da IES, porquanto,

a lei do SINAES, prevê que a CPA seja um órgão autónomo em relação à Instituição para que ela possa desempenhar o papel da avaliação em todos os setores. Essa autonomia não é separada do processo de gestão e planeamento da IES, ela tem que estar articulado e tem que ter legitimidade, caso contrário não vai ajudar a Instituição no sentido de efetivamente crescer a partir desses resultados. Portanto, ela tem que ter autonomia no sentido de ter conhecimento, de ter a capacidade de ter a infraestrutura, de ter a liberdade de conduzir os processos, de propor os processos, mas ela tem de ter uma aceitação. Mas o seu projeto proposto de auto avaliação tem que ter uma aprovação dos órgãos superiores para que realmente tenha todo o investimento para que aconteça (A11).

Enfim, a nossa entrevistada assegurou-nos para, que todo esse processo tenha sentido e esteja disponível, de modo que se coloque tudo aquilo que se identifica no processo avaliativo ao serviço da melhoria da Universidade é imprescindível que alguns valores sejam tidos em conta, designadamente, a confiabilidade do processo, a sua legitimidade, a sua veracidade, uma vez que, esses resultados serão utilizados na publicitação da IES, seja para atrair mais estudantes, seja para arrecadar financiamentos e investimentos. Daí que, segundo a mesma esse processo deve ser conduzido de forma realmente digna, ética e correta. Ela recorre a alguns exemplos para justificar a sua posição que deve ter subjacente algumas metodologias;

vou te dar um dado, somente para fazer uma crítica, e assim colocá-lo de tal forma que possa ser aproveitado pela gestão. Uma das questões que a gente discute muito e se observa muito, e eu também tenho dito, quando caminho por aí é que as metodologias precisam ser metodologias extremamente confiáveis. Porque, imagina subsidiar as decisões de uma universidade com base em processo não confiáveis, pode ser desastroso;

Então eu vejo essa questão da autonomia muito mais numa perspectiva de uma autonomia do conhecimento para poder conduzir esses processos de forma

realmente digna, ética, correta. Por exemplo, os nossos processos internos são todos aprovados pelo Comitê de Ética e pesquisa da Universidade tendo esse cuidado, que embora seja uma auto avaliação e não uma pesquisa, mas se tenha os mesmos cuidados éticos que se teria com os processos de pesquisa, isto é, de não se expor pessoas, mas também o cuidado metodológico do processo e por isso quando falo que o desafio é ampliar a participação dentro de alguns processos tem a ver com essa questão metodológica e com a confiabilidade da nossa atuação. Por isso, os nossos instrumentos são validados para que a gente possa saber se aquilo que estou coletando de fato me responde aquilo que eu estou buscando. Então a gente tem esse cuidado sim de que os instrumentos efetivamente sejam validados e confiáveis acima de tudo (A11).

5 COOPERAÇÃO SUL-SUL E INTERNACIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISES À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS E DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

As autoridades cabo-verdianas, para a VIII Legislatura (2011-2016), traçaram como um dos principais objetivos, a qualificação do seu do Capital Humano como recurso fundamental para a concretização das metas de desenvolvimento do país. Política pública definida e ancorada nos pressupostos da modernização, melhoria, fiscalização e controle da Educação Superior como eixo central e estrutural, ou seja, o executivo assumira que o desenvolvimento do país para níveis superiores de acordo com o estatuto recém adquirido de PDM teria de ser concretizado necessariamente pela oferta de um ES com qualidade de excelência. Por isso, da análise dos documentos⁶⁸ subsidiários desta aposta, evidencia-se de fato que esse subsistema de ensino foi eleito como estratégico, fator de desenvolvimento e de inserção competitiva do país nos mercados regional e mundial.

Para a concretização desse desiderato um conjunto de medidas foram tomadas, desde a criação e funcionamento de instrumentos Legais e Institucionais, bem como ampliação da política de internacionalização com novos parceiros (Brasil), novas orientações epistemológicas, a Cooperação Sul-Sul (CSS). Das diretrizes constantes nos diferentes documentos e medidas norteadoras e subsidiárias dessa política destaca-se a institucionalização do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior de Cabo Verde. Projeto criado e implementado com a assessoria técnica e científica do INEP (Brasil), através dos seus servidores.

Percebemos que as estratégias traçadas pelo executivo cabo-verdiano estão conectadas com as políticas estratégicas do Brasil enquanto um dos líderes mundiais da promoção da CSS como meio privilegiado de relação com os países periféricos e semiperiféricos.

Partimos do pressuposto de que a Internacionalização das Políticas educativas para a ES poderão ser, efetivamente implementados, no contexto dos países praticantes da CSS com maior efetividade e relevância porque há fortes probabilidades da promoção do desenvolvimento dos mesmos assentes em princípios solidários, de partilha de recursos, fundamentados nas suas realidades e idiosincrasias.

⁶⁸ Documentos: Programa de Governo da VIII Legislatura; LBSE; Estudo encomendado ao Banco Mundial (2012)

Porque ao contrário da CSN que opera segundo princípios assimétricos de imposição da sua visão de mundo através da dominação, desvalorização da cultura local, exploração, incentivos à alienação e o consequente endeusamento dos seus níveis de desenvolvimento, por isso, mesmo práticas que visam o processo de facilitação e permeabilidade de neocolonialismos e ajustamentos estruturais para a criação de terrenos férteis ao desenvolvimento de suas práticas.

Por outro lado, estamos a assumir, nesta pesquisa, que a CSS opera segundo princípios diametralmente opostos e fundamentados na crença de que este grupo deve cooperar com base nas suas identidades compartilhadas, de esforços comuns, recíprocos e interdependentes, de modo que conjuntamente possam resolver os seus desafios, as suas demandas e problemas políticos, sociais, econômicos, educativos, entre outros, através do uso racional dos seus recursos sem necessariamente a ajuda dos atores-mediadores com interesses escusos e ocultos.

Devido à complexidade do tema em discussão, Internacionalização das Políticas educativas para a Educação Superior, na encruzilhada dos países praticantes da CSS, mas também beneficiários simultaneamente da CNS, ancorados nas suas práticas fundamentadas nos princípios neoclássicos neoliberais, tendo o mercado e os interesses econômicos como prioridades nas suas relações, com os países periféricos e semiperiféricos, tentamos fazer algumas aproximações e tecer considerações ancoradas em autores/pesquisadores dessa temática. Contudo, reconhecemos, que se trata de um tema pertinente, que suscita múltiplas e diferenciadas análises.

Apesar de notarmos alguma confluência entre os autores, participantes nessa tríade de interlocução, percebemos que há racionalidades ocultas, que precisam ser desveladas. Essa tarefa, todavia, não constitui um empreendimento facilitado, porquanto, as relações impregnadas nas estratégias de relações, se por um lado, constituem um excelente material de pesquisa, que nos pode ajudar na compreensão, ainda que parcial e fragmentada, é, por outro lado, um desafio teórico-empírico se consideramos que estamos a lidar com objetos de estudos recentes, que ainda não estão consolidados em termos de campos científicos.

Todavia, evidencia-se que, os referidos campos, são muito disputados por autores de diversas filiações teóricas, por isso mesmo, construção de teorias muito porosas, por um lado, mas pelo outro, torna-se fundamental, ter em conta os aspetos da configuração geográfica associada aos econômicos e sociais em pauta, na medida em que está em pauta racionalidades

transitáveis por diferentes momentos históricos, confluência de distintos espaços e contextos geográficos com contribuições procedentes das mais variadas áreas do conhecimento.

Tendo como cenário de fundo a caracterização problemática acima, fizemos esta imersão nas questões relacionadas à CNS, à CSS, à e internacionalização da Educação Superior com o propósito de delinear os contornos teóricos e epistemológicos que enformam esse capítulo.

Por outro lado, por sermos originários de um dos países periféricos⁶⁹ que tem beneficiado sobretudo de CSN, mas que nos últimos dez anos também tem beneficiado da CSS, mais concretamente a partir do Brasil que se qualifica como um dos líderes dessa prática segundo autores como Pino (2007); Puente (2010); Milani (2012), isto é, apresentam como justifica o aumento dos recursos investidos, o destino o direcionamento dos recursos aos países periféricos e semiperiféricos. Evidencia de práticas de cooperação Sul-Sul porque os projetos financiados são de natureza social, por exemplo Ulrrich e Carrion (2014) destacam que cerca de 77,5% dos projetos financiados nos PALOPs foram a área de educação⁷⁰. Resolvemos fazer essa aproximação à temática da CSS entrecruzada com as políticas de Internacionalização num primeiro momento diretamente relacionado com as questões teóricas dos temas supracitados como forma de adentrarmos no campo científico que tem abordado estas problemáticas científicas.

Assumimos como nossa proposição a total ruptura paradigmática com as formas de operacionalização da CNS, ou seja, desvelar as suas racionalidades subjacentes nas suas atuações de modo que, tal como sugerem, por exemplo sugerem autores como Pino (2007); Puente (2010) e Carrion (2012) a resistência ao modelo de CNS deve ser a estratégia de afirmação e concretização dos princípios intrínsecos da CSS, na medida em que poder-se-ia materializar o pressuposto de desenvolvimento também dos países do Sul político, uma vez que dessa construção unida, conjunta, solidária, idiossincrática, identitária com a história, as religiões, as tradições socioculturais, ambientais, entre outros serão consideradas, respeitadas,

⁶⁹ Somos natural de Cabo Verde. No âmbito da CSS entre Brasil e Cabo Verde destacam-se projetos como: financiamento da criação da Universidade Pública de CV (UniCV) em 2006; abril de 2005 foi assinado o Plano Operacional Anual entre CAPES e CNI-UNICV); 2007 a implementação do mestrado em Ordenamento do Território e Desenho Urbano; 2007 mestrado em Ciências Sociais com apoio científico da UFRGS; 2009 Mestrado em Administração Pública; 2012 Projeto de criação e Implementação do Sistema Nacional do ES de Cabo Verde; (...)

⁷⁰ Projetos direcionados para a formação e qualificação de africanos lusófonos (ULRRICH; CARRION, 2014, p. 91).

interiorizadas como condição essencial também das suas afirmações no contexto da arena internacional.

5.1 PERCURSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE: A DEPENDÊNCIA DOS ATORES-MEDIADORES INTERNACIONAIS

Traçar a retrospectiva histórica da Avaliação Institucional das IES em Cabo Verde, segundo a perspectiva que assumimos nesta pesquisa, consiste num mapeamento de algumas ações, isoladas, muitas vezes marcadas por situações de dispersão normativa, engendradas em tomadas de decisões pontuais, em que as configurações visaram atender necessidades também pontuais das IES, pelo menos até ao ano de 2012, altura em que, de uma forma sistemática, coerente e formalizada, as autoridades governamentais, para o subsetor criaram dois diplomas substanciais, para uma regulação mais consistente e sistemática desse subsetor de ensino, materializando, as reformas legais que já tinham sido previstas na LBES (2010).

Especificamente, os dois diplomas aprovados foram o Decreto-Lei nº 20 de 19 de Julho de 2012, o Regime Jurídico das IES (RJIES) de CV e o Decreto-Lei nº 22 de 7 de Agosto de 2012, o Regime Jurídico de Grau e Diplomas no Ensino Superior (RJGDES), diplomas estruturantes para o ordenamento jurídico do ES, na medida em que vai suprir uma carência em matéria de regulação, funcionamento e organização do subsetor de ES em CV, isto é, tanto as Universidades e ou IES, sejam públicas ou privadas, passam a ter orientações referenciais claras e sistemáticas, coerentes, tanto no que diz respeito à criação de novas IES, acreditação de cursos, organização, gestão e funcionamento destas IES, bem como a emissão de certificados, reconhecimento dos graus e diplomas de modo geral.

Tal como temos vindo a pontuar ao longo desta pesquisa, não terá havido em Cabo Verde práticas de Avaliação Institucional do ES de forma sistemática, regulares e regulamentadas, devido sobretudo à inexistência de um SAES ou instituição equivalente que desempenhasse essas funções na sua totalidade, caracterizadas por Varela e Pacheco (2013, p. 32) como “práticas marcadas pela rarefação, limitando-se a visitas e estudos pontuais de avaliação de natureza pontual, efetuados por académicos portugueses a convite do departamento governamental competente do Estado de Cabo Verde”.

Contudo, identificam-se práticas que podem ser consideradas de Avaliação Institucional, desempenhadas pela DGES, instituição que de acordo com a LBSE (2010, Art. Nº 3) estipula que o referido órgão tem a competência necessária para tal, ou seja:

Cabe aos departamentos governamentais responsáveis pelas áreas da Educação e do Ensino Superior, conforme o caso, assegurar que todas as instituições educativas observam as disposições relativas aos princípios, estrutura, objetivos e programas em vigor no ensino público, particular e cooperativo e aos demais programas de índole especializada, competindo-lhe ainda definir as condições de validação dos respectivos diplomas para efeito de obtenção de equivalência (nº 2 do Art. 3º da LBSE).

Dá que, coube em específico à DGES⁷¹, acompanhar o funcionamento das instituições de ensino superior, em particular, assegurar a avaliação regular das Instituições de Ensino Superior, portanto, funções que a referida Instituição vem desempenhando, desde a implementação do ES em CV através da fiscalização e o controle deste subsistema.

Mas como se sabe, a institucionalização de um SAES encontra-se ainda em processo de construção, configuração e implementação. Por isso, a partir desta etapa da nossa investigação pretendemos fazer uma incursão histórica com o intuito de mapearmos práticas concretas de Avaliação Institucional e os respectivos suportes legais que permitiram a sua realização.

Com efeito, ancorados no conceito de Avaliação Institucional do ES assumido nesta pesquisa, enquanto um dos tipos de avaliação, com características diferenciadas dos demais, apontam que experiências do tipo, ocorreram somente parcialmente e em momentos pontuais, na medida em que até o ano 2017, ainda não existe, de forma formal e efetivamente implementada um SAES e nem uma ARES.

Melhor dizendo, do ponto de vista da legislação a ARES foi criada desde 2016 através do Decreto-lei nº 121/VIII de 27 de abril de 2016, contudo, ainda a referida instituição não entrou em funcionamento, estando desde o mês de dezembro de 2016 a funcionar no regime de comissão instaladora. Por outro lado, não se chegou a institucionalizar o SAES conforme se previa nas orientações das autoridades governativas da VIII Legislatura (2011-2016) na sua plenitude, porque uma das suas etapas importantes, a publicitação dos resultados da Avaliação Externa aplicada a todas as IES do país não foi publicada e nem divulgado. A explicação mais consistente, para esse fato, até ao presente momento, tem sido a alternância do governo supramencionado, devido à alternância no executivo, definido nas eleições de 20 de março de 2016.

Entretanto, apesar da ausência de um sistema de regulação, acreditação e avaliação do desempenho desse subsector de ensino, formalmente instituído e vocacionado para essa função

⁷¹ Conferir as atribuições da DGES na sua página oficial disponível em: www.dges.cv

em Cabo Verde, não se pode falar de uma ausência total de processos avaliativos do sistema educativo do ES cabo-verdiano. Verifica-se que, o Poder Público pôde aferir a observância das normas instituídas ou mesmo a observância da qualidade do ensino oferecido no país, naquela perspectiva de bem público por excelência, ainda que, deficitária através da DGES.

Nesse sentido, fica patente nas bibliografias consultadas, para esta pesquisa, que algumas ações concretas de avaliação, aconteceram desde a institucionalização da primeira experiência da oferta de ES neste arquipélago do atlântico médio nos finais da década de 1980 do século XX. De entre essas práticas, ainda que de caráter informal, pontual e pouco sistematizado pode-se mencionar as relacionadas com as de avaliação interna nomeadamente as relacionadas com a avaliação de aprendizagem⁷² dos estudantes realizadas normalmente pelos docentes das respectivas IES, ainda processos legais de acreditação das IES privadas e seus respectivos cursos, empreendimento que esteve sob a tutela do departamento governamental para o ES.

No entanto, o mesmo processo era diferenciado para as IES públicas (UNICV), na medida em que até a aprovação, em 2012 do RJIES, a mesma tinha a devida autonomia na criação dos seus cursos, sem nenhuma vinculação a qualquer obrigação legal de acreditação previa à luz dos seus respectivos estatutos. Também é de ressaltar que, parece ter havido, nas IES, avaliações internas segundo a perspectiva de análise diagnóstica com vista a empreender práticas melhores.

Contudo, a nível da Avaliação Institucional na sua modalidade externa tem havido práticas mais sistemáticas e devidamente documentadas seja através de relatórios: (i) Um olhar analítico sobre o Ensino Superior de Cabo Verde efetuado por Aubyn (2006); (ii) Relatório da Avaliação Externa das Universidade Jean Piaget e do Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça efetuado por Aubyn et al. (2010) e (iii) Relatório⁷³ de Avaliação Externa a todas as IES de Cabo Verde (INEP, 2016).

Ao analisarmos os relatórios anteriormente apontados, depreende-se que as iniciativas levadas a cabo também são pontuais e que não estão enquadradas dentro de um SAES, mas sim, parecem apontar para pacotes avulsos. Por outro lado, deve-se assinalar que o fato de

⁷² Avaliação de aprendizagem dos alunos nas suas modalidades de: diagnóstica, sumativa e aferida, realizadas a cargo dos docentes com o intuito de aferir os conhecimentos necessários para a transição de anos, ciclos, em que são outorgados certificados ou diplomas.

⁷³ O referido relatório não foi divulgado e não tivemos acesso ao mesmo, apesar de solicitações às autoridades cabo-verdianas que encomendaram a avaliação e nem com os responsáveis do INEP.

terem sido realizados por consultores internacionais, sendo que os dois primeiros exclusivamente por acadêmicos portugueses e o terceiro por brasileiros que constitui um dos elementos constituintes do nosso objeto de estudo e que será devidamente esmiuçado ao longo desta pesquisa.

Percebe-se, que as demandas para a sua realização obedeceram a necessidades pontuais, sendo que o primeiro surgiu no âmbito do estudo prévio da verificação da viabilidade da criação da Universidade Pública de Cabo Verde. O segundo no âmbito da publicação do Decreto-Lei nº 46 de 23 de novembro de 2009, que a nova estrutura Orgânica do Ministério da Educação e Ensino Superior pretendia criar um Conselho para a Qualidade, isto é, a garantia da qualidade como um dos componentes essenciais para o desenvolvimento e consolidação do Ensino Superior em Cabo Verde e o terceiro surge no âmbito da criação do SAES de Cabo Verde.

Portanto, podemos considerar que as três avaliações externas apresentam algumas características em comum, nomeadamente o fato de todas resultarem a partir da orientação de um quadro legal para a criação de órgãos ou estruturas fundamentais para a qualificação do subsistema do ES em Cabo. Ou seja, surgiram a partir da iniciativa e responsabilidade do Poder Político, designadamente Governo de Cabo Verde, sob a alçada do ministro que tutela ou superintende o ES com a finalidade de instituir a regulação do subsistema, institucionalizar medidas preventivas, promover a acreditação de instituições e cursos, avaliar, inspecionar, fiscalizar e prestar contas.

Por conseguinte, na nossa ótica é fundamental destacar o fato que no que diz respeito ao terceiro relatório, apesar de ter características comuns anteriormente citadas, apresenta outras bem diferenciadas das demais, isto é, o controlo técnico-científico a cargo da CPQA, a existência da ARES com missões bem determinadas. Pode-se inferir e perspectivar que o pleno funcionamento da ARES em conexão com as outras instituições previstas para o subsector do ES poderá haver um maior controle social se levarmos em consideração as proposituras previstas e instituídas, na medida em que há possibilidades de concretização de mecanismos de controle, fiscalização e prestação de contas para além das autoridades, seja através dos mecanismos coercivos previstos na Lei, mas, sobretudo por estender-se também à sociedade civil e está por seu turno terá a ajuda dos instrumentos legais para exigir a devida prestação de contas e ter acesso às informações para embasar as suas escolhas.

Portanto, se por um lado a carência ou mesmo ausência de práticas consolidadas e institucionalizadas de Avaliação Institucional Externa é um fato inequívoco em CV, por outro lado, a vontade e a motivação das autoridades manifestadas ao longo do tempo da existência de práticas de ES em CV, dotando o país de referenciais tanto legais, discursivos e ou de incentivos às boas práticas é significativo.

De uma forma sistemática pode-se considerar que a primeira experiência de uma Avaliação Institucional das IES de Cabo Verde teria acontecido no âmbito da criação da Universidade pública de CV, isto é, atividade enquadrada dentro dos trabalhos conducentes à criação da Universidade Pública de Cabo Verde em 2006.

No referido processo, verifica-se, efetivamente, que em julho de 2003, foi assinado um Acordo de Cooperação entre Cabo Verde e Portugal revendo e alargando o âmbito do que se encontrava até então em vigor. Na sequência deste ato oficial, em outubro de 2003, os ministros responsáveis pelo Ensino Superior e pela investigação científica dos dois países subscreveram uma Declaração Conjunta, visando a cooperação bilateral para a instalação da Universidade Pública de Cabo Verde. Na sequência, as duas equipas elaboraram um Plano Operacional que foi aprovado pelas ministras dos respectivos países em novembro de 2004.

Estariam criadas as condições para a primeira experiência, no contexto endógeno cabo-verdiano, de uma experiência sistemática e formalizada de uma Avaliação Institucional das IES e de investigação de Cabo Verde. Esta ação, teve como principal propósito o reforço da capacidade nacional, de modo que a comunidade educativa cabo-verdiana pudesse contribuir para o reforço dos mecanismos de gestão estratégica e da qualidade nos estabelecimentos avaliados, numa óptica não inspectiva, mas, predominantemente, com uma orientação formativa e de apoio, numa primeira fase do processo. Verificamos ainda que, no relatório de 2006 houve uma fase posterior que visou a elaboração de planos de capacitação institucional face às perspectivas e problemas levantados pela necessária articulação com o processo de criação da Universidade Pública de Cabo Verde (AUBYN et al., 2006).

De acordo com os autores da realização deste projeto, o mesmo foi estruturado de acordo com as três fases habituais neste tipo de exercício: (i) a auto avaliação por parte de cada uma das instituições participantes; (ii) a avaliação externa efetuada in loco por uma equipa de avaliação; e (iii) a elaboração de um relatório de avaliação por parte desta equipe (ibidem).

De uma forma sucinta, fez-se uma avaliação dos Institutos⁷⁴ públicos de ES de Cavo Verde que em 2006 foram integrados e agregados, resultando na criação da primeira Universidade⁷⁵ Pública (UNICV). Segundo Banco Mundial (2012), a estratégia adoptada pelo Estado de Cabo Verde, na federação dos Institutos de Ensino Superior públicos, para a criação da Universidade pública de Cabo Verde, foi uma excelente decisão política e concretizada de forma correta. Daí que esta instituição multilateral, salienta, que graças a esta abordagem, o executivo cabo-verdiano, conseguiu evitar uma série de erros comuns no desenvolvimento do seu sistema,

embora, o sistema do ensino superior de Cabo Verde seja relativamente jovem e ainda está em fase de amadurecimento, o seu planeamento e as decisões políticas subjacentes, em geral, foram levados a cabo de forma correta (...) a universidade pública não foi construída a partir do zero, mas sim como uma federação de entidades existentes, mas dispersas do ensino superior, portanto, gerando ganhos de eficiência (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 123).

Por conseguinte, no relatório (AUBYN et al, 2006), foram definidos, como objetivos específicos do processo de avaliação, a reflexão e pronunciamento sobre os seguintes aspectos: a missão institucional específica do estabelecimento e os respectivos planos estratégicos de desenvolvimento institucional; a estrutura orgânica e modelo de gestão do estabelecimento e das suas unidades orgânicas; os recursos disponíveis e a sua adequação ao plano e programas de desenvolvimento; os projetos de ensino, investigação e prestação de serviços em curso; os mecanismos internos de promoção do planeamento estratégico e de acompanhamento, promoção e garantia de qualidade.

Depreende-se que, a partir da concretização das metas, anteriormente mencionadas, quis se fazer uma leitura dinâmica das realidades e das potencialidades do estabelecimento, com ênfase numa análise dos seus pontos fortes e pontos fracos e dos seis planos de ação específicos para reforçar e potencializar os primeiros e atenuar os segundos (ibidem).

O estudo foi concluído, apontando os desafios que CV precisava enfrentar para a qualificação do seu ES, nomeadamente, o seu ingresso na sociedade do conhecimento através da introdução de inovações tecnológicas que deveriam ser acompanhadas da oferta de oportunidades formativas, sobretudo a nível do mestrado, doutoramento e formação técnico

⁷⁴ Instituto Nacional de Administração e Gestão (INAG); Instituto Nacional de Desenvolvimento das Pescas (INDP); Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA); Instituto Pedagógico (IP); Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE); Instituto Superior de Educação (ISE); Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR).

⁷⁵ Segundo Banco Mundial (2012) considera que a estratégia adoptada pelo Estado de Cabo Verde

profissional que permitisse a rápida absorção do egresso no mercado de trabalho e suprir as carências de quadros nas áreas técnicas especializadas.

No entanto, as ofertas formativas tinham de ser pautadas pela preocupação constante com a qualidade como desiderato da vida institucional das IES, através da construção de referências de qualidade susceptíveis de serem comprovadas em qualquer base de critérios ou sistema de medidas mediante a adopção de alguns fatores relevantes de materialização dessa qualidade, de entre os quais, sobressaem a flexibilização organizativa das IES, a diversificação da oferta formativa face às necessidades estratégicas do país, promoção das dimensões da investigação, prestação de serviços e extensão que atenda à heterogeneidade do universo institucional e diversidade dos campos de intervenção, conscientes das fragilidades do sistema cabo-verdiano, fortemente dependente do financiamento da cooperação externa (AUBYN et al., 2006, p. 60-67).

Enfim, o referido estudo, conclui com um conjunto de recomendações genéricas e aponta também, o que os autores consideraram ser os vetores estratégicos, sobretudo, a afirmação afetiva da Universidade Pública, tanto no seu contexto endógeno, bem como, na sua dimensão de internacionalidade, isto é:

Com regras de relacionamento com a tutela renovadas, um estatuto de autonomia com responsabilidade e uma organização flexível; O desenvolvimento de um sistema de garantia da qualidade; A adequação da oferta formativa às necessidades sociais e de desenvolvimento de Cabo Verde, sem prejuízo de uma perspectiva de afirmação internacional, regional e no âmbito da CPLP; Um programa de formação avançada do corpo docente, articulado com programas de capacitação científica institucionais; Como suporte destes vetores estratégicos, será necessário aproveitar criteriosamente as oportunidades de cooperação e as parcerias disponíveis, bem como potenciar o recurso à diáspora cabo-verdiana. (AUBYN et al., 2006, p. 73)

A segunda experiência de Avaliação Institucional do ES em Cabo Verde, ocorreu entre 2009 e 2010 em duas IES, respectivamente, a Universidade Jean Piaget e o Instituto⁷⁶ de Estudos Superiores Isidoro da Graça e tendo resultado, na publicação do relatório supramencionado.

Verificamos que, este documento partilha alguns pontos com o primeiro realizado em 2006, nomeadamente, o fato de ter sido feito também por académicos portugueses, liderado por António St. Aubyn, e que vem a ser um dos produtos resultantes da cooperação

⁷⁶ A partir de 2004, está IES, teria alterado a sua denominação para a atual: Universidade do Mindelo

portuguesa com o Estado⁷⁷ de Cabo Verde, na medida em que, o referido projeto teria sido financiado pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD). Por conseguinte, constitui uma continuidade do projeto anterior, se levarmos em consideração que propicia a concretização de algumas das recomendações constantes na primeira avaliação realizada.

No relatório em análise, é possível identificar alguns problemas, justificações e pertinências para a realização da referida avaliação. Os seus autores, sugerem que a sua aplicação, se deveu ao fato do aumento⁷⁸ significativo da TBE do ES em Cabo Verde, com maior número de ofertas nas IES privadas, fato marcante na conjuntura cabo-verdiano, porque pela primeira vez o número de estudantes residentes no país ultrapassava o número de estudantes no exterior.

Este fato é motivo de regozijo e concretização de algumas medidas políticas que vinham sendo desenvolvidas, no que diz respeito ao acesso e permanência dos estudantes no ES, através da diminuição das disparidades regionais, de renda, gênero e classe. Por outro lado, suscitava algumas preocupações e demandavam alguns desafios imediatos, de entre os quais a qualidade das ofertas no país em equiparação aos cursos feitos no exterior de modo que não houvesse clivagens entre egressos do estrangeiro e os residentes.

Daí que, o relatório apontou ser, naquele momento, o ideal, para o “exercício da fiscalização da qualidade dessas instituições de Ensino Superior Privado” (AUBYN et al., 2010, p. 2).

Por isso, o MEES⁷⁹, ancorado nas suas responsabilidades e consciente do papel que lhe incumbia como árbitro desse processo, estabeleceu, como critérios, aplicar uma Avaliação Institucional Externa às IES, “começando logicamente por aquelas que, em razão do seu tempo de vida, dispunham já de uma ou mais edições de diplomados, eventualmente inseridos no tecido social e empresarial do País” (ibidem, p. 3), no caso as anteriormente mencionadas. O mesmo relatório aponta que a então Ministra do MEES teria concordado com a equipe

⁷⁷ Despacho da Ministra de Educação de Cabo Verde do dia 23/06/2010 publicada no dia no BO de Cabo Verde N°27 II Série do dia 07/07/2010

⁷⁸ Confrontar o capítulo II, relativo ao crescimento e consolidação do ES em Cabo Verde, na década de 2000 a 2010.

⁷⁹ MEES – Ministério de Educação e Ensino Superior. No Governo da oitava legislatura (2011-2016), foi criado o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação, separado do Ministério da Educação, que por sua vez, passara a ocupar-se exclusivamente, dos assuntos relacionados ao Ensino Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário. Atualmente, em 2017, em Cabo Verde, existe apenas um Ministério da Educação que se encarrega de todas as funções relativas ao funcionamento do sistema educativo.

apresentada pelo IPAD, mediante a aquiescência do parecer⁸⁰ favorável do então Diretor-geral do Ensino Superior e Ciência.

O referido relatório, fez uma caracterização aprofundada do Ensino Superior Particular e Cooperativo que constituía a natureza jurídica das duas IES avaliadas. Em seguida explicita o paradigma de avaliação adoptado que “teve por objeto a apreciação de instituições de ensino superior, globalmente consideradas, alargando-se para além de outros processos de avaliação de âmbito restrito (avaliação de um curso ou de uma unidade orgânica)” (AUBYN et al., 2010, p. 7). Isto é, “devem incluir todos os aspectos que caracterizam a respectiva moldura existencial e, de igual forma, o desempenho que tenha realizado no decurso da sua vida institucional, bem como os resultados decorrentes desse desempenho” (ibidem).

A avaliação foi assumida e desenvolvida através da dimensão pluridimensional e para tal considerou-se aspetos, estruturados em eixos:

- a) As condições ambientais da instituição em apreço;
- b) O modelo organizativo que apresenta;
- c) O desempenho que realizou, em relação às funções inerentes à missão própria de uma instituição de ensino superior já atrás referidas: ensino, investigação, prestação de serviços e extensão cívica e cultural;
- d) Os resultados decorrentes do desempenho em cada uma dessas funções;
- e) O posicionamento assumido perante a lógica da educação ao longo da vida, traduzido na relação que mantém com os seus diplomados em resposta à curiosidade intelectual e apetência pelo saber que conseguiu despertar-lhes e a que importa dar resposta permanente;
- f) A estratégia institucional que permita antever o processo evolutivo desejado, bem como a consistência que lhe está associada. (AUBYN et al., 2010, p. 7).

A conclusão do processo avaliativo, processou-se mediante ao envio de um Guião de Avaliação Institucional Interna (auto avaliação) pela Comissão de Avaliação Externa às respectivas IES e partir do qual as mesmas criaram as suas equipas de avaliação que juntamente com a comissão externa realizaram o referido processo. Ao final do mesmo elaborou-se com o relatório em análise constando algumas recomendações.

5.2 COOPERAÇÃO NORTE- SUL NA PROJEÇÃO DA COOPERAÇÃO SUL-SUL

Para um entendimento mais profícuo, do ponto de vista científico, do surgimento, evolução e afirmação do conceito, posteriormente, teoria, para em seguida ser analisada numa

⁸⁰ Despacho N° 5 de 15/04/2009 do Diretor Geral do Ensino Superior:

perspectiva paradigmática, capaz de inspirar possibilidades de implementação dos seus princípios, premissas subjacentes e quiçá até “*modus operandis*” este conceito precisa, ser necessariamente, confrontado com o modelo de desenvolvimento de cooperação internacional Norte-Sul (CNS), melhor dizendo o seu surgimento em oposição aos princípios de CNS, isto é, a essência do seu argumento político, teórico e epistemológico que na nossa perspectiva, se fundamenta na existência de um Sul político, (SANTOS, 2010b) que do ponto de vista à contribuição na academia científica mundial, tem tido pouca expressividade, na medida em que os conhecimentos produzidos nos países pertencentes a este grupo, periféricos e semiperiféricos, muitas vezes não são reconhecidos, por isso, não são valorizados e nem considerados.

Nesse sentido, corroboramos com Milani (2012), quando afirma que a CSS deve afirmar-se segundo o pressuposto de que os países pertencentes a este grupo devem cooperar com base em suas identidades compartilhadas, de esforços comuns, recíprocos e interdependentes, de modo que, conjuntamente, possam resolver os seus desafios, as suas demandas e problemas políticos, sociais, econômicos, educativos, entre outros.

Porque tal como sugerem autores como Pino (2007), Puente (2010), Ullrich e Carrion (2014), a resistência ao modelo de CNS, deve ser a estratégia de afirmação e concretização dos princípios intrínsecos da CSS, na medida em que se poderia materializar o pressuposto de desenvolvimento, também dos países do Sul político, uma vez que dessa construção unida, conjunta, solidária, idiossincrática, identitária com a história, as religiões, as tradições socioculturais, ambientais, entre outros serão consideradas, respeitadas, interiorizadas, como condição essencial também de suas afirmações no contexto da arena internacional.

Nossa proposição é a de uma total ruptura paradigmática, com as formas de operacionalização da CNS, ou seja, desvelar as suas racionalidades subjacentes, nas suas atuações segundo os princípios de dominação, desvalorização, exploração, incentivos à alienação e o conseqüente endeusamento dos seus níveis de desenvolvimento. Por isso, práticas que têm facilitado a neocolonialidade e ajustamentos estruturais para a criação de terrenos férteis ao desenvolvimento das suas práticas.

Entretanto, para a devida dissecação das atividades empreendidas neste contexto, torna-se fundamental a caracterização, ainda que resumidamente, das principais dinâmicas de relações e acontecimentos mundiais que tiveram lugar no confronto Norte – Sul (NS) e Sul – Norte (S-N). Daí que, ao recuarmos até década de 1950, identificamos uma visão tradicional

de cooperação que se caracterizava pela concessão de ajuda necessária aos países do Sul pelos do Norte (desenvolvidos) para que pudessem superar o seu baixo nível de desenvolvimento com a condição de instaurarem regimes democráticos e pudessem conceber sistemas de progresso (ULRICH; CARRION, 2014), ou seja, a principal finalidade era a de criar mecanismos de desenvolvimentos dos países catalogados como subdesenvolvidos à época.

Para a década de 1960, os estudos sugerem que o modelo de desenvolvimento efetivado teria sido o da promoção do progresso, através do investimento de capital como motor de desenvolvimento dos países menos desenvolvidos, ou seja, segundo Afonso e Fernandes (2005), neste contexto o objetivo primordial era o de elevar o nível de popança desse grupo de países como forma de atingirem o progresso.

A década de 1970, seria marcada pelo desenvolvimento da teoria da dependência, entre o centro e a periferia, isto é, dessa articulação se percebe que o atraso no desenvolvimento dos países periféricos e semiperiféricos devia-se, essencialmente, à relação que mantinham com os primeiros. Por conseguinte, na década de 1980, houve uma mudança estrutural na relação entre estes grupos de países, através da implementação do programa de ajustes estruturais suportados nos princípios do Consenso de Washington.

Para uma análise mais cuidadosa, dessas relações que, operaram ao longo dos anos, está década, tornou-se um caso de estudo, por ter entrado nesse jogo, os organismos multilaterais com uma intensidade maior, através da introdução de políticas de natureza neoliberais suportadas pelos pressupostos neoclássicos de desenvolvimento, os quais culminariam com transferências das riquezas do Sul para as grandes empresas e instituições econômicas e financeiras transnacionais, sediadas no norte (AFONSO; FERNANDES, 2005; GROSFUGUEL, 2010).

Portanto, ao que parece, o despontar da década de 1990, teve serias implicações no surgimento, evolução e afirmação do Conceito CSS, na medida em que se inaugura sua utilização nos discursos oficiais, ainda que associado ao conceito de “países chave” introduzido pela ONU, em 1995, para designar os países emergentes ou graduados, no que ao desenvolvimento econômico diz respeito. Contudo, essa designação, Cooperação Sul – Sul, ainda, estava vinculada aos discursos políticos dos foros internacionais. Somente em 2004, passou a ser referida oficialmente no âmbito das ONU (PUENTE, 2010, p. 76–85)⁸¹.

⁸¹ As dinâmicas e as causas e consequências da utilização da CSS serão analisadas, a seguir, no item: Da Cooperação Técnica Horizontal à Cooperação Sul-Sul (CSS)

5.3 COOPERAÇÃO TÉCNICA HORIZONTAL (CTH) COMO SUBSTRATO DA COOPERAÇÃO SUL-SUL (CSS)

A demarcação dos acontecimentos, caracterizados no ponto anterior, as dinâmicas de Cooperação Norte- Sul na projeção da Cooperação Sul-Sul, sugeriram que a CSS é um conceito dinâmico que, evoluiu a partir de movimentações e dinâmicas concretas de posicionamentos, contra as ações empreendidas pela CNS. Por isso, ancorados nas premissas didático-pedagógicas vamos também assinalar, de forma resumida, os principais acontecimentos que influenciaram e conformaram a evolução histórica do CSS num primeiro momento, e subsequentemente, a sua afirmação como prática paradigmática, capaz de promover, a tão almejada afirmação dos países do Sul político, na arena internacional, através das suas pesquisas científicas, isto é, segundo a perspectiva de Sousa Santos (2010), em que o referido autor tenta desafiar por meio das suas reflexões críticas a superioridade imposta pelo conhecimento científico do norte em relação a outras formas de conhecimento que ainda sobreviveriam no Sul, erigindo uma distância intransponível sob a forma de um modo de pensamento abissal.

Na nossa ótica, essa imersão histórica, para desvelar o emergir desta forma de atuação da CSS é fundamental, com vista a perceber as tramas de relações que engendraram o seu surgimento, sua evolução e afirmação como prática cristalizada no contexto cotidiano de atuação. Por isso, seguindo esta linha de raciocínio, identificamos o conjunto de textos organizados no livro *Epistemologias do Sul*, de 2010 e editado por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses, esforço teórico de questionamento a universalidade do projeto epistemológico das ciências ocidentais. Por outro lado, evidencia-se pesquisas que assinalam Conferência Ásia-África em Bandung em abril de 1995, na qual os chamados países subdesenvolvidos, formar-se-ia o grupo dos países não alinhados que, tinha como principal objetivo, a reforma do sistema econômico internacional.

Outro evento central, nessa evolução, teria sido a Conferência das Nações Unidas, para o Comércio e o Desenvolvimento em 1964, preponderante, pela institucionalização do princípio solidário de relação entre os países do Sul ao ter, como propósito, o reforçar da posição desse grupo de países mediante a identificação de pontos de interesse comum, com a proposição de medidas concretas, no intuito de alterar as condições do comércio internacional, pouco favorável na altura aos países do Sul (ROSA, 2014; PUENTE, 2010, ESTEVES et al., 2012).

Com efeito, a centralidade que nós atribuímos ao referido evento, está diretamente relacionada, com o fato de que o referido encontro, ficou marcado pela veemente contestação das formas de operacionalização da CNS, devido aos seus fundamentos assistencialista, dominadora, hegemônica e defensora exclusiva dos interesses comerciais dos países do Norte.

Em suma, a afirmação contestária desse grupo de países, do Sul, permitiria uma evolução para ações mais consentâneas, com os seus objetivos preconizados concretamente na tentativa de institucionalizar, formas mais igualitárias de cooperação assinaladas, sobretudo, a partir da década de 1960.

Contudo, somente a partir da década de 1970, com a introdução da Cooperação Técnica Horizontal (CTH), enquanto forma de atuação formal, na relação da regulação das ações entre estes grupos de países, sobretudo, dos Países em Vias de Desenvolvimento, segundo Puente (2010, p. 76), devido à:

Tentativa de afirmação dos países do Sul no cenário internacional, em decorrência da percepção de que as relações Norte – Sul se assentavam numa lógica essencialmente prejudicial aos interesses dos países em vias de desenvolvimento, sobretudo em suas justas pretensões de alcançar níveis de progresso e desenvolvimento.

As condições acima referidas, por um lado, teriam sido as bases da formulação da CSS, todavia, torna-se imperioso explicitar, de forma delimitada, o que queremos dizer como CSS. Ancorado nas perspectivas, de autores como Pino (2007), Puente (2010) e Xalma (2011), a CSS pode ser caracterizada, de forma sintética, como um processo de parceria econômica, política, social e comercial ou de qualquer outra natureza que, se estabelece trazendo vantagens mútuas para os parceiros semiperiféricos e periféricos, tanto de forma bilateral como multilateral.

Portanto, tal como frisáramos anteriormente, CTH ou se quisermos CSS, nasce das frustrações com o modelo de cooperação vigente, isto é, da conscientização desses países que deveriam ser parceiros integrais, no processo de solução dos seus próprios problemas e não apenas países que recebiam ajuda externa. Aliás, na acepção de Puente (2010, p. 76), fundamentados em “bases assistencialistas, com determinantes político-estratégicos, e conectados fortemente a interesses comerciais dos fornecedores”. Por outro lado, Ullrich e Carrion (2014) apontam também, que ação originária dos intelectuais, provenientes dos países

do Sul, seja através das denúncias às perversidades dos países do Norte, seja através das críticas suportadas por produções científicas que teriam ganho algum relevo na arena internacional foi muito importante nesse processo.

Com efeito, assinala-se, como protótipo desse esforço de superação comum, a realização dessa 1ª conferência de países em desenvolvimento em Buenos Aires, em 1978, na medida em que, desse evento teria surgido o quadro referencial⁸² de CTH entre os países em vias de desenvolvimento, com a realização de um conjunto variado de ações tanto, com o apoio da ONU como dos países desenvolvidos. Deve ser assinalado igualmente, a ação de alguns organismos multilaterais, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), por apoiar e defender que nesse caso, o enfrentamento de problemas comuns e, por vezes, ecossistemas e condições sociais parecidos poderiam compartilhar soluções comuns, por meio de intercâmbios de experiências bem-sucedidas.

O quadro referencial, acima traçado, permite-nos entender as posições de Abreu (2012) quanto às reservas de sua conceituação, uma vez que este autor que se trata de aproximações, devido à existência da pluralidade e diversidade marcantes, tanto na existência dos países do Sul como tal, mas também, quanto às inúmeras formas de cooperação praticadas. As acepções do autor anteriormente referido, são complementadas pelas de Milani (2012), ao assinalar um conjunto de constrangimentos na caracterização da CSS, nomeadamente de que:

É evidente que os países selecionados apresentam diferenças em termos de desenho institucional de suas políticas de CSS, de comportamento multilateral, tamanho de suas respectivas economias, inserção regional, modelo produtivo e de desenvolvimento, assim como de suas respectivas políticas domésticas, em alguns casos mais pluralistas do que em outros (MILANI, 2012, p. 225).

Quanto aos constrangimentos, para a afirmação da CSS, deve ser assinalada a fase de estagnação apontada por Puente (2010), verificada durante toda a década de 1980, devido às crises internas dos países periféricos, à escassez de fundos para apoio aos países praticantes CNS, o que implicaria cortes nas despesas públicas e ajustamentos financeiros entre outras medidas.

⁸² As principais diretrizes e resultados dessa Conferência – Ver (PUENTE 2010). Contudo, o ator salienta que esse evento representou o esforço coletivo de identificação e de sistematização das formas, modalidades e possibilidades de cooperação entre os países em vias de desenvolvimento.

Verifica-se, portanto, que os acontecimentos da década anterior, tiveram repercussões diretas na década de 1990, ou seja, inaugurava-se um novo modelo de cooperação, marcado por acontecimentos estruturais verificados nessa época, nomeadamente, o fim da Guerra Fria, o fracasso do Programa de Ajuste Estrutural (PAS), o início do processo de globalização, a abertura das fronteiras entre os países com maior circulação de bens e serviços.

Com efeito, as dinâmicas acima listadas, fizeram surgir novos modelos de cooperação e entrada de novos atores nesse cenário, na medida em que se propôs que, os doadores e receptores de cooperação trabalhassem juntos, como forma de superar as crises verificadas anteriormente, isto é, na nossa ótica, parece ter havido a substituição da tradicional relação de dominação vertical, para uma relação de colaboração, em que os todos os atores, passam a ser protagonistas, sejam eles doadores ou receptores da cooperação, uma vez que, concordaram em responsabilizar-se pelos resultados da relação (GROSFUGUEL, 2010).

Por conseguinte, nesse horizonte, parece ter havido o despontar de nova era de cooperação, entre os países, tanto do Norte como do Sul político. A leitura das racionalidades anteriormente imbricadas, parecem sugerir que, nas cinco décadas acima caracterizadas, não alterou, substantivamente, a assimetria na relação entre esses grupos de países, visto que, tanto as evidências empíricas, bem como as teóricas avançadas por autores como Sousa Santos (2008b), Grosfuguel (2010) e Santos Filho (2005) parecem apontar que, ainda o Norte político é o detentor do prestígio científico, por isso mesmo, o diapasão na veiculação e institucionalização de políticas de ES e de internacionalização da ES, isto é, parece que, nesse concerto das nações, as IES do Sul ancoradas nas suas práticas, suas missões e comprometidas com o desenvolvimento do seu entorno têm pouco a dizer.

Entretanto, para o entendimento consequente, da afirmação do conceito CSS, é fundamental salientar alguns dos acontecimentos que, tiveram lugar a partir da década de 2000. Na nossa perspectiva, centrais, para a afirmação de um dos pressupostos que, assumimos neste trabalho, isto é, o de que, a Cooperação Sul-Sul enquanto modelo paradigmático ideal, para a internacionalização de políticas educativas para a ES nos países praticantes desse tipo de cooperação. Assim sendo, a primeira cúpula Sul-Sul, realizada em Havana, em 2000, da qual se definiu o protagonismo e lugar que a CSS deveria ter a partir desse novo milénio.

Outro evento que se assinala como conformador da afirmação desse tipo de cooperação, é Conferencia de Alto Nível, em 2003, sobre a CSS, do qual resultou a produção

do arcabouço jurídico de implementação da CSS. Segue-se, a segunda cúpula do Sul, em 2005, na China, na qual se ratificou o papel que a CSS passaria a desempenhar no concerto das nações, sobretudo, no que aos desafios e compromissos de desenvolvimento dizia respeito aos países do Sul político.

Dito por outras palavras, nesse evento se reconhece que a CSS, deveria fazer jus à sua conformidade de relação baseada na solidariedade, acima de tudo, por isso, assumida como um complemento e não apenas, como um substituto das formas de operacionalização da CNS. Enfim, em 2009, com a realização da Conferência de Alto Nível em Nairóbi, mediada pelas ONU, ter-se-ia reforçado, os princípios da CSS, em que ficou definido, que a partir de então, os países praticantes da CSS, passariam a obter apoios, tanto dos países desenvolvidos, bem como dos organismos multilaterais, para a consecução dos seus objetivos.

Do nosso ponto de vista, a conjugação destes acontecimentos supramencionados, teve implicações diretas, para a afirmação da CSS, enquanto prática possível e viável de relação entre os seus congêneres. Porque, para além da emergência, de novos Estados promotores da bandeira da CSS, permitir-se-ia na arena internacional, um olhar mais cuidadoso, mais direcionado e focado na realidade desse grupo de países (MILANI, 2012). Portanto, segundo Pino (2012), a trajetória histórica da CSS, consolida-se, como modalidade de cooperação através de três dimensões⁸³: política, técnica e econômica.

Por conseguinte, toda a discussão arrolada anteriormente, permite-nos extrair algumas ilações. De fato, a CSS enquanto modalidade de cooperação, tem todas as condições formais, para o seu efetivo funcionamento. Igualmente, apresenta-se como alternativa viável, à CNS fundamentada nos princípios que nós caracterizamos nesta reflexão. Porque a sua natureza é de convergência e não exclusão ou eliminação, pode conviver harmoniosamente, com outras modalidades de cooperação.

5.4 COOPERAÇÃO SUL-SUL: OS CONTORNOS DAS RELAÇÕES BRASIL- ÁFRICA

Um dos pressupostos, que assumimos nesse trabalho, é o de que a internacionalização brasileira para com a África se caracteriza solidária, isto é, fundamenta-se na Cooperação Sul – Sul, que, por sua vez, evoluiu a partir da Cooperação Técnica Horizontal, firmada entre os países em vias de desenvolvimento na década de 1970 (PUENTE, 2010, p. 31).

⁸³ Confrontar as três dimensões de consolidação da CSS, enquanto modalidade de cooperação, em (PINO, 2012, p. 329).

Essa relação se consubstancia nos inícios do século XXI, posto que rompe com o modelo de relações tidas até então, que se baseavam em interesses econômicos e ou comerciais, assentes na ideologização que entre esses dois polos havia uma relação “culturalista natural” (SARAIVA, 2012), ou seja, inauguram-se perspectivas de relações sociais, com ênfase na descoberta de uma nova africanidade, sendo a educação, nas suas diferentes perspectivas, o veículo dessa concretude. Isto é, operacionaliza-se pela (i) a substituição dessa política culturalista pelo reconhecimento da dívida histórica do Brasil em relação à África; e (ii) a legitimação, o reconhecimento e a consensualidade pública da relação Brasil – África no seio da sociedade brasileira (ibidem).

Nesse sentido, essa aproximação ganha centralidade, porque, a África constitui hoje, no panorama internacional, “um mercado” em disputa sem precedentes, marcada pela ação, tanto das tradicionais potências mundiais, nomeadamente, os países europeus colonizadores, Estados Unidos da América e o Japão de um lado, e por outro, entraram nessa corrida armamentista, as potências emergentes, sendo a principal e a mais agressiva na sua abordagem, a China, tendo, todavia, a companhia do Brasil, da Índia e da própria África do Sul, enquanto uma das potências que emerge também nesse eixo conhecido como BRICS (COFER, 2015; MOROSINI, 2015b).

Se no século XVIII, a divisão desse continente, na Conferência de Berlim, fora marcada pela disputa de matérias primas e expansão, enquanto mercado, dos Estados centrais europeus, hoje, ainda é perceptível que o principal interesse é econômico, todavia, marcado por contornos e complexidades bem peculiares. Os interesses são variados e multifacetados, desde a possibilidade do “renascimento desse continente [...] afinal está-se a falar de uma senhora de recursos minerais globais” (SARAIVA, 2012, p. 58).

Nesta perspectiva, Saraiva (2012), explicita, através da quantificação dos recursos africanos, a razão por ter despertado o interesse dos países desenvolvidos. O referido pesquisador, assinala que, a África é fonte de 66% do diamante do mundo, 58% do ouro, 45% do cobalto, 17% de manganês, 15% de bauxita, 15% do zinco, 15% do petróleo, uma quantidade desconhecida de jazidas de gás natural, 22,5% da superfície das terras do globo, mais de 10% da população mundial (cerca de 1 bilhão), mas que deve duplicar nas próximas décadas. O mais aliciante de todo esse manancial de recursos minerais (mais de 30 tipos) do subsolo africano tem a ver com o seu caráter quase virgem (Ibidem). Entretanto, o referido autor, posiciona-se criticamente, ao afirmar que apesar África ser detentora da riqueza acima

mencionada, “esse continente ainda participa apenas com 2% do comércio mundial e possui apenas 1% da produção industrial global” (SARAIVA, 2012, p. 58).

Entretanto, Saraiva (2012), argumenta que o continente africano está perante uma transição positiva para um novo patamar de desenvolvimento internacional na atualidade. Na perspectiva do mesmo, esse engrandecimento do continente em pauta acontece ancorado em três fatores fundamentais: (i) avanço gradual dos processos de democratização dos regimes políticos e a contenção dos conflitos armados; (ii) crescimento econômico associado a performances macroeconômicas satisfatórias e alicerçadas na responsabilidade fiscal e preocupação social; e (iii) elevação da autoconfiança das elites por meio de novas formas de renascimentos culturais e políticos, (SARAIVA, 2012, p. 51).

Percepciona-se que, as condições econômicas supracitadas, são potencialidades a serem exploradas no confronto das nações na contemporaneidade, porque, constituem indelevelmente, impulsos alvissareiros da recuperação dos jovens Estados africanos, a maioria deles com cerca de meio século de existência em termos de autonomia jurídica e soberana, após longos períodos de luta armada, guerras civis internas, com milhões de refugiados, fome, seca, mortandade infantil, doenças endêmicas, assimetrias sociais, dependência econômica dos países desenvolvidos, exploração violenta dos seus recursos naturais entre tantas outras agruras.

Por isso, consideramos pertinente a inserção internacional desse continente, através do crescimento econômico, uma vez que poderá deflagrar a normalização política, a pacificação dos conflitos domésticos e a tão almejada prosperidade desse povo e, concomitantemente, do continente, berço da humanidade.

5.5 SÉCULO XXI, O EMERGIR E A CONSOLIDAÇÃO DA COOPERAÇÃO SUL-SUL DO BRASIL COM A ÁFRICA LUSÓFONA

As bibliografias consultadas (ROSSI, 2015; SARAIVA, 2012; ULRRICH e CARRION, 2014) apontam que o século XXI, pode ser assinalado como o eclodir de novos contornos nas relações internacionais entre Brasil e África, isto é, como os primeiros passos de uma efetiva Cooperação Sul – Sul entre estes dois polos geográficos.

Tal proeza, deve-se às novas orientações na política externa brasileira engendradas pelo então governo do Presidente Lula (2003 – 2010), que teria traçado, como estratégia,

“construção de uma nova geopolítica, em que o Sul [...] se unisse para se fortalecer em relação ao Norte (ROSSI, 2015, p. 51). Depreende-se então, que o alicerce desse novo empreendimento tinha as relações Sul-Sul como foco principal. Assim sendo, tornou-se fundamental, a recuperação do período de silêncio das relações com esse continente, e ao mesmo tempo, posicionar-se, estrategicamente nos organismos multilaterais⁸⁴. Por seu turno Saraiva (2012, p. 98), denominou esse acontecimento como uma “Política de Estado, através de cooperações e projetos altruístas para com a outra margem do Atlântico Sul”.

Essa mudança histórica nas relações externas brasileiras para com a África, aconteceu devido a muitos fatores. Primeiro, discurso político aliciador, desinteressado e com grande conhecimento de causa da realidade africana pelo Presidente Lula que promete uma cooperação solidária que tinha como finalidade romper com a hegemonia imperialista das potências do Norte, implementando uma cooperação de proximidade, permeada por muitas missões às áfricas (central, austral, do norte, atlântica, do magrebe e do sul). Como segundo fator, destaca-se, a realização em Fortaleza (2003) do Fórum Brasil – África: Política, Cooperação e Comércio. Terceiro, a substituição da política culturalista pelo reconhecimento da dívida histórica do Brasil em relação à África. Quarto, a legitimação, o reconhecimento e a consensualidade pública da relação Brasil – África no seio da sociedade brasileira, por intermédio de instituições como o parlamento, as universidades, os grupos afro-brasileiros, as empresas e a opinião pública com forte apoio da mídia. Quinto fator, está relacionado com o plano diplomático, destacado na abertura de 34 embaixadas africanas em Brasília e as 37 embaixadas e missões brasileiras no solo africano.

Ainda, as bibliografias consultadas nesta pesquisa, sugerem que no continente africano, houve acolhimento, abertura e reconhecimento do gesto brasileiro⁸⁵, sobretudo, das lideranças africanas contemporâneas, com o novo discurso.

Nesse sentido, Rossi (2015) aponta que “o presidente Lula tinha como vantagem a simpatia de políticos africanos [...] era tido por estes, como uma lufada de esperança⁸⁶” (p. 60). Entretanto, verifica-se que tal reconhecimento, ultrapassa as fronteiras africanas segundo

⁸⁴ A maior pretensão do Brasil foi ganhar uma vaga permanente no Conselho de Segurança das Nações Unidas. O apoio da África era cobiçado por que o continente tinha 41% dos votos necessários para alterar a composição do órgão (ROSSI, 2015, p.51).

⁸⁵ Embora, no início marcado por retraimentos e desconfianças, fruto das vicissitudes dos acontecimentos anteriores dessa relação (SARAIVA, 2012, p. 99).

⁸⁶ (ROSSI, 2015, p. 361), ilustra esse fato no caso moçambicano a partir de uma entrevista com uma eminente figura africana, o escritor Mia Couto, com as seguintes palavras “Lula vem resgatar um bocadinho essa imagem samoriana, do dirigente que se ergue a favor dos oprimidos e que traça políticas a favor dos mais pobres”

Cervo e Bueno (2012), porque, é salientado também, nos relatórios dos organismos multilaterais. Portanto, a conjugação desses fenômenos fez com o Brasil, emergisse como parceiro solidário, praticante de uma Cooperação Horizontal.

As ações acima listadas, fundamentam-se nas práticas da CSS, que por sua vez vai permitir que, o Brasil prospecte novas parcerias, novas oportunidades de negócios, sobretudo por causa do discurso partilhado acerca da agenda do desenvolvimento sustentável dos países desse continente. Isto é, tal como aponta Rossi (2015, p. 69) a retórica semelhante, facilitou e muito as aprovações entre os dois blocos “brasileiros e africanos eram vistas como povos irmãos na luta contra o desenvolvimento”.

A perspectiva dialógica, a identificação e similitude do Brasil para com a África, na nossa ótica, permitem que as relações atuais rompesse, com o saudosismo, o assistencialismo internacional, criando, por outro lado, plataformas comuns de interesses, ao ponto do Brasil granjear, entre os países africanos uma boa imagem, configuradas através: (i) eleição de um brasileiro para a direção da FAO (Fundo das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação), eleito maioritariamente com votos dos países africanos; (ii) defesa dos interesses africanos pela diplomacia brasileira nos foros internacionais⁸⁷; (iii) institucionalização de uma Cooperação Sul–Sul filiada nos interesses econômicos, sociais e o combate ao terrorismo, conflitos militares (militarização nuclear) e (iv) o apoio do Brasil nos programas de combate à pobreza, à mitigação da miséria e da inclusão social das camadas mais frágeis, através da exportação para a África, de programas nacionais brasileiros como Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida, Agricultura Familiar entre outros (CARDOSO; NOGUEIRA, 2015; COELHO, 2015; ULRRICH; CARRION, 2014; SARAIVA, 2012).

Do nosso ponto de vista, o projeto *Educação como ponte estratégica da relação Brasil – África*, criado em 2013, direcionado aos países do Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), constitui um dos principais marcos referenciais da CSS praticado pelo Brasil, tendo a Educação como eixo centralizador, em conformidade com o documento informativo que aponta o

percurso, em construção, no qual se busca estabelecer uma ponte mais estável e pensada entre todos e assim colocar a educação na agenda central da cooperação e na atuação estratégica para a melhoria da qualidade de vida das sociedades do Sul (BRASIL, 2013, p. 6)

⁸⁷ Defesa dos interesses na Organização Mundial do Comércio (OMC) em Doha; Conferência de Cancun; negociações da roda agrícola em Genebra.

Esse projeto, caracteriza-se como uma espécie de migração da cooperação marcadamente pelos aspectos econômicos, para questões sociais, segundo o discurso de que o Brasil “queria cooperar com o desenvolvimento africano sem receber nada em troca, principalmente nos setores de saúde, agricultura e educação [...] justificativa altruísta [...] pagar a dívida da escravidão” (ROSSI, 2015, p. 177). Concretamente, o discurso brasileiro ganha amplitude em África, pela retórica da semelhança com os problemas endógenos partilhados entre esses países do Sul global (GROSFUGUEL, 2010).

Contudo, essa assertiva é posta em causa por Rossi (2015) que argumenta que cooperação brasileira tem operado em África nos mesmos moldes da cooperação das chamadas potências do Norte, isto é, o oposto das formas de operacionalização da cooperação Sul-Sul, como se tem enunciado nos discursos oficiais. A referida autora justifica a sua posição com as seguintes críticas: o Brasil não oferece dinheiro e nem financia orçamentos dos países africanos como os tradicionais países do Norte têm feito, mas, operacionaliza a sua cooperação através de quatro outras formas, também praticadas pelos doadores tradicionais⁸⁸.

Com efeito, fica patente que, a referida autora, crítica de forma contundente a cooperação brasileira empreendida em África. Porque segundo a mesma autora, na prática as expectativas dos povos africanos foram defraudadas e as pessoas teriam sido iludidas ingenuamente.

Para ilustração desse fato, a autora recorre à seguinte metáfora: “Brasil chega à África como um povo irmão [...] chegam as grandes empresas brasileiras, corre-se o risco do povo irmão virar o primo rico” (ROSSI, 2015, p. 362). Isto é, a autora alega através dos fatos mencionados, que o Brasil também pratica a CNS, tal como os demais países do Norte político. Entretanto, a diferença principal está a nível da semântica, ou seja, “em vez de ser chamado de doador, quer ser denominado de parceiro” (ibidem).

Mas, apesar das polémicas das relações do Brasil com a África, emergem algumas evidências de que, de fato o Brasil tem conquistado possessões na África nos mais variados eixos, tais como comerciais, econômicos, militares e sociais que a seu turno, conferem ao Brasil algum protagonismo no Hemisfério Sul, conseqüentemente, o referido país passa a ter alguma centralidade no confronto das nações.

⁸⁸ Segundo Rossi (2015, p. 177-178), formas de operacionalização da cooperação brasileira que se assemelha às práticas dos países da CNS são: (1) doação de alimentos e remédios em situações de emergência, como conflitos armados, desastres naturais e crises alimentares – a cooperação humanitária; (2) projetos para transferir tecnologia e compartilhar experiência em gestão pública – a cooperação técnica; (3) oferta de bolsas de estudo em instituições brasileiras – a cooperação educacional; (4) perdão de dívidas.

Ciente das racionalidades acima retratadas, resgatamos o escopo de análise que pretendemos focalizar, nesta investigação, o qual está relacionado, às dimensões sociais da relação privilegiada do Brasil com os países do PALOP, especificamente, através do Programa *Educação como Ponte Estratégica da Relação Brasil – África*, criado em 2013.

A sua escolha deriva do fato, de termos identificado que nosso objeto de análise, a institucionalização do SAES, passou a integrar do referido programa, a partir de 2013. Especificamente, vamos mapear as ações de cooperação desenvolvidas que vão possibilitar a materialização do nosso objeto de estudo.

Em conformidade com o enquadramento contextual do referido programa, consta que as atividades, começaram a ser financiadas a partir do ano de 2013 nos países do PALOP. Isto é, constituem a continuidade e o alargamento do financiamento para outras áreas de ação, mas focalizadas na Educação. Essa evidência conta nas literaturas consultadas, as quais apontam que tal relação emerge da aproximação entre os países falantes da língua portuguesa, isto é, a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP)⁷.

Entretanto, a mesma literatura sugere que o Brasil já teria há algum tempo, uma estreita relação de cooperação com os PALOP, sobretudo, a de nível da cooperação técnica⁸, o que vem acontecendo desde a década de 1970, altura da independência desses países africanos, falantes da língua portuguesa.

Portanto, a relação de cooperação nesse período pós-independência das ex-colônias portuguesas, ficou caracterizada pela inauguração de novas relações de política externa brasileira com os referidos países⁸⁹. Por outras palavras, era o início da consolidação estratégica da política externa brasileira, tendo como base as relações comerciais que, se estenderiam para outros países africanos, através de representações diplomáticas africanas no Brasil e também representações brasileiras na África (SARAIVA, 2012; ROSSI, 2015).

Efetivamente, autores como Saraiva (2012), Cervo e Bueno (2012) e Rossi (2015) apontam que, de uma sistemática e profícua a aproximação maior entre esses dois polos geográficos, acontece no início do século XXI, protagonizado pelo Governo Lula, quando emerge uma nova ponte de ligação com a África, em especial com os PALOP. Neste sentido, por exemplo, Saraiva (2012) e Rossi (2015) apontam dois fatores

⁸⁹ Financiamento de estudantes africanos com bolsas de estudos no Brasil acontece desde 1965, através do PEC-G (Programa Estudante Convênio da Graduação) e o PEC – PG, (Programa Estudante Convênio da Pós-Graduação) desde 1981, projetos sob a tutela do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

fundamentais nesse processo: (i) a expansão da cooperação econômica e social com os PALOP e (ii) o perdão ou alívio das dívidas pelo Brasil aos países do PALOP. Na perspectiva de Rossi (2015, p. 110), o “caso mais emblemático e expressivo, de perdão da dívida é o caso de Moçambique”.

Nesta senda de aproximação, o primeiro fator (i) expansão da cooperação econômica e social com os PALOP, começou a ser concretizado a partir da realização na Bahia (Brasil), em maio de 2013, um primeiro encontro entre Ministros da Educação dos países da CPLP, reitores de todas universidades federais brasileiras e organismos multilaterais como, Organização de Estados Ibero-americanos (OEI), A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), com o intuito de iniciar o processo de formulação dos objetivos do Programa Educação como Ponte Estratégica Brasil-África (BRASIL, 2013b).

No referido encontro promovido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) do Brasil, foram “apresentadas as ações em andamento entre os países, e discutidas novas linhas de atuação” (BRASIL, 2013, p. 5-6). O mesmo documento aponta que os ministros dos respectivos países apresentaram suas prioridades ⁹⁰ para a cooperação educacional com o Brasil. A metodologia adotada foi a discussão através da manifestação das suas expectativas e percepções sobre o andamento do processo. Depreende-se que foi um processo negociado com o propósito de gerar acordos entre os parceiros para a produção de:

Diretrizes para a elaboração de um programa de cooperação educacional que propicie a organização e a sinergia das ações, fortalecendo a comunicação, ao tempo em que respeita e valoriza a diversidades de cada contexto [...] a proposta se baseou na união de todas as ações realizadas entre os ministérios da Educação em uma interlocução no mais alto nível, de maneira que se promova o acompanhamento e a continuidade das ações, a partir de um processo de diálogo, na definição dos mecanismos e das estruturas de amparo aos projetos de cooperação (BRASIL, 2013, p. 5-6).

O documento em análise, informa ainda que, houve a realização de um segundo evento, em Angola, denominado: Encontro Técnico do Programa em Luanda, com mais de 50 participantes, entre Secretários de Estado e dirigentes dos ministérios. No referido encontro, foram detalhados os campos de atuação conjunta e os interlocutores de cada país. Refere-se ainda que, o supracitado programa, vem sendo acompanhado, fiscalizado e monitorado pelo MEC (Brasil) por meio de uma grande rede de instituições e atores, fortalecendo assim, a

⁹⁰ No documento Educação como ponte estratégica da relação Brasil – África (2013, p. 8-11) constam as prioridades definidas por cada um dos países do PALOP.

integração e reconfiguração das ações, através de mecanismos institucionais que garantam o desenvolvimento e a prossecução das iniciativas definidas, de modo que, possam produzir resultados concretos, de acordo com os recursos públicos investidos (BRASIL, 2013).

5.5.1 Projeto – Qualidade da Educação Superior: Criação e Implementação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde (SAESCV)

Do ponto de vista formal, os contornos do Projeto - Qualidade da Educação Superior, cuja finalidade principal foi a dotação do Estado de Cabo Verde de um Sistema de Avaliação do Ensino Superior, foi estabelecido no Projeto⁹¹ denominado BRA/04/044 (2012), que foi submetido pelas autoridades cabo-verdianas à Agência Brasileira de Cooperação (ABC), com o propósito de ter o financiamento do Estado brasileiro. Efetivamente, este ato formal de submissão aconteceu no dia 23 de julho 2012, em Brasília, pelo Embaixador de Cabo Verde, radicado na capital brasileira. Especificamente, o supracitado Projeto iria ser aprovado um ano depois da sua submissão ao Estado Brasileiro, através do Programa Educação como ponte estratégica da relação Brasil – África (2013), cuja caracterização foi feita no ponto anterior.

A institucionalização formal do SAES começou em fevereiro de 2013, a partir de um encontro formal entre as autoridades do Ministério do Ensino Superior Ciência e Inovação (MESCI), gestores das IES de Cabo Verde (reitores, pró-reitores), coordenadores de cursos das IES, responsáveis do Concelho para a Qualidade Acadêmica (CPQA) do Ensino Superior de Cabo Verde, equipe do INEP (Brasil), liderada pela diretora do SINAES à época, e pesquisadores nacionais convidados para o evento. Do nosso ponto de vista, o início da implementação do referido projeto, constitui-se na materialização da Cooperação Sul-Sul entre os dois Estados-nação envolvidos.

Por conseguinte, concretizara-se a internacionalização de políticas educativas, assentes nas recomendações da Declaração da Educação Superior para o Século XXI (UNESCO, 2009) referente a um trabalho solidário, cooperativo e em rede, na promoção do humanismo, do dialogo intercultural e na transferência de conhecimentos aos países em vias de desenvolvimento. Estamos de acordo com Ristoff (2015), quando o mesmo sugere que esse movimento de mobilidade acadêmica mais ampla e equilibrada, deve balizar por sistemas nacionais de acreditação de estudos e de garantia da qualidade mutuamente reconhecidos.

⁹¹ O preambulo do referido projeto faz referência ao Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre os Governos da República Federativa do Brasil e de Cabo Verde assinado em 28 de abril de 1977. Ou seja, os dois Estados-nação vêm cooperando há cerca de 40 anos em matéria de educação.

Evidencia-se, nesta investigação que a estratégia adotada pela Consultoria Internacional brasileira para a sensibilização acerca da importância do referido sistema, a construção dos indicadores e dos instrumentos de suporte, foi à base da realização dos seminários, com os protagonistas anteriormente referenciados. Depois do primeiro seminário de fevereiro de 2013, cujo propósito teria sido a conscientização acerca da importância da avaliação como instrumento indutor da qualidade e a produção de proposta de indicadores para a avaliação, na esteira das recomendações dos organismos multilaterais, tendo como as principais, as sugestões avançadas pelo Banco Mundial (2012), da Declaração da Educação Superior para o Século XXI (UNESCO, 2009), focalizado bem público, como instrumento estratégico do desenvolvimento da sociedade, acessível para todos, tendo base o mérito, o respeito à diversidade e a relevância como condição essencial para a avaliação da qualidade do ensino, através da criação de sistemas de avaliação e regulação para garantir a qualidade.

O segundo Seminário para a capacitação dos membros do Conselho para a Qualidade Acadêmica (CPQA), teria ocorrido no mês de abril do ano 2013, cujo objetivo consistiu em integrar as percepções das IES, MESCI e CPQA sobre a construção das diretrizes e princípios do sistema de avaliação para Cabo Verde. Ter-se-ia discutidos ainda, os conceitos e fundamentos da qualidade do ensino e a experiência brasileira na implantação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). O terceiro seminário ocorreu no mês de outubro do ano em curso, dedicado ao processo de elaboração dos instrumentos de avaliação institucional externa, que culminaria com a produção do Guião para a Avaliação Institucional Externa e Diretrizes do Sistema Nacional de Garantia de Qualidade do Ensino Superior.

5.6 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE CABO VERDE - PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Contexto de Influência se caracteriza tendo como foco de análise as influências internacionais, nacionais e locais que exercem força para fazer emergir uma política educacional, isto é, “locus” de iniciação das políticas públicas e da construção dos discursos. Portanto, contexto onde os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas de educação. Aqui, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Caracteriza-se ainda como arena pública de ação, ou seja, onde, os grupos de influência vão digladiar-se para a formulação de políticas

nacionais, decidir quais políticas internacionais que serão tidas como referenciais para depois serem recontextualizadas ou não (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006).

5.6.1 Emergência da Política Pública: Genealogia e Influências Internacionais

Pelo que se pode depreender desta pesquisa, a partir da heterogeneidade dos dados empíricos e do quadro teórico, a ideia inicial da criação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SAES) de Cabo Verde, tem subjacente algumas lógicas, demandas, racionalidades, interesses, entre outros aspectos.

Salienta-se como unanimidade, entre o grupo de entrevistados, que a institucionalização do referido SAES, tem subjacente, acontecimentos e demandas como: o crescimento significativo da TBE do ES, no contexto cabo-verdiano, com abertura da primeira Universidade em Cabo Verde, em 2001, de IES seja de natureza privada e reestruturação dos diferentes Institutos Públicos do ES, para a criação da primeira Universidade pública de Cabo Verde (UNICV); a atualização da LBSE (2010), que fundamenta a reforma jurídica do sistema do Ensino Superior, através da produção e publicação de dois diplomas centrais, a RJIES (2012), e do RJGDIES (2012); criação e reestruturação de um Ministério do Ensino Superior Ciência e Inovação, a partir de 2011, vocacionado aos assuntos relacionados com o referido subsistema.

Por conseguinte, os fatores supramencionados, teriam sido, a base sobre a qual edificar-se-ia o SAES de CV, criado a partir do Despacho nº 27/2014, de 3 de outubro que aprova o Regulamento de Avaliação do Ensino Superior cabo-verdiano, por um lado. Mas por outro lado, evidencia-se, aspetos também relevantes, associados à necessidade de fiscalizar, controlar e verificar seja a expansão significativa do Sistema do Ensino Superior, bem como, o controle da qualidade do ensino prestado, a acreditação e o reconhecimento dos cursos feitos em Cabo Verde e na diáspora, a possibilidade da internacionalização (in e out) do ES de Cabo Verde.

Segundo a percepção dos entrevistados, para esta pesquisa, aos fatores acima listados, precisam ser adicionados, um conjunto de ações anteriormente operacionalizados, sobretudo de natureza informal, que teriam acontecido nos “bastidores da cooperação⁹²”, que teriam desencadeado, o referido processo, através da elaboração do Projeto BRA/2012, submetido à

⁹² Bastidores da cooperação: grifo nosso

ABC pelas autoridades cabo-verdianas, aprovado, financiado e que a sua implementação, teria início, em 2013 na Praia⁹³, com a assessoria técnica e científica dos técnicos do INEP (Brasil).

Com efeito, verifica-se que, o processo anteriormente caracterizado, está em conformidade com o quadro teórico, acerca da internacionalização de políticas educativas (BALL, 2011; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005;), com o argumento prevalecente, de que as reformas educacionais, têm subjacentes acontecimentos marcantes, não só no contexto nacional, mas sobretudo, na arena internacional, normalmente desencadeadas nos países desenvolvidos. Ainda, ancorados nos autores mencionados, assinala-se que, normalmente, essas reformas, são posteriormente tomadas, como modelos referenciais a serem implementadas nos demais países, através de ações diretas dos organismos multilaterais que nestes casos, muitas vezes, funcionam como atores-mediadores ao prescreverem as orientações a serem adotadas, os discursos justificadores e legitimadores da importação das reformas, bem como as tecnologias necessárias para tal e ainda conseguir as negociações necessárias com os protagonistas endógenos.

Seguindo esta linha de raciocínio, na presente pesquisa, e de acordo com os dados a que tivemos acesso, as tramas de relações imbricadas nesse processo e as peculiaridades do contexto cabo-verdiano, apontam que, embora o processo negocial, levado a cabo, na institucionalização do seu SAES, tenha tido procedimentos semelhantes, parece emergir relações de cooperação, de natureza diferente, ou seja, há fortes indícios, da prática de Cooperação Sul-Sul, entre os Estados de Cabo Verde, como receptor da política educativa internacionalizada e o Estado brasileiro como o promotor da referida política.

Por conseguinte, o verdadeiro início do processo negocial, teria acontecido informalmente e casualmente em 2012, segundo os nossos entrevistados. A nossa aceção, tem como suporte, a verificação da total coincidência e consensualidade na narração dos fatos acontecidos, na perspectiva daqueles que fizeram a ponte necessária para a sua concretude.

Nesse sentido, os tramites do processo, segundo os entrevistados, teriam acontecido na seguinte ordem: em primeiro lugar, a ideia de cooperação do Brasil para a criação do SAES de CV, foi apresentada pelo Presidente da CONAES ao Itamarati, onde teve total aceitação e acolhimento, em seguida foi repassada à Agencia Brasileira de Cooperação (ABC) que elaborou em parceria com as autoridades do Estado de Cabo Verde o Projeto BRA/2012, que posteriormente foi financiado, pelo Governo Brasileiro, no âmbito da cooperação Sul-Sul, em

⁹³ Cidade capital de Cabo Verde

que a sua implementação, num período de 3 anos (2013 a 2016), ficou a cargo dos servidores do INEP, liderado pela então diretora do SINAIS à época a Claudia Gribosky em parceria com as autoridades do MESCI de CV e os parceiros convidados, gestores das IES de CV, coordenadores de curso das IES de CV e os membros do CPQA.

Efetivamente, os nossos entrevistados informaram-no que o novo rumo do processo teria começado com a ida de um dos nossos entrevistados ao Brasil e ter encontrado com o então Presidente da CONAES⁹⁴, do Brasil em Porto Alegre. Por serem conhecidos no desempenho de outras funções⁹⁵, tiveram uma longa conversa sobre os mais variados temas. Entretanto nosso entrevistado (A7) teria demonstrado sua inquietude no que diz respeito às questões relacionadas ao ES. Isto é, precisava “fazer uma avaliação do ES e dar à sociedade o espelho do desempenho desse setor, isto é, uma prestação de contas desse subsector de ensino” (A7). Para tal iria encomendar uma avaliação da Agencia de Avaliação de Portugal (A3ES), para a realização de uma avaliação ao sistema do Ensino Superior de Cabo Verde.

No entanto, durante a conversa informal com o presidente da CONAES, o mesmo foi persuadido pelo seu interlocutor, que o teria alertado para a problemática e desvantagens de contratação de uma equipe estrangeira, para a realização de uma avaliação externa no país, caso isso viesse a se concretizar, seria uma ação pontual, desconectada da realidade do país:

não encomende, porque se encomendar algo, eles vêm fazer a avaliação e vão embora e você fica na mesma. Depois, a avaliação é feita e imposta, segundo os seus critérios. Você vai ficar angustiado com o resultado, mesmo que seja, um bom resultado, aliás a tendência é que seja um bom resultado, mas você fica na mesma (A7).

A partir de então, com a indicação desse Consultor internacional, foi endereçado um convite ao CONAES, de forma fundamentada para que essa instituição pudesse fazer uma visita de diagnóstico da situação cabo-verdiana. Segundo o mesmo a criação de SAES traria somente vantagens ao Estado de Cabo Verde, isto é,

⁹⁴ A partir desse momento o então presidente da CONAES configurou-se como um dos potenciais informantes privilegiados para a nossa pesquisa, na medida em que teria sido o promotor de todo o desencadear do processo subsequente. Efetivamente, quando chegámos ao Brasil estabelecemos o contato com o mesmo e de pronto aceitou a nossa entrevista. Ou seja, constitui o entrevistado CI3 (Consultor Internacional nº 3).

⁹⁵ Colaborador no curso de Doutorado em Ciências Sociais, ministrado em parceria da UFRGS e UNICV, com início em 2008.

vocês precisam de um SAES que fosse próprio de CV, endógeno e estimulador da qualidade, porque ninguém nasce com qualidade. Que você tem um déficit de qualidade não precisa dizer, mas você cria o sistema e as próprias IES formarão a sua gente e pensarão a qualidade naquele contexto (A12).

O nosso entrevistado, afirmou-nos ter compreendido, de imediato a profundidade da proposta uma vez que estava perante “a diferença entre ter peixe e saber pescar ou ensiná-lo a pescar de fato” (A7). Por isso, aceitou o desafio lançado e de que fato a missão brasileira teria se deslocada a Cabo Verde no segundo semestre de 2011.

A maioria dos entrevistados, assegurou-nos que a referida missão a Cabo Verde, foi um sucesso e o resultado dessa ação culminaria com a tomada de decisão, pelas autoridades, de criar um SAES de Cabo Verde. Um dos Consultores Internacionais, assinalou o sucesso da missão, com as seguintes palavras:

Seria desastroso, colocar somente nas mãos de agentes internacionais, a condução desse processo [...] eu vi muitas pessoas comprometidas, engajadas com isso. Essas pessoas têm que ser consideradas nesse processo, caso contrário são essas pessoas de fora que vão assumir e isso seria muita pena [...] na minha opinião há pessoas com muita capacidade em CV, percebo que na sua grande maioria fizeram a sua formação superior fora de CV e são pessoas que hoje são docentes da ES, que tem mestrado, doutorado, são pessoas que buscaram com muito empenho e comprometimento a sua formação e se voltaram para CV é porque querem construir e desenvolver projetos em CV (A11);

Na nossa perspectiva, com a missão de diagnóstico, teria iniciado de fato, a assessoria técnica brasileira, pelos integrantes do CONAES, porque convenceram os governantes cabo-verdianos, de fato, a tomar essa decisão estrutural, para o futuro do Ensino Superior de Cabo Verde.

Durante a nossa entrevista revelou-se que se encontravam num dilema, porque já tinham iniciado o processo de negociação com consultores portugueses, para a realização de uma avaliação externa de todo o sistema. Isto é, havia um “acordo de cavalheiros⁹⁶”, por outras palavras, já estava firmado um compromisso com os portugueses.

Nesse sentido, um dos interlocutores, confidenciou-nos, que sua proposição para a criação de um SAES, surgira durante a missão de diagnóstico às IES, por que tinha percebido uma dependência muito grande de Cabo Verde em relação aos técnicos portugueses nessa

⁹⁶ Grifo nosso.

matéria de avaliação. Justificou a sua posição, recorrendo às sucessivas avaliações externas⁹⁷, todas feitas por técnicos portugueses. Segundo o mesmo, realizadas segundo critérios da realidade portuguesa, desconsiderando os atores locais, as suas práticas.

A nossa posição assumida, nesta investigação, é convergente com essa perspectiva defendida pelos Consultores brasileiros, por percebermos que estão em pauta, algumas práticas, que podem ser configuradas com “*modus operandis*” de CNS. Por isso, esse entrevistado salientou que, provocou as autoridades cabo-verdianas a romperem com a forte ligação aos indícios do “neocolonialismo português⁹⁸” e optasse pela criação de um SAES, endógeno, ancorado noutras orientações epistemológicas que considerasse a peculiaridade da realidade cabo-verdiana.

Ainda, segundo o mesmo, a imperiosidade na consideração da realidade peculiar de Cabo Verde, reside no fato, de constituir-se como um estado jovem, insular e com um ES também recente e que se está consolidando noutros moldes, mas com um número significativo de atores locais que poderiam assumir o comando desse processo, num futuro muito próximo, precisando para tal, a emancipação desses sujeitos que poderiam passar por um trabalho de parceria que desconstruiria os laços de dependência, de modo que os mesmos fossem capacitados para assumirem o destino de CV,

o que a gente acabou conversando, foi sobre a maneira, como estava caminhando o processo com Portugal. Já tinha sido feita experiências de avaliação em 2006 e 2010, em que os técnicos de Portugal, iam a CV e faziam a avaliação com os seus critérios e ficaria sempre uma coisa dependente, de um problema que é muito sério.

Afinal CV não é um país, que poderia ser medido com régua de outro país, porque a história de CV é muito própria, muito peculiar, a consolidação da ES é muito diferente de país para país. Aí, provoquei-o no sentido de: porquê não criar um sistema cabo-verdiano de avaliação em que o Brasil poderia ser o parceiro?

Porque, como ele me disse, CV não tinha um número significativo de pessoas formadas, que pudessem dedicar à avaliação naquele momento. Nesse projeto de parceria, que eu estava propondo, para além da criação do SAES, teria também a formação de avaliadores cabo-verdianos, na medida em que era necessário fazer uma leitura real do que era a situação de CV [...].

Pudemos perceber, que ainda, havia uma expectativa muito grande lá em CV, de que o Brasil, oferecesse um modelo pronto e que estaria na execução desse modelo. A gente, foi desconstruindo o tempo todo nas discussões, essa expectativa. Isto é, a nossa proposta de cooperação, teve sempre presente, o fato de que CV, pudesse criar o seu próprio modelo e que o Brasil daria suporte a partir do seu modelo (A12).

⁹⁷ Avaliações Externas feitas por (AUBYN, et al, 2006; 2010);

⁹⁸ Grifo nosso.

Efetivamente, contatamos que, as negociações prosseguiram e seguiram os seus tramites normais. De fato, um dos Consultores Internacional (A12), encabeçou uma missão de diagnóstico a Cabo Verde, levando consigo, uma equipe multidisciplinar, composta por técnicos da ABC⁹⁹, diretora¹⁰⁰ do SINAES do Brasil. Da parte cabo-verdiana, foi criada uma comissão de recepção. Com a chegada da missão brasileira, formou-se um grupo de trabalho e deram início à análise das várias possibilidades. O referido grupo de trabalho, visitou algumas das IES de Cabo Verde. Segundo os entrevistados, a missão brasileira, se interessou pela experiência do ES de Cabo Verde. Na sequência, a equipe brasileira teria sugerido às autoridades cabo-verdianas para o ES, a elaboração de um projeto para a candidatura junto do Estado Brasileiro, especificamente, através da ABC, para o financiamento da criação do SAES de Cabo Verde. O projeto¹⁰¹ foi elaborado e apresentado à referida agência e de fato, em 2013, aprovado e financiado pelo Estado brasileiro.

No entanto, numa das nossas entrevistas, denotamos algumas preocupações, tidas quanto à implementação do SAES, por exemplo, o tempo da criação e implementação¹⁰². Porque segundo os entrevistados, “com os portugueses ao final de 6 meses, teríamos o processo montado” (A7). Mas, a proposta brasileira, demandaria muito mais tempo, já que, segundo as indicações dessa equipe, a montagem do SAES deveria passar, necessariamente, por um processo, uma vez que implicava:

a mobilização das IES, porque o que eu ganharia nesse processo, não era só o resultado da avaliação, mas sim a montagem do SAES. Uma vez que, em vez de termos avaliadores importados, iríamos formar avaliadores nacionais, em vez de avaliar, segundo diretrizes importadas, criar-se-ia diretrizes nacionais, em vez de importar sistema, iríamos ter um sistema endógeno, iríamos ter legislação e regulamentação, documentos orientadores, etc. (A7).

Por conseguinte, a preocupação com tempo de institucionalização do SAES, revelou-se pertinente, com impactos significativos, na concretização dos objetivos, traçados pelo Governo da 8ª Legislatura. Primeiro, porque, os consultores brasileiros, precisavam de tempo necessário à concretização do projeto nas suas diferentes fases processuais. Segundo, porque,

⁹⁹ ABC – Agência Brasileira de Cooperação - Paula Regina Vaz

¹⁰⁰ Diretora do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior do Brasil

¹⁰¹ Projeto BRA/2012 – Qualidade da Educação Superior: Criação do Sistema de Avaliação em Cabo Verde. 2012.

¹⁰² Enquanto uma das autoridades do MESCI, o A1 tinha disponível menos de 5 anos para a implantação do projeto, isto é, o timing de uma legislatura (5 anos), estava-se perante o governo eleito para a 8ª legislatura em Cabo Verde. Caso não concluísse a materialização do referido SNA o mesmo transitar-se-ia para o governo que fosse eleito. O que de fato veio a se verificar e consumir.

as autoridades do MESCI, são normalmente políticos, que acedem ao poder, através de eleições legislativas, realizadas com periodicidade de cinco anos.

A proposta brasileira, de implementação do referido sistema, tinha como estratégia, uma construção conjunta que, implicava a mobilização de diferentes segmentos de protagonistas, num campo marcado, pela disputa de diferentes tipos de capital (BOURDIEU, 2011). Daí a razão, de num primeiro momento, a proposição brasileira, revelar-se, pouco sedutora e aumentar exponencialmente, a inquietação dos dirigentes cabo-verdianos, com relação à divulgação e publicitação dos resultados das avaliações externas às IES, que culminaria com o período eleitoral. Isto é, uma vez que uma das etapas significativa do processo, poderia não se concretizar.

De fato, os acontecimentos subsequentes deram vazão às apreensões anteriormente manifestadas, por três motivos substanciais: (i) a realização da avaliação externa às IES coincidiu com o período eleitoral, tendo sido um processo muito tensionado¹⁰³ entre as autoridades, as IES e os integrantes da CPQA; (ii) os resultados da referida avaliação não foram divulgados oficialmente. Segundo entrevistados por serem desfavoráveis aos governantes no poder, isto é, poderiam ter impactos diretos na sua popularidade eleitoral; (iii) houve alternância do poder político¹⁰⁴ em CV e no Brasil. Ao que tudo indica, o novo elenco governamental estará dando novos rumos ao processo em estudo através de uma Agencia de Regulação do Ensino Superior¹⁰⁵ (ARES).

Ainda, no que se refere à implementação do SAES, ficou evidenciada que a necessidade da avaliação do ES cabo-verdiano, também foi uma das premissas defendidas pelos gestores das IES. Ao inquerirmos quanto às demandas para a criação do SAES, inicialmente parece ter havido uma unanimidade, porque de um modo geral, salientaram que: (i) é um processo fundamental para a qualificação do Sistema do ES, na medida em que, sem aferição concreta daquilo que se está a fazer, todos ficam à deriva e sem rumo, isto é, constitui uma necessidade; (iii) o momento é adequado e pertinente, uma vez que se necessita de regulação, controle e fiscalização no rápido crescimento do setor, sobretudo se levado em conta que alguns cursos oferecidos pelas IES cabo-verdianas não oferecem possibilidade de absorção no mercado de trabalho.

¹⁰³ Os casos desse problema estão descritos e analisados em:

¹⁰⁴ Alternância do poder político: Cabo Verde – PAICV o partido no poder desde (2001 – 2016) perdeu as eleições de 20/03/2016 pelo MPD; Brasil o governo liderado pela presidente Dilma Rousseff (PT) foi substituído pelo processo de impeachment, pelo presidente Michel Temer (PMDB)

¹⁰⁵ ARES - Não será abordado, como nosso objeto de estudo, por ter entrado em funcionamento como Comissão Instaladora no final da nossa pesquisa de campo em Cabo Verde, isto é janeiro de 2017.

Os entrevistados, salientaram ainda, que a sua criação já veio tarde, isto é, na perspectiva dos mesmos, não se entende porque é que a sua implementação não antecedeu à oferta do ES no país. Por isso, um dos nossos interlocutores, aponta que, o “sistema de avaliação, deveria existir a par e passo, com a oferta do ES, para se poder alcançar a qualidade e ajudar as IES a afirmarem-se e a oferecer formações cada vez mais sólida e de excelência” (A5).

De um modo geral, o momento escolhido para criação do referido SAES, foi considerado, muito oportuno e pertinente, pelos entrevistados, visto que, o país está com uma abrangência significativa, no que diz respeito ao número de IES, portanto, esse processo, não poderia ser postergado. Com efeito, salientaram que é fundamental que se crie mecanismos objetivos e transparentes, que nos garantam aferir a qualidade, o nosso estágio de desenvolvimento, por isso, tornou-se imperioso que se criasse instancias de avaliação institucional, que proporcionasse, tanto a auto avaliação e avaliação externa das IES do país.

Verificámos que há pontos consensuais entre os entrevistados, quanto à pertinência, impactos para a melhoria e desenvolvimento do nível do sistema de ES no país. Mas também, identificámos posicionamentos muito divergentes, entre os nossos interlocutores, marcados por perspectivas muito críticas com relação à montagem do SAES, seja no que diz respeito ao processo de concepção, no processo de mobilização dos parceiros, nos parâmetros e critérios definidos, na constituição do banco de avaliadores, e nos pressupostos subjacentes à ideologização do sistema como um todo.

Estas manifestações críticas revelam-se, por exemplo, quando o entrevistado A1 diz

eu sou 100% a favor da avaliação no ES, agora se me perguntar se esses instrumentos que foram criados e o próprio sistema são adequados? Eu diria um redondo não. Começando pelo pressuposto da base da criação desse sistema. Na minha opinião as IES públicas e privadas (particulares não devem ser avaliadas do mesmo modo, porque essas instituições são de natureza diferente (A1)

Outro posicionamento muito crítico quanto ao processo de concepção e montagem do SNA é manifestado pelo entrevistado A4 na caracterização desse processo:

(i) está sendo montado a partir outras realidades; (ii) é composto por órgãos que têm sido desempenhados, por pessoas que têm nula experiência no ES, que não lidam com IES, que não gerem IES e que não conseguiram perceber, de certa forma a complexidade de todo o sistema; (iii) nós estamos a montar um sistema que não conseguimos controlar e muito menos dominar, por que é exatamente, um sistema que não imana da realidade local, que não conta com as capacidades endógenas e

que no fundo, acabam por ficar desgarradas das próprias IES que estão sendo avaliadas, portanto quando assim é a avaliação se torna numa espécie de corpo estranho, e por isso é uma avaliação que tem um forte pendor decorativo; (iv) são avaliações que não percebidas como profícuas para a própria performance do ES A4.

O entrevistado A5 manifesta o seu posicionamento crítico a partir das várias influências no processo de modelos externos, perspectivas diversificadas que têm gerado confusões na definição dos termos avaliativos, na definição dos critérios e parâmetros, isto é, segunda o mesmo a

questão é ver os termos, as diretrizes, os modelos, os parâmetros, isso sim, é que precisa de ser trabalhado e discutido, socializado com as IES. Acho que as IES devem ser ouvidas, acerca do modelo, que nós queremos e não uma mescla de várias perspectivas, que nos confunde, fazendo com que não saibamos, onde nós estamos, o que é que queremos e às vezes só geram confusões, do que propriamente melhorias (A5).

Nesse sentido, os consultores Internacionais (CI), também mencionaram aspetos relacionados com a emergência dessa política pública e apontam alguns aspetos que impactaram no início da concepção, nomeadamente: (i) tempo de elaboração do referido Projeto e sua enorme importância para o governo brasileiro, ou seja, a sua aprovação e financiamento pelo ABC demorou mais do que dois anos e foi um dos dois selecionados num conjunto de 10 outros projetos; (ii) a pressão e a concorrência de outros Consultores Internacionais, nomeadamente, de Portugal, pondo em causa a concepção da Cooperação Sul-Sul utilizada pelo Brasil, na sua assessoria técnica e científica da implementação do SAES de CV:

eu já tinha sentido que no tempo da implementação do projeto, que já havia uma pressão muito forte de Portugal, para desenvolver esta ação, que vinha sendo desenvolvida pelo Brasil, o que constitui uma mudança de um “pouquinho” de concepção. Porque, a cooperação com o Brasil não envolvia nenhum recurso financeiro. Ela envolvia apenas o recurso técnico.

A contrapartida do Brasil, era justamente a oferta das horas de trabalho dos seus servidores, que se empenhavam em realizar o projeto. Essa mudança de perspectiva, com a entrada de consultores de Portugal, que implica custos que seriam atribuídos ao governo de CV, porque vimos que há um investimento muito forte, em Cabo Verde, provida de Portugal. Além disso a concepção, em que trabalhamos, envolve-se mais o aspecto avaliativo e formativo, para gerar as mudanças e as melhorias dos cursos, enquanto que, Portugal tem trabalhado mais no aspecto regulatório (A10).

Com efeito, confrontámos, os nossos interlocutores, acerca das alegações mencionadas anteriormente, pelos consultores brasileiros, no que se refere à implementação do SAES de Cabo Verde.

Segundo, um dos entrevistados (A13), o Brasil só entrou neste projeto com a assessoria técnica e científica, por ter capacidade de financiar os custos do projeto, ou seja, por outras palavras, devido à crise econômica que afetou Portugal, a partir de 2009, não mais pode continuar o Projeto inicialmente traçado em 2008, firmado com a então Ministra da Educação Dra. Vera Duarte.

O nosso interlocutor (A13), alega igualmente, que apesar da Ministra Dra. Fernanda Marques que teria substituído a anterior Ministra de Educação, ter continuado com o projeto, emitido um despacho normativo às IES de Cabo Verde, no sentido de se prepararem para a realização de uma Avaliação Institucional Interna, que seria realizada pela mesma equipe portuguesa, que vinha realizando as avaliações externas anteriores.

Segundo, o mesmo, a criação do referido SAES, constituía uma fase subsequente, do processo avaliativo que vinha sendo feito. Isto é, constituía-se no cumprimento das recomendações e sugestões, expressas no relatório de avaliação de 2010. Contudo, o processo ficou pendurado, até 2012, altura em que entra em cena a consultoria brasileira.

nessa fase também se iniciou os preparativos para uma avaliação institucional às IES privadas, concretamente em 2009 e 2010 fez-se a avaliação da UNIPIAGET e IESIG (UNIMINDELO) respectivamente. Nessas avaliações constavam algumas recomendações. Já a ministra seguinte Fernanda Marques, emitiu um despacho, acerca do que é que as IES avaliadas deveriam fazer. Mas não teve continuidade, porque a cooperação portuguesa, disse que não tinha na altura, recursos para a continuidade da cooperação que pudesse financiar mais avaliações (...) portanto, o processo de avaliação ficou pendurado e foi aí que, houve uma oferta do Brasil e que apreço o INEP a ajudar a estruturação do SNA em CV. (A13).

De fato, as informações avançadas pelo (A13) também confirmadas tanto pelo Relatório de (AUBYN et al., 2010), bem como pelo Despacho¹⁰⁶ da Ministra Fernanda Marques.

¹⁰⁶ Despacho da Ministra de Educação Fernanda Marques do dia 23 de julho de 2007, constante no BO nº 27 de Julho de 2010. Fernanda Marques, as seguintes recomendações: Na sequência da avaliação externa da Universidade Jean Piaget e do Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça, que teve início em maio de 2009 e concluído no mês de Maio de 2010, nos termos do despacho nº 5/2009 de 15 de Abril, da anterior Ministra da Educação e Ensino Superior, estando na posse dos relatórios e das recomendações determino que as instituições avaliadas cumpram, a partir da data da publicação do presente despacho, o seguinte: A.

5.6.2 Os Interesses Explícitos e Subjacentes das Elites Envolvidas

Em conformidade com os dados empíricos pode-se evidenciar três grupos de elites diretamente implicados no processo: (i) as autoridades do MESCI (governantes); (ii) os gestores das IES de CV; (iii) os consultores internacionais (brasileiros e portugueses). Portanto, sujeitos legitimados, consagrados, detentores de capital intelectual e possuidores de autoridade científica, que, basicamente, transitam entre duas arenas, a academia e a política. Por conseguinte, sujeitos em disputas de capital na naquela perspectiva de Bourdieu (1976) segundo a qual o campo é local de dominação e de conflito.

Quando da delimitação de nossa pesquisa, assumimos que nossa ancoragem teórico-epistemológica situava-se na abordagem sociológica, tendo a sociologia crítica como principal marco referencial. Isto é, partimos do pressuposto de que os sujeitos em interação, na área do campo científico, têm o agir estratégico como a ação principal, ou seja, por outras palavras, os sujeitos agem segundo determinados interesses. Por isso, uma das principais finalidades desta subcategoria é identificar as elites envolvidas no campo empírico que caracteriza esta investigação e tentar desvelar, através dos princípios teóricos da sociologia crítica, os interesses explícitos e/ou implícitos manifestados.

Temos consciência crítica de nossa posição, que está em consonância com a ancoragem epistemológica assumida nesta pesquisa, a sociologia crítica, isto é, uma crítica apoiada na metodologia e na visão sociológica. Optamos ainda, por uma das orientações de Wacquant (2002, p. 102) sobre a forma como Bourdieu construiu suas pesquisas ao “reter a conectividade intrínseca da realidade social e o raciocínio sociológico”. Segundo este autor, Pierre Bourdieu argumentava que se deve respeitar articulações internas da realidade, que é como uma teia, com ramificações, em que seus conceitos-chave são relacionais (habitus, campo e capital), todos constituídos de “feixes” de laços sociais, em diferentes estados, personificados, objetivados, institucionalizados e funcionam muito mais eficazmente uns em relação aos outros. Porque o universo social é constituído dessa maneira (WACQUANT, 2002, p. 102), são estas interconexões, ramificações e articulações que identificamos ao tentar entender as racionalidades imbricadas nesse processo.

Apresentem, no prazo de três meses, um plano de ação para o seguimento a dar às recomendações emitidas pela Comissão de Avaliação Externa, em que se explicitem as medidas a tomar e a respectiva calendarização; B. Apresentem, um relatório de progresso na implementação das referidas medidas, um ano após a apresentação do plano; C. Apresentem um relatório final de seguimento (follow-up) ao fim de dois anos, com indicação dos resultados obtidos.

Para analisarmos os diferentes tipos de interesses das elites assinaladas como: as autoridades do MESCI (governantes) e os gestores das IES de CV, verifica-se que todas são cabo-verdianas, e por termos verificado, de acordo com dados empíricos recolhidos para esta pesquisa, suportados por bibliografias nacionais e internacionais que a trajetória constitutiva dos mesmos é mais ou menos parecido.

Optamos por fazer uma caracterização conjunta destes dois grupos, na medida em que, muitas vezes, os seus interesses têm pontos convergentes, unanimidade, expectativas comuns e até alguns dilemas são partilhados entre os mesmos, tendo tido a sua formação no estrangeiro.

Por conseguinte, nossa caracterização ganha alguma consistência, ao verificarmos que os protagonistas envolvidos têm desempenhado funções similares, seja na estrutura organizativa do Estado, funções de gestão nas IES, exercício da atividade docente universitária, pesquisadores, consultores, coordenadores de cursos das IES de CV, ou seja, no fundo, a maioria se caracterizaria como *stakeholders* e políticos, diferenciando no entanto, os papéis e as funções desempenhadas circunstancialmente, isto é, em função da bipolaridade dos partidos com vocação governativa basicamente, porém, quando necessário, as nuances serão devidamente ressaltadas para uma caracterização mais fidedigna dos fatos.

Portanto, na realidade, estamos a falar das elites que gravitam e transitam à volta da academia (BOURDIEU, 2011) e que pontualmente são chamados a desempenharem as funções inerentes a esta arena ou assumpção de responsabilidade político-governativas do Estado. Daí se torna necessário entender as lógicas subjacentes de consagração nos dois meios supracitados, todavia, em nossa visão diferentes e complementares, segundo a análise em causa.

Um dos pesquisadores cabo-verdianos que tem dedicado sua pesquisa ao longo, de pelo menos duas décadas, acerca dos processos estratégicos de conformação, constituição, acesso aos bens raros e instancias de consagração em Cabo Verde, como fatores de ascensão social do povo das ilhas desde a emergência, da caboverdianidade enquanto, identidade desse povo, é o pesquisador José Carlos dos Anjos. Este autor tece um conjunto de considerações de como é que se constitui as elites intelectuais cabo-verdianos, através da grade de análise de dois processos correlacionados, “disputa das várias versões sobre a identidade cultural das ilhas e a problemática da mediação política e cultural” (ANJOS, 2003, p. 579).

Na referida pesquisa, o autor em pauta, se propõe explicitar de como as diferentes lógicas (políticas e literárias) se articulam na relação entre a posição de produtor cultural e a condição de mediação cultural e política (ibidem). Segundo este autor, a condição de mediador político e cultural tem sido disputada, ao longo do tempo por grupos que se definem como intelectuais, como estratégia de acesso aos importantes lucros materiais e simbólicos advinentes das posições conquistadas e ocupadas.

Por conseguinte, os interesses das elites cabo-verdianas, precisam ser entendidas e compreendidas, segundo as trajetórias e percursos realizados pelo povo cabo-verdiano, ao longo de cinco séculos, para a constituição identitária como povo detentor de uma cultura peculiar. Isto é, torna-se necessário e pertinente resgatar os meandros, as vicissitudes de constituição do cabo-verdiano como povo que forjou a sua identidade nacional antes de se constituir como Estado nacional, estando, na sua base, uma pretensa unidade cultural e racial fundida através da miscigenação. Verifica-se que o uso dessa identidade mestiça pelas elites comerciais e intelectuais, segundo Anjos (2003, p. 588), teria começado ainda no século XVI ao se “vincularem ao empreendimento imperialista de Portugal na África negra, como mediadores do contato entre sociedades tradicionais e os portugueses, sobretudo na Guiné Bissau”.

Ao que parece, a questão da importação de modelos políticos, administrativos, econômicos e social é matéria consensual entre as elites políticas cabo-verdianas, que assumiram o poder, desde a fundação da República de Cabo Verde. No entanto, as bibliografias consultadas sugerem que a discórdia e o dissenso sobre esta matéria, têm ocorrido apenas, quanto à proveniência do modelo. Isto é, evidencia-se que não se discute ou se colocam obstáculos quanto à importação de modelos. Praticamente todos os grandes empreendimentos, sejam normativos, infra-estruturais, políticos ou outros, têm sido implementados a partir de consultorias estrangeiras, mediante a ação dos atores-mediadores, fenômeno também caracterizado por Anjos (2003, p. 582) nos seguintes termos:

Se a situação empírica em pauta é pertinente para balizamento das problemáticas listadas, é na medida em que na sociedade cabo-verdiana associam-se demandas por importação de símbolos políticos do Ocidente e a dependência econômica quase total do exterior. Nessa situação, a importação de modelos, instituições, formulas e símbolos políticos tende a ser igualmente intensa.

A pertinência dessa análise deve ser conjugada com o fato dos cabo-verdianos emergirem no contexto africano lusófono, como mediadores, por excelência (FURTADO, 1997; ANJOS, 2003). Esta constituição delinea-se nas reivindicações feitas pelos intelectuais ainda no século XIX, no acesso à educação como meio de legitimação e ascensão social. Por isso, quando nos inícios do século XX, a colonização portuguesa institui a política assimilacionista como condição discriminatória de identificação entre os nativos e os assimilados, foi uma oportunidade ideal das elites cabo-verdianas, de então, patentear os seus códigos político-culturais ocidentais, como os únicos detentores das condições necessárias para empreenderem a mediação entre a metrópole e as demais colónias portuguesas em África.

Com efeito, a “a definição do tipo cabo-verdiano tinha um endereço político, visava resgatar um tratamento diferenciado para o cabo-verdiano [...] em relação aos outros nativos da colonização portuguesa” (ANJOS, 2003, p. 587). Por isso, corroboramos nossa posição com a defendida por esse autor de que o “o discurso cabo-verdiano visa convencer a metrópole sobre o papel que o cabo-verdiano deve desempenhar no processo colonial” (p. 586), por um lado. Por outro lado, esse discurso ganha sustentabilidade e consensos para a sua afirmação ao afinar-se com as intencionalidades da administração colonial portuguesa, a qual, pretendia “desembaraçar a província de origem desses funcionários dos sinais de uma pura africanidade. Mestiço, portanto, distinto dos demais nativos, o intelectual cabo-verdiano é mediador, por excelência, da colonização portuguesa em África” (ANJOS, 2003, p. 589-590).

A análise dos interesses subjacentes das elites cabo-verdianas também pode ser associada a uma das premissas teóricas apregoadas em *Homo Academicus* de Bourdieu (2011), acerca do discurso dos agentes que “traem em segredo” dentro do grupo, no qual os mesmos que saúdam estes agentes, quando pertencentes a outros grupos, lançam suspeitas quando se trata do seu grupo, apresentando uma espécie de hipocrisia científica, fato que, neste caso, não se verificou, uma vez que as elites entrevistadas revelaram muito pouco do acontecido.

Daí compreendermos as reticências desses entrevistados em adentrar-nos nos problemas do sistema analisado, se forem analisados a partir do exposto anteriormente. Ou seja, mesmo que alguns destes sujeitos não estejam diretamente implicados no processo de proposição da política, os meandros menos abonatórios não são explicitados. Na nossa ótica, estar-se-ia preservando os segredos do grupo de pares, ancorado na perspectiva de Bourdieu (2011).

Em conformidade com o quadro traçado anteriormente, um dos principais interesses das elites cabo-verdianas, emergentes da análise ao nosso material empírico, estaria diretamente relacionada com os interesses dentro da academia, isto é, evidencia-se um conjunto de interesses gravitando, sobretudo à volta da questão do acesso imediato à Universidade pública, como o principal espaço de consagração e o conseqüente acesso ao capital simbólico e legitimação da autoridade científica.

Em conformidade com nosso relato feito na genealogia desta política pública, para a implementação do SAES de Cabo Verde, inicialmente, os consultores portugueses não faziam parte do processo. Entretanto, entram em cena a meio do processo. Num primeiro momento, para a conformação da legislação relativa ao ES de CV, com as alterações e adequações necessárias, para que os consultores brasileiros pudessem avançar com a implementação do referido sistema.

Em conformidade com os dados empíricos coletados, para esta pesquisa, detectamos que um dos principais interesses dos Consultores Internacionais de Portugal era o de continuar a prestar seus serviços ao Estado de Cabo Verde. Mas por terem perdido a capacidade financeira de cooperação, como também já foi frisado anteriormente, os mesmos, fizeram-se necessários e úteis ao processo.

Verifica-se, os referidos consultores, fundamentaram a sua posição, através de um conjunto de expedientes, a destacar uma “perspicácia sedutora” de *marketing*, através da possibilidade de integração do futuro Sistema de Avaliação do Ensino Superior cabo-verdiano, no Sistema Europeu de Avaliação e Acreditação, isto é, na Quality Assurance in the European Higher Education (ENQA), segundo a adopção da convenção de Bolonha e dos *standards* estabelecidos por esta instituição, mediante as devidas flexibilizações e adaptação dos procedimentos aos respectivos sistemas nacionais de ES, extensivos às tradições e à cultura nacional como tem sido feito nos demais países da UE.

De acordo com as bibliografias consultas e os dados empíricos coletados para esta pesquisa, parece que a fundamentação, para a conformidade do quadro anteriormente descrito, vem sendo engendradas há muito tempo e tem acontecido naquela perspectiva de CNS, fundamentado no Consenso de Washington (DEZALAY; GARTH, 2000). Isto é, ao que tudo indica, são os próprios autores nacionais que estabelecem a ponte de cooperação, funcionando em sistemas de criação de redes e parcerias para a circulação de políticas internacionais, veiculadas, tanto pelos Estados desenvolvidos, bem como pelos organismos multilaterais que

funcionam como atores mediadores. De fato, este cenário de integração do SAES de CV no ENQA da União Europeia (UE), vem sendo acalentado, seja porque, há uma base montada, desde 1998, através da firmação da parceria especial entre Cabo Verde e União Europeia, seja porque a base do ordenamento jurídico cabo-verdiano ser constituído à semelhança da referida instituição.

Com efeito, segundo o constatado com os nossos entrevistados, a assessoria portuguesa vem sendo construída há muito tempo e há sólidas relações de cooperação entre os mesmos. Por exemplo, um dos nossos interlocutores, baseou a sua argumentação com base nesta proximidade histórica, cultural, econômica e política entre Cabo Verde e Portugal. De entre estes eixos estruturais, destacou o arcabouço jurídico legal que por sua vez conforma a estrutura organizativa e política muito similar ao lusitano, isto é, afirma categoricamente que tem havido uma “espécie de cópia de todas estas estruturas de Portugal da parte de CV” (CI 4). Por isso, argumenta que se há um modelo, que pudesse servir como referência a Cabo Verde, na montagem do seu SAES, só podia ser a portuguesa, uma vez que, com a chegada dos brasileiros houve muitos desentendimentos, no seio das autoridades cabo-verdianas, com os membros da CPQA, os gestores das IES e com a própria mídia:

depois apareceu os brasileiros, que definiram uma série de coisas. Houve ali, um certo desentendimento, de quais eram as competências do CPQA e houve umas pessoas que não ficaram muito satisfeitas, isto é, as coisas não foram totalmente pacíficas na altura;

quando aparece o Brasil, há aqui um certo choque de culturas, entre aquilo que era a lógica subjacente à legislação vigente e a lógica do Brasil. Porque no Brasil a lógica do sistema de garantia da qualidade é diferente do que existem em Portugal, que é semelhante da União Europeia e tem lógicas que não são completamente as mesmas;

eu tenho exatamente a opinião contrária, por isso fiz a intervenção na proposta, que foi feita sobre os procedimentos, por parte da equipa brasileira, que no fundo não estava coerente com a legislação vigente e publicada, isto é, fizemos apenas uma adequação à legislação vigente;

agora eu não tive participação nisso, a única que eu tive foi apenas, quando apareceram as propostas de procedimentos. Por um lado, acertar aquilo que era a linguagem à aquilo que estava previsto na legislação, mas não tive intervenção no processo de avaliação. Portanto, isto é natural que uma parte empurra para o outra os problemas de funcionamento (CI 4).

Constatou-se que, com o desenrolar do processo, os interesses da consultoria portuguesa vão-se definindo com mais clareza, porque, mesmo estando a decorrer com a assessoria brasileira, as autoridades cabo-verdianas encomendaram um estudo de

viabilidade¹⁰⁷ para a criação de uma Entidade Reguladora do Ensino Superior em Cabo Verde e seu respectivo estatuto de funcionamento (2014).

De fato, a partir do referido estudo criou-se a Agência de Regulação do Ensino Superior (ARES) de Cabo Verde através do Decreto Lei nº xx, que teve subjacente, na sua elaboração a assessoria jurídica, técnica e científica portuguesa, extensiva aos instrumentos legais que legitimam sua emergência, nomeadamente a LBSE de CV (2010) e o RJIES de CV (2012).

Por conseguinte, a partir do discurso do nosso entrevistado, percebe-se que a institucionalização da referida Agência constituiu, desde do processo, uma das principais intenções da assessoria portuguesa. Porque segundo o que refere o (CI 4) na revisão da LBSE cabo-verdiano, em 2010, havia a previsão da criação de uma Agência independente nesse sentido, contudo, devido à proliferação de outras agências criadas em Cabo Verde, no mesmo período, houve um acautelamento da parte das autoridades nacionais para o seu adiamento.

Contudo, este assessor garantiu-nos que no diploma RJIES (2012) foram estipuladas as condições legais para a emergência da referida agência. Para que houvesse as condições necessárias ao seu funcionamento criou-se no mesmo diploma um Conselho para a Qualidade Acadêmica (CPQA) Art. Nº 76º do RJIES. Concretamente, foi nesse momento que o nosso entrevistado exteriorizou suas justificações de forma mais sistemática, para a criação da ARES em oposição a SAES, proposição da consultoria brasileira, segundo o mesmo, com forte inspiração no modelo do SINAIS (Brasil)

a questão de ser uma ARES e ser uma agência independente é aquilo que nós encontramos em muitos pontos do globo. Nos EUA (através das agências especializadas por áreas científicas e por regiões, em que os sócios são as IES). No caso europeu a opção que se fez, e podemos encontrar noutros países que tem uma forte ligação com a Europa como a Austrália, as agências são agências que não estão dependentes do poder político diretamente, ou seja, a nomeação para chefia da agência pode ser pelo poder político, mas a partir daí as pessoas não podem ser demitidas a não ser por um processo disciplinar ou um processo judicial ou coisa que o valha. Para quê? Para que essa agência possa ter uma atividade independente das vicissitudes do governo;

Portanto, isso é importante no sentido de se retirar isso da agenda política, para se evitar todos esses mecanismos de influência, que se possa haver junto do poder político, isto estamos a falar da independência da agência;

Por outro lado, quando se concebeu ou se falou no início do processo de garantia da qualidade em CV, a ideia era a de ARES de CV poder vir a articular-se com as

¹⁰⁷ Estudo de viabilidade para a criação de uma Entidade Reguladora do Ensino Superior em Cabo Verde (2014) realizado pela PDConsult (Praia)

agencias europeias. Isto é, a nível europeu existe aquilo que eu chamaria de um registo European Ensurance Quality Reserch (ENQA), isto é, um registo de agencias, em que as agências que obedecem a determinados standards são registadas como sendo reconhecidas na União Europeia;

A vantagem disso é que se a ARES de CV pudesse ser registada no (ENQA) e as formações de CV que fossem avaliadas por essa agencia, seriam automaticamente reconhecidas a nível europeu. Isso acaba fazendo muito mais sentido, por haver uma parceria especial entre CV e a EU. Isso permitiria uma maior flexibilidade e por outro lado, sendo reconhecido a nível europeu seria muito mais fácil ser reconhecido a nível de outros países;

Por um lado, garantiria que as formações feitas em CV, fossem validadas com o selo da garantia da qualidade da União Europeia. Uma questão é a que pode ser a da qualidade académica para o contexto de CV, mas isso é outra questão. Mas outro lado, poder-se-ia tentar que essa agencia pudesse fazer a ponte com outros países, nomeadamente os europeus, como uma primeira abordagem, mas poderia fazer com outros no sentido de garantir que as formações cabo-verdianas fossem mais facilmente reconhecidas noutros países principalmente porque CV é um país de grande diáspora (CI 4).

Algumas considerações se impõem necessárias para o entendimento das racionalidades subjacentes, anteriormente apresentadas. Uma delas tem a ver com o fato da consultoria portuguesa conseguir impor os seus interesses na arena cabo-verdiana. Um segundo aspecto delinea-se a partir da apreciação da consultoria brasileira que está relacionada com o fato de ter havido interferências e vozes desconcertantes, para que a assessoria brasileira não pudesse concretizar em pleno os seus objetivos. Um terceiro aspecto está relacionado com os desentendimentos havidos e ou provocados dentro do sistema do ES de Cabo Verde, de modo que o processo não fluísse corretamente e nem houvesse a institucionalização do SAES de Cabo Verde, em conformidade com os objetivos iniciais da cooperação entre os Estados de Cabo Verde e do Brasil.

Os dados empíricos sugerem que os interesses da consultoria brasileira estão ancorados na perspectiva da CSS, pelo menos do ponto de vista discursivo. Na nossa perspectiva, parece haver indicações nesse sentido, tal como já fizemos o enquadramento anteriormente. Isto é, destacam-se alguns exemplos nesse sentido.

Os dados empíricos coletados, sugerem que o processo de negociação entre as partes, foi na perspectiva de construção conjunta, visando a emancipação dos técnicos cabo-verdianos, de modo que superassem dependências externas. Verifica-se, ainda que a disponibilidade dos técnicos brasileiros que participaram na implementação da referida Política Pública, aconteceu segundo a cedência do tempo de serviço servidores do Estado brasileiro, sem contrapartidas financeiras. Destaca-se, ainda manifestação de vontade, em ajudar na implementação do SAES, num país em crescimento.

Evidencia-se, a partir das racionalidades acima listadas, a intencionalidade da consolidação do Brasil, como uma das lideranças nas práticas da Cooperação Sul-Sul. Neste caso concreto, faz-se conhecer, através do seu o sistema de avaliação e regulação, como um possível modelo referencial, em África¹⁰⁸, tendo Cabo Verde como o laboratório de experiência e posterior disseminação.

Dáí que, um dos questionamentos, no nosso roteiro de entrevista, solicitava aos consultores brasileiros, que explicitassem os contributos, potencialidades e possibilidades do SINAIS como modelo que pudesse servir de referencial na criação e implementação do SAES de CV.

De um modo geral, os consultores brasileiros, colocaram ênfase na juventude do subsistema do ES de CV, a dependência de Cabo Verde do exterior, seja dos países doadores, seja dos organismos multilaterais, por isso a necessidade de prestação de contas, naquela perspectiva de accountability, com que advém os riscos de apropriações acríticas de modelos e práticas pouco adequados à realidade endógena por um lado. Mas por outro, salientaram a tradição lusitana dos dois países, caracterizada na estrutura burocrática reguladora herdada da tradição lusitana que pode ajudar nesse sentido, devido ao forte caráter regulador do SINAIS que poderá auxiliar na promoção de uma identidade institucional endógena. Segundo, os mesmos, há fortes probabilidades nesse sentido, devido à possibilidade de criar barreiras contra a invasão desmesurada, tanto dos organismos multilaterais, bem como do problema de assédio das universidades europeias para suprirem a sua carência de alunos

um dos problemas dos países mais novos, é o que a gente chama de invasão de instituições estrangeiras. Nesse caso o SINAES, pode ajudar por ter em si esse viés bastante regulador. Pode ajudar a criar algumas barreiras contra uma invasão desmesurada da parte destes organismos multilaterais, porque vocês ainda vivem uma situação até pela proximidade, pelos laços que ainda são muito fortes com Portugal e com a Europa, em que as universidades europeias estão com falta de alunos então elas vão aos países africanos buscar estudantes para suprir as suas carências;

Por outro lado, há cada vez mais, da parte universidades europeias, o estabelecimento de sucursais nos países africanos. E nestes casos há situações muito precárias de estabelecimento, porque fica no ar um problema do ponto de vista empresarial, por interessar mais o lucro, isto é, não há uma aposta séria na criação de uma identidade institucional para a busca da qualidade (...);

¹⁰⁸ Evidencia-se que, efetivamente, os interesses brasileiros, nesta matéria está-se a disseminar na África lusófona, através dos casos assessoria técnica e científica, respectivamente, em Moçambique, São Tomé, em curso. Estando, o INEP em negociação com o Ministério de Angola para assessor a implementação do seu sistema de avaliação.

eu acho que o SINAES não pode ser copiado, por ter sido pensado e montado segundo a realidade brasileira, mas tem algumas coisas que amarram mais do que os processos comuns de acreditação dos países europeus e latino-americanos. Porque pela situação que se vive nesses países mais jovens só um processo de atestar se aquele curso é bom ou não, sem uma consequência regulatória do ponto de vista da legalidade das atribuições da Instituição, pode ficar uma coisa muito frouxa e permitir essa entrada de IES estrangeiras de forma não muito adequada (CI 3).

Na perspectiva de outro consultor internacional, que tem desempenhado funções de direção de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), de uma IES brasileira coloca tónica nas questões relacionadas com os sistemas de garantia da qualidade interna das IES, ou seja, na dimensão formativa do SINAES, como aliada da busca da melhoria do SAES de CV, em estreita parceria com as IES locais e ajudá-las a estruturar-se para a instalação de uma cultura de avaliação em função da missão institucional das IES, calcada na formação dos cidadãos do país da melhor forma possível e de acordo com as necessidades e as exigências do país, por isso, na perspectiva consultor internacional, a principal contribuição

pode ser a partir dessa experiência de implementação do processo dentro das IES, que exige formação contínua das pessoas, através de capacitação no processo avaliativo e a estruturação dentro da instituição, isto é, essencial e sem dúvida esse foi o motivo pelo qual foi convidado e é a contribuição maior que eu posso dar, isso dentro do âmbito institucional;

E a outra questão seria no âmbito dos cursos de graduação, justamente o uso dos resultados da avaliação para planificar projetos de curso, processos que envolvam docentes, alunos e os administrativos na avaliação e possam efetivamente ser subsidiados para a qualificação (C I 2).

5.6.3 Mobilização de parcerias nacionais e internacionais

Os dados empíricos apontam que a mobilização de parcerias, tanto a nível nacional como internacional, esteve em conformidade com a perspectiva de Bowe, Ball e Gold (1992), isto é, não a prescrição, mas sim, a construção conjunta segundo, a premissa de que o leitor é convidado a ser coprodutor, interprete criativo. Concretamente, estamos perante aquilo que denominaram de registo do texto *writerly* em vez de *readerly*, em que o leitor assume um papel mais passivo, o de consumidor da política.

A plausibilidade desta estratégia evidencia-se a partir dos discursos das três instancias em interação: autoridades do MESCI, enquanto proponentes da PP, que de acordo com os dados empíricos, depreende-se que, desde o início, foi um projeto pensado e concebido para o

envolvimento dos mais variados atores, seja a elite nacional, composta pelas autoridades do Ministério da Educação, os reitores das IES, os coordenadores dos cursos das IES, os pesquisadores nacionais, bem como a forte participação dos Consultores Internacionais.

Nesse sentido, verificamos que, a mobilização dos consultores internacionais, esteve delineada de acordo com os propósitos, preestabelecidos, basicamente a consultoria brasileira se encarregou das questões técnicas e científicas e por sua vez, a portuguesa, esteve mais relacionada com as questões de natureza jurídica, nomeadamente, a conformação do ordenamento jurídico cabo-verdiano com as alterações necessárias que se impunham à intervenção brasileira. Coube-lhe essa função, uma vez que, a estrutura jurídica cabo-verdiana, tinha sido produzida para uma eventual integração aos pressupostos e orientações jurídicas que fundamentam os países da União Europeia, através de uma possível conformidade aos princípios da Convenção de Bolonha, através do processo de acreditação e reconhecimento dos Graus e diplomas.

Ainda, segundo os entrevistados, os critérios e estratégias subjacentes à mobilização das parecerias teve em consideração as experiências em matéria de avaliação e acreditação dos dois países anteriormente citados, na qualidade de modelos referenciais ao sistema que se pretendia implementar em Cabo Verde. Por exemplo, os entrevistados justificaram esse fato, a partir da seguinte afirmação:

naturalmente teríamos de partir de alguma experiência, agora o fato de partir da experiência de um outro país, não significa que você adotou, transferiu ou copiou, mas sim partiu-se de uma experiência do “*modo operandis*” [...], por isso, trouxemos pessoas diretamente implicadas, no sistema de avaliação dos respectivos países [...] daí se justifica a presença da diretora do SINAES (Brasil) e sua equipa, o ex Secretário geral de Educação de Portugal, o diretor do Banco Mundial para a África, professores universitários estrangeiros, como nossos consultores (A7).

Quanto à mobilização de parcerias endógenas, os proponentes da Política Pública, afirmaram que a finalidade principal visava a criação de um SAES próprio, que refletisse a realidade idiossincrática de Cabo Verde e não a importação de nenhum sistema, mas sim uma construção nacional, que refletisse os desígnios nacionais.

Ao solicitarmos os nossos interlocutores, a caracterização do referido processo de mobilização de parcerias, caracterizaram-no, como um projeto baseado numa assessoria extremamente solidária, engajada, com forte participação das IES de Cabo Verde, um trabalho

conjunto, uma montagem participativa, com os coordenadores de curso, com pró-reitores, etc., isto é, fez-se um trabalho de “**djunta mon**”¹⁰⁹ (A1).

Neste ponto, verifica-se uma confluência, entre os grupos de entrevistados, de que se tratou de um processo consumado, através de um trabalho conjunto para avaliação, validação e definição de todas as dimensões do projeto, através de um forte envolvimento das IES e demais envolvidos, porque segundo esses dois grupos não se ditou nada, tudo foi criado com base em negociações, discussões, flexibilidade e consensualidade

procuramos sempre a metodologia de construção conjunta como um grande ideário [...] tudo isso, foi feito em dialogo, com produção de atas, com fixação de retoques, negociações constantes, ao longo do processo, com cedências, flexibilidade, etc. para que a avaliação não fosse feita, numa fratura entre avaliadores e avaliados, afinal, nós todos somos avaliadores e avaliados (A7).

o fato de optarmos pela metodologia construtiva, tendo como referência o modelo de avaliação brasileiro, tem a ver com a sua perspectiva construtiva, pedagógica, de envolvimento conjunto de todos em todas as instancias de avaliação, que é oposto ao sistema europeu que, na nossa ótica, tem um forte pendor de penalização;

nós estávamos no início do processo de desenvolvimento do ES, todos nós temos de nos empenhar na sua melhoria. Nada melhor, do que as próprias IES participarem do processo de definição, do que é que vai ser avaliado, como vai ser avaliado, para depois fazer o uso disso. Por que a Avaliação é para a melhoria, e só depois as outras medidas que devem ser tomadas, foi esse o procedimento (A8).

foi criada todas condições para que o grupo de Cabo Verde, pudesse posicionar, contribuir, manifestar-se, pelo menos teoricamente [...] partiu do princípio, isto é, do entendimento que se deveria partir da competência das pessoas lá dentro de Cabo Verde e envolvê-las no processo (A11)

a posição que assumimos desde o início, na posição de quem conduz o processo de implantação do SAES de CV é de que o SINAES, seria apenas uma referência, ao sistema que ia ser criado em CV. Desde o início, assumimos que teria um SAES, construído, realmente a partir dos referenciais próprios de CV, por isso, toda a ação foi desenvolvida no sentido que o grupo de CV, de fato assumisse e tornasse o protagonismo disso tudo (A11).

No que diz respeito à mobilização das parcerias endógenas, nosso escopo analítico focalizou-se sobre a percepção dos entrevistados no que diz respeito à referida temática, concretamente traçamos como eixos principais: as modalidades de convite empreendidas pelas autoridades do MESCI; (ii) níveis de abertura para a participação; (iii) metodologias de participação e (iv) contributos dados durante a criação e implementação do SAES de Cabo Verde, enquanto Política Pública.

¹⁰⁹ Djunta mon – expressão crioula cabo-verdiana que significa um trabalho conjunto de várias pessoas, normalmente solidaria, sem fins lucrativos, trabalho voluntário para o bem comum da comunidade.

De acordo com os dados empíricos coletados com os entrevistados, quanto às modalidades de mobilização dos gestores das IES de Cabo Verde, no processo de institucionalização do SAES, parece ter havido uma corroboração e complementaridade entre as estratégias montadas pelas autoridades do MESCI e os consultores internacionais implicados na implementação dessa política.

Concretamente, os dados parecem apontar, que houve uma intensa mobilização para a participação, através de um conjunto de expedientes, tais como, o uso de diferentes canais e níveis de comunicação, desde as tradicionais vias de ligação das IES com o MESCI, lançamento de editais de concurso, sensibilização com publicitação dos convites em diferentes meios de comunicação (internet, jornais locais, televisão pública e cartazes afixados nas respectivas IES e no próprio MESCI.

Quanto aos níveis de abertura à participação dos entrevistados, de um modo geral, afirmaram que foi muito boa e que as estratégias adotadas tanto pelas autoridades, bem como pelos consultores internacionais, permitiram uma boa participação e discussão dos painéis. Ainda, segundo o relato de alguns entrevistados, não se identifica ações de imposição dos Consultores internacionais e nem das autoridades do MESCI. Na nossa perspectiva, esta ação é sinónimo de que, de fato, teria havido uma construção conjunta dos vários atores em interação. Tais indicações sugerem, por conseguinte, que estar-se-ia na utilização de uma das premissas da análise da abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), isto é, o registo de texto *writerly*, em vez de *readerly*.

Para a devida exemplificação, deste fato, destacamos as considerações de alguns entrevistados, que assinalaram ter havido, “fluidez de comunicação e diálogo entre as autoridades centrais e as IES, num nível, nunca antes verificado” (A2). Salienta-se igualmente a excelente “troca de experiências entre os pesquisadores e ou professores nacionais com os consultores internacionais” (A6).

Entretanto, nem todos os entrevistados, reconhecem a plausibilidade desta estratégia de a abertura à participação, segundo as dinâmicas imprimidas pelos Consultores Internacionais brasileiros e pelas autoridades do MESCI. Um destes casos manifesta-se nas posições do entrevistado, (A4) ao afirmar que a participação ocorreu dentro dos limites anteriormente estipulados, tanto pelas autoridades, bem como pela consultoria internacional. Fundamenta a sua posição com vários argumentos, dentre as quais sobressaem os seguintes:

não houve uma participação alargada, o que houve e que estou a dizer é que na verdade, aconteceu uma transposição acrítica de algo que nos é externo para a nossa realidade interna. Portanto, os atores internos, foram obrigados a correr atrás daquilo que foi o pacote apresentado. Obviamente que houve participação, mas que não permitiu quebrar o modelo ou romper com o pacote. A participação houve sim, dentro daquele involucro já fechado;

Não houve um processo construído a partir da realidade endógena. Há sim, transposição e apropriação acrítica daquilo que nos foi dado a consumir (A4).

Portanto, o que percebemos das palavras do referido entrevistado, a partir da fundamentação da sua posição, é de que a inexistência de um sistema avaliativo, suportado pelas respectivas políticas públicas, pode potencializar o risco de se fazer uma avaliação altamente superficial e simbólica, isto é, que não responda aos princípios e fundamentos da avaliação institucional.

Ao confrontarmos, tanto, os proponentes dessa Política Pública, bem como os Consultores Internacionais, acerca da posição anteriormente manifestada, de que houve participação da comunidade educativa cabo-verdiana, mas dentro do formato predefinido, incapaz de romper a assimetria da experiência brasileira, e que segundo a perspectiva de alguns entrevistados, teria havido imposição da consultoria brasileira, algumas vezes caracterizada como importação do SINAES (Brasil).

Os Consultores Internacionais brasileiros, refutaram a assertiva anteriormente mencionada, parcialmente, isto é, num primeiro momento, reforçaram a estratégia empreendida para o envolvimento, engajamento e identificação com o próprio projeto em curso. Alegaram que o carácter participativo e a construção conjunta prevaleceram, foi assumida e praticada. No entanto, reconheceram que em alguns momentos, poderá ter havido alguma assimetria na referida participação, sobretudo, devido ao pouco conhecimento da matéria em discussão, de ausência de práticas e cultura de avaliação instalada, fraca participação em experiências idênticas.

Consideram que, o fato de Cabo Verde, ter tido a dependência por muitos anos de consultoria externa, sem o devido e adequado envolvimento dos técnicos nacionais para a sua devida emancipação, associado a falta de recursos financeiros, de pessoal qualificado, e a própria gestão deficitária do processo pela DGES, foram as razões alegadas para a justificação da participação deficitária, como se pode evidenciar nas posições a seguir:

em vários momentos não se percebeu esse protagonismo dos quadros nacionais, e percebeu-se sim que, isso viesse pronto daqui (Brasil), da nossa parte foi criada todas condições para que o grupo de Cabo Verde pudesse posicionar, pelo menos teoricamente. Contudo, entendemos as reticências na participação dos atores cabo-verdianos, porque aqui há também o problema de conhecimento da matéria da avaliação propriamente dita (A11)

o que aconteceu na minha percepção é que quando o INEP, deixava os trabalhos para serem continuados, acabava ficando estagnado ou centralizado em pequeno grupo e não envolvimento do grupo maior e acabava de novo por demandar a presença do assessor externo. Na minha percepção mais uma vez, parece que os atores nacionais sentiam que não tinha capacidade de fazer (A10).

houve várias coisas que se misturam aqui, por um lado a DGES, tem de fato, poucos recursos [...] a DGES tinha um grande déficit do ponto de vista de capacidade dos recursos humanos, isto é, das pessoas que lá estavam para conduzir este processo e muitas vezes, déficit do apoio jurídico, para poder saber o que se pode fazer o que não se pode fazer, face ao que está publicado, segundo as regras definidas para o processo de avaliação [...] eu acho que de fato se avançou para um processo de avaliação com recursos excessivamente limitados e isso criou-se uma série de problemas, não só a nível da participação dos sujeitos locais (A13).

No entanto, os consultores internacionais brasileiros, destacaram que os momentos iniciais do processo foram entusiasmantes, pelo fato de poderem estar a colaborar num processo, que estava se iniciando na qualidade de assessor técnico, científico e pesquisador, numa realidade caracterizada por uma tela quase em branco.

Por isso, consideram que aquela oportunidade de participação, permitia potencializar a experiência avaliativa do SINAES e outros modelos avaliativos experimentados no contexto brasileiro, como subsídio e correção reflexiva das incongruências, fragilidades do próprio SINAIS, ou seja, constituía uma possibilidade ideal, de correção dos erros cometidos no Brasil nas fases de institucionalização do seu sistema avaliativo. Mas sobretudo, destacaram a partilha das experiências das práxis avaliativas, isto é, o fato de potencializarem os pontos fortes do SINAIS, ao proporcionar, intensas oportunidades de aprendizagem, partilhas, trocas de experiências com os participantes cabo-verdianos. No excerto a seguir da entrevista com os consultores brasileiros, destacam-se as considerações anteriores:

Ao mesmo tempo que o convite foi para contribuir com a minha experiência, sem dúvida a gente sai de lá com aprendizado muito maior de ensino, de contribuição, porque no sentido de que é um sistema que está sendo implantado, uma ES jovem e ao mesmo tempo com a participação de pessoas muito comprometidas (A10).

Imagina o privilegio que, o coordenador de um curso, que está na coordenação desse curso, tem nesse processo, ao sentar à volta de uma mesa para pensar a política de avaliação do seu país. Os coordenadores daqui da nossa universidade nem sequer tem a noção das políticas de avaliação nacional do Brasil e lá os coordenadores todos tiveram a oportunidade de participar desse processo;

Ao se dar conta desse papel, entendi e percebi o comprometimento muito grande da maior parte das pessoas que estavam ali. E isso é um aprendizado para a gente, por que aqui o coordenador de curso, muitas vezes, não se dá conta da importância dessas interconexões na sua formação na ES. Quando lá, muito rapidamente isso ficou evidente;

Pude perceber que, os coordenadores incorporam o fato de que, a efetiva implementação dessa PP, dependerem deles, e que a participação deles era muito importante para esse processo. Isso tudo traz uma reflexão para a gente, que vai lá e traz para cá de volta, esse aprendizado reflexivo [...];

Tanto que agora fiz uma oficina, com os coordenadores de curso, com uma universidade daqui do interior, e comecei o trabalho com eles trazendo essa experiência de CV, em que, as pessoas se dão conta que o nosso papel é esse, a colaboração e a partilha dos nossos conhecimentos e experiência (A11).

Por outro lado, uma das grandes expectativas das autoridades do MESCI, quanto à participação dos atores locais e internacionais, esteve diretamente relacionada com a possibilidade de subsídios e contributos dos protagonistas envolvidos.

Daí a razão, de quisermos saber junto aos gestores das IES entrevistados, os seus contributos durante o processo de criação e implementação do SAES de Cabo Verde. Verificamos, de acordo com os dados empíricos que, de um modo geral, os referidos entrevistados, teriam dado muitos subsídios. Dentre os quais, se destaca intensa participação nas várias sessões de formação realizadas, participando ativamente nos debates, construção dos instrumentos, parâmetros e critérios de avaliação, construção dos textos jurídico-legais de conformação dos textos políticos, definição das diretrizes curriculares, formação dos bancos de avaliadores, participação enquanto avaliadores ao serviço do MESCI, mas também das IES, como formadores e colaboradores das estruturas avaliativas das IES, entre outras formas de participações.

5.7 CONTEXTO DA PRÁTICA: PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS

No que concerne ao *Contexto da Prática*, caracteriza-se por analisar como as políticas chegam às IES, investigando a resignificação que os profissionais destas instituições e os sujeitos da comunidade fazem dos textos das políticas, bem como as condições de possibilidade de sua implantação em diferentes contextos locais. Portanto, é onde a política está sujeita à interpretação e recriação. É o Lugar onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Conseqüentemente, nessa arena, os grupos de interesses são os gestores, os professores, os coordenadores, os pesquisadores das IES (BOWE; BALL; GOLD, 1992)

De um modo geral, evidencia-se, de acordo com os dados empíricos, que os fatores destacados como facilitadores desse processo estão relacionados com participação profissionalizada, personalizada, comprometida, tanto das elites nacionais, bem como da Consultoria Internacional, na construção desse processo, de institucionalização do SAES. Percepciona-se, ainda que, mesmo quando demonstraram ou referiram acerca das fragilidades do processo, salientou-se o reconhecimento a competência e capacidade dos protagonistas envolvidos.

Outro fator que também mereceu relevo nesta caracterização, tem a ver com o forte envolvimento das IES, através de um trabalho partilhado e em equipa. Por conseguinte, as dimensões facilitadoras do processo, traduziram-se, na capacidade de negociação, flexibilização, adequação, conformação, cedências, partilhas de experiências entre os protagonistas, consubstanciando-se num trabalho zeloso, abnegado, comprometido, sério, engajado e responsável de praticamente todos os envolvidos nesse processo.

As variáveis anteriormente referenciadas, como facilitadoras do processo, pelos nossos interlocutores, foram correlacionadas também, com a dimensão da internacionalidade cada vez mais crescente do Ensino Superior no mundo, destacando a peculiaridade do caso cabo-verdiano, país de pequeníssima dimensão, fracos recursos e com uma diáspora imensa, como fatores que podem potencializar a afirmação do referido SAES.

Porque segundo os nossos interlocutores, esses fatores precisaram ser dimensionados às fasquias internacionais, pois que, algumas premissas são necessárias para a concretização, da credibilidade do ES nacional, através da criação do seu sistema de garantia da qualidade, que por sua vez, permite-lhe a confiança, comparabilidade de diplomas através de sistemas de acreditação, cooperação entre Agências Internacionais de Avaliação, recrutamento de avaliadores internacionais, conseqüentemente, a melhoria de todo o seu sistema.

Na perspectiva dos entrevistados, condições acima listadas, foram garantidas e estribadas na lógica de “um olhar suplementar externo, porque não estão contaminados com interesses locais” (A7). Por isso, esse entrevistado considera que, o recrutamento de Consultores Internacionais (CI) teria possibilitado que, o sistema endógeno não se fechasse sobre si próprio e tornasse um sistema apático ou mesmo autista, afinal, “a questão da do ES ultrapassa as fronteiras nacionais [...] o ES hoje joga-se numa arena internacional” (A8).

Na perspectiva dos entrevistados, houve um conjunto variado de constrangimento marcado por pluralidade de nuances. De um modo geral, apresentaram os seguintes aspectos menos favoráveis: a fragilidade financeira do país que, muitas vezes não permitiu que fossem implementadas e desenvolvidas determinadas atividades essenciais do processo. Ou seja, a debilidade financeira afetou significativamente, porque segundo os mesmos, tiveram que “financiar tudo, principalmente o pessoal que veio das ilhas (são Vicente), os ateliers, custear a deslocação e alojamento do pessoal do Brasil, o acompanhamento jurídico que foi um processo caro” (A7).

Ainda, a perspectiva das autoridades entrevistadas, associa-se ao problema financeiro, a estrutura deficitária do próprio Ministério do Ensino Superior que é novo, pequeno e nasceu num ciclo governativo de crise internacional, fato por si demasiado constrangedor, na medida em que condicionou a contratação de quadros qualificados para suprir as necessidades de funcionamento do próprio MESCI. Correlaciona-se a essa debilidade, o fato da assumpção de determinadas responsabilidades nas comissões de logística do funcionamento do sistema, à espera de contrapartidas financeiras, de lucros simbólicos e materiais que podem advir dos cargos assumidos, mesmo não havendo dotação financeira alocada ao seu funcionamento.

Para além dos problemas conjunturais anteriormente citados, os entrevistados elencam um vasto conjunto de constrangimentos que tiveram de lidar e resolver ao longo de todo o processo. Dentre estes, salientam-se as relações interpessoais, num meio muito pequeno, onde as interações pessoais são muito imbricadas e reguladas pela ação das elites políticas e académicas que disputam entre si, as poucas instâncias de consagração. Por isso, pode ter “havido porventura algum desencontro de pontos de vista o que é normal na academia, isto é, os desacordos são normais num processo desses, afinal o anormal seria todo o mundo ter o mesmo posicionamento e a mesma visão” (A9).

Por outro lado, os entrevistados, mencionaram ainda, que alguns dos constrangimentos havidos, estão relacionados com tomadas de decisões, que poderão não ter sido as mais consentâneas. Especificamente, as relacionadas com as nomeações para assunção de cargos de chefias de determinados organismos, críticas e acusações de terem pautado somente em critérios político-partidários, na escolha das chefias.

Verificámos que as referidas críticas e acusações subiram de tom e extremaram-se, sobretudo, devido à aproximação do período eleitoral no país. Ainda no mesmo capítulo, destacam-se as negociações difíceis com as IES, resistências ao processo avaliativo, ausência

de uma cultura de avaliação instalada e de mecanismos internos de garantia da qualidade em algumas das IES de Cabo Verde, o que condicionou bastante o processo da realização da Avaliação Institucional Externa às IES, com início em 2015.

Enfim, os entrevistados, ainda, relataram que tiveram de lidar, com a adequação entre a pertinência das ofertas formativas, as competências que se quer desenvolver nos cursos de modo que, não houvesse discrepâncias com os cursos oferecidos endogenamente e os cursos feitos no estrangeiro, isto é, “esteve em causa a sustentabilidade do desenvolvimento do país no futuro” (A7). De resto, tiveram de mobilizar toda a capacidade política, diplomática e negocial para gerir a parceria com a consultoria internacional proveniente de origens diferenciadas, com concepções e formações diferentes, portadores de valores e orientações gnosiológicas estribadas também, em paradigmas diferenciados.

No que tange às perspectivas de outros entrevistados, quanto aos aspetos que contribuíram negativamente para o processo, de um modo geral, registámos algumas similitudes e complementaridades com as apreciações feitas anteriormente. No entanto, evidenciam-se posicionamentos muito críticos e diferenciados da parte de alguns entrevistados.

Por conseguinte, para alguns entrevistados, a questão financeira é destacada, como o principal empecilho, todavia, o problema é colocado no viés da demanda da qualificação do corpo docente, ausência de incentivos a projetos de pesquisa, laboratórios e outros insumos para a qualidade do ES. Um dos entrevistados faz a seguinte apreciação sobre o nível de investigação em Cabo Verde, “a questão da investigação aqui em Cabo Verde, não digo nem que esteja na infância, deve estar ainda no útero e é necessário fazê-la desabrochar e ter dinheiro porque sem dinheiro isso não é possível” (A6).

Outras questões que mereceram realce, estão relacionadas com o processo de negociação das parcerias internacionais, tomada como modelo referencial na institucionalização do SAES de Cabo Verde. Isto é, o posicionamento divergente, desse grupo de interlocutores, está diretamente relacionado com a suposta transposição acrítica do modelo de avaliação brasileiro, o qual, supostamente, na perspectiva da maioria dos entrevistados, não tem nada a ver com a realidade cabo-verdiana. Concretamente, no que diz respeito à construção histórica do ES no país, nas tipologias de IES, na configuração do Sistema Educativo, no Ordenamento Jurídico do país, na dimensão continental do país e nos pressupostos teórico-metodológicos que estão subjacentes ao modelo SINAES.

De entre o grupo de entrevistados, destaca-se aqueles que são críticos à mobilização da parceria brasileira, que supostamente, teria o modelo SINAES, como marco referencial. Fundamentaram a sua posição com base num conjunto de razões. Em primeiro lugar, assumiram que o modelo de referencial, deveria ser o de Portugal, isto é, Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (3AES), devido aos seguintes fatos: a cumplicidade histórica entre Cabo Verde e Portugal de mais de 5 séculos de colonização portuguesa. Após a independência de CV, Portugal continuou sendo seu principal parceiro, por isso, há uma maior proximidade cultural entre os dois países. Com efeito, apontaram que o ordenamento jurídico português tem servido de base ao de Cabo Verde, as diretrizes da Convenção de Bolonha foram tomadas como principal referência na organização e estruturação do ES em CV.

Por outro lado, ainda na perspectiva do grupo de entrevistados críticos à mobilização da cooperação brasileira, apontaram, ainda, o fato de Portugal ter sido e continua sendo a porta de entrada de CV na União Europeia, daí ter intermediado a parceria especial de Cabo Verde com a União Europeia em 1998. Portanto, por analogia, se há um modelo que pudesse servir de referência ao SAES de Cabo Verde, este só poderia ser o português.

Imbuídos nesta consideração, alguns dos entrevistados afirmaram que um dos principais tensionamentos de todo o processo, foi a tentativa de impor o modelo brasileiro ao subsistema do ES de Cabo Verde (A1; A2; A4).

Outro constrangimento que mereceu destaque dos nossos interlocutores, tem a ver com a gestão do processo de institucionalização. Segundo alguns entrevistados, a DGES e o MESCI não tiveram muita lucidez na gestão e organização de todo o processo. Parece ter havido confusão no exercício de competências e definição de funções de cada um dos órgãos de poder supramencionados. Para justificar este fato apresentaram os seguintes acontecimentos

imagina que nós fomos avisados, de que iríamos ser alvos de uma Avaliação Externa, na segunda feira, e termos recebido o aviso no final de sexta feira, praticamente na véspera do evento(A5);

sobretudo, a nível do MESCI ,não houve algumas posições muito bem definidas, de quem e como o processo deveria ser conduzido (A2);

Outro posicionamento desfavorável à atuação dos responsáveis desse processo, está relacionado com o banco de avaliadores criado para a atender as suas demandas. Segundo

nossos interlocutores, os avaliadores selecionados não têm nem experiência, nem conhecimento da matéria e, muitas vezes, nem sequer são pesquisadores desta temática, isto é, depreciação que fica bem patente nas palavras, de um dos gestores entrevistados “vê-que temos uma equipe, de várias dezenas de avaliadores, que pela primeira, vez estão a ver esse GAIE, que pela primeira vez estão a participar de um processo desse tipo, que estão a conhecer todo esse processo de avaliação, pela primeira vez” (A3).

Alguns entrevistados são de opinião, de ter havido alguma decretização da qualidade pelas autoridades do MESCI às IES, mas que, no sentido contrário, isto é, da parte dos governantes não houve políticas conducentes e consistentes à institucionalização da referida qualidade, que contribuísse para o desenvolvimento do Ensino Superior, da ciência e do próprio conhecimento do sistema educativo cabo-verdiano. Por conseguinte, alega que, a imposição da qualidade às IES, não acontece apenas com a institucionalização de SAES e realização periódica de Avaliações Externas, por que segundo os mesmos:

A qualidade não se decreta, constrói, não podemos achar que, estamos dando um grande contributo para a ciência, com uma simples avaliação decretada daquilo que está sendo produzido, mas você não criou as condições para a produção científica? Acha legitimado a exigir que se produza ciência? Porque a ciência não se produz solitariamente, o que se produz solitariamente são poemas” (A4)

Contudo, apesar das críticas contundentes dos referidos entrevistados, anteriormente apresentadas, parece haver alguma sensibilidade pragmática, quanto aos constrangimentos verificados. Isto é, consideraram que temos o país que temos, com suas debilidades e fracos recursos, que estamos perante um projeto novo, que há poucos pesquisadores, na conjuntura interna cabo-verdiana, que a concepção universitária subjacente, é ainda e sobretudo calcada somente no ensino, ou seja, as nossas IES ainda não têm capacidade de resposta aos outros domínios, como a pesquisa e extensão. Acrescentam ainda, o fato, de não existir um Conselho de Reitores que, pudesse auxiliar todo esse processo, num contexto recente da prática do ES, num país insular, arquipelágico e de pequena dimensão.

No que diz respeito aos constrangimentos referenciados pelos Consultores Internacionais entrevistados, os mais relevantes que, assinalamos na coleta e análise dos dados empíricos, estão relacionados com a presença em simultâneo de dois tipos de Consultoria Internacional para a montagem do SAES de CV. Especificamente, a assessoria

técnica e científica veiculada pelos servidores do INEP (Brasil), a assessoria jurídica, veiculada pelos técnicos de Portugal.

Em conformidade com o nosso destaque dado aos tensionamentos, quando da análise dos interesses explícitos e subjacentes dos protagonistas envolvidos no processo, ao que parece, um dos maiores constrangimentos havidos neste processo, tem a ver com a luta de protagonismo para assumpção da liderança, pelos consultores de Portugal e Brasil. Isto é, de acordo com os dados empíricos, o referido acontecimento, teria causado muitas celeumas, tanto entre os envolvidos nacionais e internacionais, mas sobretudo, esse confronto de perspectivas, revelou muitas racionalidades ocultas.

De uma forma sistemática, emerge uma acusação explícita dos consultores brasileiros à atuação dos técnicos portugueses durante o processo e vive versa. Salienta-se, por exemplo, a consideração, pelos brasileiros, de que a relação de Portugal com as suas colônias, no caso Cabo Verde é problemática, geradora de dependências, neocolonial, com uma clara subordinação à Lisboa, tida ainda no imaginário coletivo português, como a Metrópole, por isso uma “relação muito materna, baseada numa visão eurocêntrica” (A12).

Pelo mesmo diapasão, o Consultor Internacional (A11) aponta que essa relação paternalista e dominante, gerou dependência e vários constrangimentos relacionados com a produção e conformação da Legislação que serviu como suporte, durante o processo de implementação do SAES de CV. Para fundamentar a sua posição, o referido entrevistado, cita o acontecimento verificado com a produção das Diretrizes Curriculares para as áreas de conhecimento, em que se fez uma alteração em função do quadro normativo português e que não refletia a realidade cabo-verdiana, na sua perspectiva

volta e meia, quando voltávamos para lá, caía na mesa uma legislação que tinha sido divulgada e quando se analisava o documento, podia-se perceber que tinha sido escrito por um consultor internacional português. E o mais grave, é que os próprios membros da diretoria tanto do MESCI, como da DGES, ainda não tinham conhecimento da referida legislação. Muitas vezes, a legislação, nem sequer, representava necessariamente, a realidade cabo-verdiana. Por causa de questões do tipo, a gente ficava estupefata (A11);

nós tínhamos uma discussão, com os coordenadores de curso sobre as diretrizes curriculares, por áreas de conhecimento, e aí solicitamos o documento suporte ,de como é que era organizada as áreas do conhecimento lá em CV. Foi-nos encaminhada uma certa organização de 4 áreas, na nossa missão de fevereiro (A11);

mas, quando fomos novamente em junho do mesmo ano, para dar continuidade à discussão e formulação das diretrizes, ao solicitarmos a referida legislação não nos foi enviada, porque ela estava sendo reformulada. Mas não era do conhecimento de

todos e previa não sei se eram 7,8, 9, 11 áreas (agora me escapa isso), mas uma organização de áreas do ES de Portugal, que necessariamente não representa o que se tem de ES em CV hoje (A11);

então, os coordenadores de curso nos diziam: – “gente, mas isso aqui, não nos representa, não é essa a nossa composição das nossas IES, essa forma não representa o que nós temos hoje de ES em CV” (A11).

Por conseguinte, os Consultores Internacionais brasileiros, confidenciaram-nos que devido a muitos acontecimentos semelhantes ao acima listado, é que teriam percebido que as capacidades endógenas, eram negligenciadas pelas autoridades do MESCI, em conluio com os consultores portugueses. Salientaram ainda, que tiveram um enorme engajamento e comprometimento com a implementação do SAES de CV, entretanto, verificaram que, quem acabava sempre, por ter protagonismo no contexto cabo-verdiano, eram os Consultores Internacionais de Portugal. Por isso, foram unânimes em afirmar que está instalado, no referido contexto, uma perspectiva paternalista e dominante ocidentalista

há pessoas que sem dúvida, mesmo com diferentes posições, sejam elas partidárias ou não querem o desenvolvimento de CV e têm o comprometimento de fazê-lo e têm todo o conhecimento para o fazer, ou seja, têm condições e preparação para isso. E eu acharia desastroso se essa noção dominante que volta e meia aparece lá, continuasse indefinidamente, seria muito ruim, se a nível da ES não se assumisse que efetivamente, que se tenha capacidade de crescer com a prata da casa (A12).

Na posse das considerações anteriormente mencionadas confrontamos, o Consultor Internacional (A13) acerca destas alegações, feitas com tons acusatórias, pelos brasileiros.

O nosso interlocutor, reagiu com incredulidade e estupefacção, garantiu-nos que a sua atuação e relação com as autoridades cabo-verdianas, jamais foi na concepção de ator-mediador, imbuído dos *modus operandis* dos organismos multilaterais ou do comumente designado países desenvolvidos, porque é originário de Portugal, um dos países periféricos. Admitiu-nos que tem muitas experiências de consultoria internacional e já ter participado, em vários países, em vários tipos de projetos e que em toda a parte quando há forças internacionais em presença, há esse tipo de acusações e conflitos de perspectivas.

No entanto, admite que o SAES que estava sendo montado em CV, tinha muitas semelhanças como o SINAES do Brasil. Contudo, salienta, na sua perspectiva, não teria havido a importação do referido sistema. Assegurou-nos que a sua posição está em

conformidade com a concretização das atividades, ao longo de pelo menos 3 anos, mediante uma intensa participação de vários atores. Isto é, parece assumir que foi um processo construído e participativo,

eu tenho exatamente a opinião contrária, porque eu de fato, na altura não acompanhei o processo da avaliação. A única coisa que nós tivemos alguma intervenção foi na proposta, que foi feita sobre os procedimentos por parte da equipe brasileira, que no fundo não estava coerente com a legislação vigente e publicada. Isto é, fizemos apenas uma adequação à legislação vigente. Mas o processo foi baseado no modelo brasileiro. Agora não é propriamente, digamos, uma importação porque isso foi discutido em CV, houve muita discussão com o CPQA que participaram nesse processo (A13).

Verificámos, entretanto, que nosso entrevistado, considera que pode ter havido alguma transposição acrítica de alguns pressupostos teóricos, epistemológicos e até metodológicos do modelo SINAIS (Brasil). Efetivamente, a referida transposição, não se adequou à realidade cabo-verdiana, uma vez que, segundo o mesmo “o arcabouço jurídico-legal de Cabo Verde é uma cópia de Portugal” (A13).

Portanto, na acepção do nosso interlocutor, se há um modelo de avaliação que pode servir de referência a Cabo Verde, só pode ser um de procedência europeia, porque o substrato legislativo cabo-verdiano vem sendo preparado, há muitos anos para essa conformação.

Justificou a sua participação no referido processo, com base, na precariedade de recursos da DGES e do próprio MESCI em termos de recursos humanos, técnicos, materiais e financeiros e da própria urgência na conclusão do processo, teria sido chamado, a dar o seu contributo no acerto e conformação das propostas procedimentais, sugeridas pela consultoria brasileira, com aquilo que era a linguagem do ordenamento jurídico cabo-verdiano, em conformidade com o que estava previsto na Lei.

Daí que, o entrevistado (A13), justifica e fundamenta a sua posição, argumentando que “quando aparece o Brasil neste cenário, há aqui, um certo choque de culturas, entre aquilo que era a lógica subjacente à legislação vigente e a lógica do Brasil” (ibidem). Isto é, as principais diferenças entre os dois países em análise são

porque no Brasil a lógica do sistema de garantia da qualidade é diferente, do que existem em Portugal que é semelhante da União Europeia. Ou seja, as lógicas não

são completamente as mesmas. Por exemplo no caso dos Sistemas europeus não existem as diretrizes curriculares nacionais como existe no Brasil (A13);

No Brasil, faz parte do SINAES o ENADE coisa que não existe a nível da Europa. No Brasil existem instrumentos muito detalhados, nomeadamente, para se fazer a avaliação quer dos cursos, quer das IES, com parâmetros, com percentagens, enquanto que no âmbito europeu, as diretrizes para a garantia da qualidade são determinadas pela ENQA (A13);

Estes padrões são europeus que foram aprovados em 2005 e há uma segunda versão que é de 2015, no fundo definem, por um lado, uma avaliação interna das instituições, criando sistemas internos da garantia da qualidade, que são auditadas, permite no fundo, que a Agência de Avaliação e Acreditação, não tenha que avaliar os cursos todos. Da mesma forma se tiver sistemas internos de garantia da qualidade nas IES se reconhece a capacidade de controlar a qualidade dos cursos e não existe o equivalente no Brasil (A13).

Enfim, o nosso interlocutor (A13), considera que mesmo havendo a plausibilidade da assessoria brasileira, superando as questões de natureza jurídica e a admissibilidade da lógica brasileira ancorada numa cooperação solidária, ainda assim, esse processo é demasiadamente complexo e apresenta vicissitudes muito peculiares. Segundo o mesmo, ocorreram demasiados problemas sob a orientação e liderança brasileira, na medida em que não foram acautelados alguns recursos e condições mínimas de possibilidades para a institucionalização do SAES de CV. Isto é, menciona que, para além, das questões de conformação jurídico-legal, houve um conjunto variado de dificuldades, situações problemas e tensões que impossibilitaram a plena implementação do sistema de avaliação, enquanto Política Pública.

5.8 Internacionalização de Políticas para a Educação Superior: Entre Modelos Referencias e o Perigo da Importação Acrítica de Sistemas e Modelos

Ancorados na perspectiva de tentarmos elucidar os nossos pressupostos teóricos, suportados por algumas evidencias, provenientes pesquisas científicas feitas no decorrer do nosso percurso académico, de críticas feitas pelos gestores entrevistados e algumas notícias publicadas na comunicação social cabo-verdiana, de que estar-se-ia importando o modelo SINAES do Brasil, inquirimos os entrevistados, no sentido de aferir se de fato os rumores apresentados, nas fontes anteriormente apresentadas se confirmavam, isto é, se o SAES de Cabo Verde, estaria de fato, sendo importado ou mesmo copiado do Brasil ou de qualquer outro país.

Na perspectiva de alguns entrevistados, a ideia de importação é negada liminarmente. Segundo os mesmos, o que terá havido foi a solicitação de uma consultoria internacional¹¹⁰ qualificada por pessoas experientes, em matéria de sistemas de avaliação, para darem o seu contributo a Cabo Verde. Para justificação desse fato, apresentaram alguns fatos, como por exemplo, o processo de avaliação desencadeado, aquando da criação da universidade pública de Cabo Verde (UNICV), a avaliação externa realizada com o financiamento do IPAD e liderado por Aubyn et al. (2010) a duas IES de Cabo Verde.

Por outro lado, salientaram que o fato de se ter convidado uma consultoria externa, estava relacionado com a necessidade de “ter de partir de alguma experiência, mas esse fato não significa que você adotou, transferiu ou copiou, mas sim partiu-se de uma experiência para se ter como referência” (A8).

Segundo a perspectiva de alguns entrevistados, as críticas são compreensíveis quando analisadas dentro do nosso contexto, porque normalmente há julgamentos apressados, de má fé, com base em questões político-partidários fazendo com que os posicionamentos e ideologias sejam os mais variados possíveis, acerca do conhecimento dos meandros, ou seja, “há muito julgamento de intenção, isto é, as pessoas não têm, ainda o devido conhecimento das coisas, porque há poucas pesquisas sobre estas matérias, daí haver mais especulações do que certezas” (A7).

Na perspectiva de outros entrevistados, não se percepcionou uma posição consolidada, quanto à importação do sistema brasileiro. Isto é, as considerações são ponderadas e feitas com alguma reserva. Melhor dizendo, parece que alguns entrevistados, abstém de opinar alegando desconhecimento do sistema brasileiro. Por outro lado, consideram que esta cooperação com o Brasil é extraordinária e por isso deve merecer o total apoio das IES cabo-verdianas para o ES, bem como da parte da sociedade civil, isto é, “devemos elogiar e agradecer, depois, Brasil é um país que tem outra dimensão [...] nesta matéria da avaliação institucional, tem muita experiência e muitos conhecimentos, tem muita aprendizagem a nos oferecer aqui em CV” (A2).

Evidencia-se ainda, que alguns entrevistados, consideram que não está havendo importação de nenhum sistema, mas sim, construção de um sistema autóctone, coletivo, participado por uma polifonia de vários autores nacionais e internacionais (A3; A5).

¹¹⁰ Cf. o ponto mobilização de parcerias internacionais

Contudo, há posicionamentos críticos de alguns entrevistados, quanto à importação do sistema de avaliação brasileiro para Cabo Verde. Daí consideram que, inicialmente parece haver “muita aproximação com o sistema brasileiro, só que a grelha que está sendo utilizada aqui, eu acredito que certamente não a utilizam no Brasil em nenhuma IES e nem sequer numa Escola Secundária” (A2).

Segundo o entrevistado (A4) houve uma tendência para uma transposição acrítica, daquilo que foi dado a consumir, no caso concreto o modelo brasileiro. O mesmo justifica a sua posição com algumas considerações: não há inexistência de uma ancora endógena, para assimilar com propriedade os contributos da Consultoria Internacional), isto é, porque no nosso contexto, ainda não há pesquisas e produções endógenas, embora houvesse participação de autores locais, tal construto aconteceu dentro do involucro já fechado, em que os pesquisadores nacionais, não estão ainda gabaritados, para quebrar ou romper tanto, com o modelo e pacote apresentados.

Logo não é possível criar um sistema endógeno, mas sim, uma transposição acrítica com uma tênue aproximação daquilo que nos foi dado, daí haver uma apropriação indevida, por que o envolvimento das diferentes IES, foi um envolvimento quiçá inócuo, não consistente, uma vez que o envolvimento não altera as coisas. Portanto, você posto perante determinados fatos que você não consegue controlar, muito menos contornar, portanto as suas respostas elas se adequam aos fatos que lhe foram dados e lhes foram apresentados (A4).

Outra ambiguidade, foi identificada na perspectiva do entrevistado (A5), que está relacionada, com fato de se criar um SAES apenas do subsistema do Ensino Superior e uma desconsideração total dos outros subsistemas. Segundo o mesmo, dessa opção podem resultar vários problemas de consolidação do referido sistema. Porque para já, não se teve em consideração, a dinâmica avaliativa mais abrangente, no sentido de se considerar todos os subsistemas e avaliá-los na sua totalidade, para que pudesse ser evitado, as fragilidades repassadas ao ES pelos outros subsistemas, nomeadamente um subproduto daí adveniente, perpetuando a reprodução das fragilidades. Ainda, segundo o entrevistado, o “SAES deve recobrir os outros subsistemas, porque senão, não há possibilidades de acompanhar os processos, pode até chegar numa etapa, mas não consegue concatenação de fatos, não consegue integrar os vários elementos que condicionam o sistema de ES” (A5).

Corroboramos em parte com o entrevistado anteriormente citado, porque na nossa ótica, se tais condições forem descuradas, a avaliação estará sempre muito limitada. É por isso

que, nós defendemos uma avaliação muito mais abrangente, mais holística, mas sistêmica. Isto é, uma avaliação que, de fato estude as IES e a sociedade que as acolhe, porque verificámos que, a nossa sociedade carece de outras necessidades, que se não forem devidamente analisadas, estudadas e explicitadas, estaremos sempre a condicionar a percepção das pessoas no que tange ao ES.

5.8.1 Os Principais Impactos da Implementação do Sistema De Avaliação do Ensino Superior de Cabo verde No Contexto Nacional e Internacional

Dentro do conjunto de reformas que vinham sendo implementadas a nível do sistema do Ensino Superior cabo-verdiano, constatámos nesta pesquisa, que a implementação do SAES, é inequivocamente, a política pública, que precisava ser institucionalizada, tal como, temos vindo a repetir, nesta pesquisa, porque o referido sistema estava funcionando de forma demasiadamente livre, sobretudo, não havia necessidade de prestação de contas numa perspectiva mais sistematizada e legalizada por inexistência de um mecanismo de cobrança no figurino legal do nosso ordenamento jurídico.

Portanto, se impunha com alguma urgência, a regulamentação e a fiscalização no desenvolvimento demasiadamente livre, inflacionário de IES, a questão da qualidade que recorrentemente, pontuava os discursos locais, tornou-se deste modo imperioso implementar um SAES, para esse subsetor, em conformidade com a problematização que temos vindo a construir a longo desta pesquisa.

Por conseguinte, é com este enfoque que os inquiridos para este trabalho se referem quanto à institucionalização do supracitado sistema, uma vez que vai permitir, de imediato, a regulação, a fiscalização, o controle, a prestação de contas, a credibilidade, e a melhoria da qualidade do ES no país, bem como a possibilidade da sua internacionalização nos seus diferentes vieses¹¹¹:

o sistema estava demasiadamente livre e essa liberdade acaba por não ser estimulante [...] deve haver um sistema de Garantia da Qualidade que age através dos mecanismos de avaliação e com consequências previstas na Lei [...] estou certo de que as IES estão aqui estimuladas para um avanço muito maior” (A7).

se não houver a institucionalização do SAES, vislumbra-se num futuro muito próximo, algumas consequências nefastas para o subsistema do ES, nomeadamente,

¹¹¹ Vieses de internacionalização: mobilidade académica de estudantes e docentes, internacionalization at home and out, internacionalização dos certificados através da acreditação dos cursos e seu reconhecimento além fronteira, entre outras modalidades.

a sua estagnação ou mesmo o seu declínio, porque desafios têm sido colocados, sendo o maior de todos, a satisfação do desafio da qualidade de uma procura mais exigente, menos intensa devido à questão demográfica, das concorrências locais e internacionais de universidades melhores preparadas [...] daí que, as IES não só precisam melhorar, mas também configurar e se adaptar às mudanças endógenas, bem como as além fronteira (A8).

Depreende-se a partir das considerações dos entrevistados, acima mencionados, que a instituição de sistema de garantia interna da qualidade, seja nas, IES, bem como, nas estruturas centrais, surgem como um dos fatores importante que podem ajudar o subsistema do ES nessa transição. Primeiro no contexto interno, na nossa perspectiva, porque a raridade dos diplomas do ES, não dão garantias para a manutenção das rendas credenciais, por isso, eventualmente o público cabo-verdiano já não está tão seduzido em ter um diploma do ES, mas quer sobretudo, um diploma com qualidade e internacionalidade, que lhe garanta o acesso aos conhecimentos especializados, complexos, multifacetados, próprios da era do conhecimento digital, mas que, concomitantemente, aumente a sua probabilidade de acesso ao mercado de trabalho.

Daí a razão, de inquerirmos os entrevistados para esta pesquisa, acerca de como romper com as práticas arraigadas, cristalizadas e imediatas das mesmas ofertas, para uma clientela, mais ou menos homogeneizada, isto é, estudantes que terminam o 12º ano¹¹² de escolaridade, oferta dos mesmos cursos, alguns já inflacionados no contexto cabo-verdiano. Porque, normalmente, os mesmos cursos são lecionados, em quase todas as IES do país, na maioria das vezes, pelos mesmos docentes semiqualeificados, que transitam por mais do que uma IES, porquanto, uma parte significativa dos mesmos são contratados a tempo parcial e simultaneamente por várias IES, para atender quase que exclusivamente, a componente do ensino, escamoteando as demais funções clássicas da Universidade, que na nossa ótica, também são indispensáveis para o contexto cabo-verdiano. Por outras palavras, estamos a referir à exclusão pelas IES dos outros pilares essenciais da constituição da universidade, nomeadamente a investigação e a extensão.

Ao confrontarmos os entrevistados, com os fatos acima listados, demonstraram aquiescência com a nossa formulação e mais uma vez, admitiram que a inexistência de mecanismos de controle e fiscalização têm provocado, de fato, as situações anteriormente descritas. De acordo com as suas reações, ancoradas nas medidas que vêm sendo

¹¹² Conclusão do Ensino Secundário (Ensino Médio)

implementadas, identifica-se uma firme convicção da superação das dificuldades do subsistema em pauta:

pensamos que um Sistema de Garantia de qualidade ajudará a superar essas deficiências, porque estabelece metas, faz contratos de desempenho, fiscaliza, penaliza, controla, [...] o nosso papel é também de fomento, de financiamento, de orientação, aconselhamento das IES, daí estar, em curso um pacote de financiamento para a reconversão das ofertas formativas no país (A7).

os impactos mais visíveis, serão a nível da melhoria da qualidade do ES, na medida em que, estamos numa fase embrionária, não só de montagem do SAES, mas também do próprio sistema do ES [...], já está havendo no país, mais sensibilidade com as questões relacionadas, com a prestação de contas, mais engajamento na superação das fragilidades de qualidade já evidenciadas (A8).

a nível externo, a implementação do SAES, vai permitir para já, a credibilidade externa do ES de CV, vai permitir-nos cooperar melhor com as IES estrangeiras, que os nossos alunos sejam reconhecidos lá fora, dá mais credibilidade ao sistema CV, cria condições para a internacionalização, não só do sistema, mas do produto do ES (A8).

espera-se que, o grande impacto seja a nível internacional, quer a nível da sub-região da CEDEAO, seja num nível mais abrangente, [...] a mais valia é que através de um SAES as nossas IES poderão ter uma projeção internacional, por que terão reconhecimento a nível internacional, seja no espaço africano, europeu ou americano e isso é fundamental para o crescimento, e para a tal consolidação do nosso ES (A9).

Na perspectiva ainda de outros entrevistados, de um modo geral, consideram que os impactos que a implementação deste SAES trará a CV, está diretamente relacionado com o desenvolvimento de todos os setores de atividades do país, mas com maior incidência e mais focalizado no desenvolvimento do subsetor do ES. Isto é, há unanimidade entre a maioria desses protagonistas, de que o ganho maior será o da qualidade do ES, na medida em que imprimir-se-á dinamismos e mecanismos de excelência nas várias áreas de formação das IES. Considerações essas patenteadas nas afirmações a seguir:

que não tenha aquela componente política, mas sim uma componente mais técnica e que obedece a determinados requisitos e determinados princípios, [...] se for nesse sentido entendo que é um passo consistente (A4).

que sirva como instrumento de diagnóstico e reflexão, por que o facto de nós sermos avaliados, permite para já olharmos para nós mesmos e refletir sobre as nossas práticas e melhorarmos a partir daí (A1);

a implementação deste SAES implica-se na prestação de contas, fiscalização e produção de informações fundamentadas do sistema, quer as autoridades centrais, quer as IES, mas sobretudo, à sociedade civil, porque ultimamente, há uma proliferação de IES em CV, isto tem acontecido, porque até ao momento a criação de IES aqui tem sido muito fácil, mas a partir momento que há um SAES, as condições para a abertura são definidas e regulamentadas (A2);

o ES superior torna-se mais credível quando sabemos que há um SAES em que todos os cursos e IES são avaliados pelo mesmo diapasão [...] a degradação da qualidade do ES produzido e ofertado no país deveu-se à inexistência desse órgão, uma vez que se houvesse um SAES desde o início, alguns cursos não seriam implementados em CV [...] por que há cursos, que fizeram aumentar o nível de desemprego e defraudaram as expectativas das famílias, sobretudo com avultados investimentos pelas mesmas (A3).

Com efeito, percebe-se que a preocupação maior desse grupo de entrevistados tem a ver com os cuidados necessários com o rigor, com os critérios que as autoridades precisam adotar e considerar nas autorizações para a abertura de IES, que muitas vezes, nem sequer preenchem o conjunto de requisitos necessários para essa abertura e nem critérios mínimos para a sua criação, tal como ficou demonstrado pela posição dos entrevistados anteriormente listados. Daí que se evidenciam perspectivas mais impactantes também a nível das estruturas de gestão e organização das IES, ou seja, alguns dos nossos entrevistados referiram que uma das consequências esperadas será a nível da produção, melhoria e ou reestruturação dos instrumentos de gestão e organização das IES,

também foi positivo, a nível do nosso Plano Estratégico, embora nós já o tivéssemos e já vamos no segundo, algumas IES passaram a tê-lo, quando antes, não o tinham (A2);

esse processo está a obrigar que as IES passem a ter um conjunto de estruturas organizacionais, reguladores e estratégicos que não estavam tendo anteriormente (A5).

Contudo, há posições divergentes manifestadas por esse grupo de entrevistados, especificamente, quanto aos impactos relacionados com a produção de instrumentos de gestão e organização das IES, ou seja, segundo alguns, houve caso de conformações apressadas destes instrumentos, só para atender às exigências impostas nos instrumentos de avaliação. Por outro lado, alguns entrevistados consideraram que, não houve respeito aos instrumentos legais de funcionamento das IES anteriores ao processo de avaliação. Ainda, alegaram que houve uma flagrante incoerência e falta de sensibilidade dos avaliadores quanto às estruturas organizativas das IES. Por causa destas manifestações de incompetência e incoerência, os mesmos questionaram algumas tomadas de decisões, consideradas precipitadas pelas autoridades do MESCI

só para ter uma ideia, o modelo de avaliação que nos foi apresentado é um modelo que pressupõe a existência de Planos Estratégicos de Desenvolvimento Institucional.

Vi que há IES que estão a funcionar a 7 a 8 anos, que foram obrigados a montar o seu PDE às pressas, para depois poderem ser avaliadas (A4);

Por exemplo, você tem uma IES pública como a UNICV, que só agora elaborou o PDE, portanto, foi avaliada sem o referido plano, tem o IUE que não participou da avaliação, tem outras IES que fizeram PDE em 4 meses só para poderem ser avaliadas, e você tem um SAES que quer avaliar se as IES têm estado agir em consonância com o seu PDE. Está-se a divulgar os resultados da auto avaliação, mas você não tinha diretrizes para a auto avaliação” (A4);

o regulamento diz que as IES devem ser avaliadas, em função daquilo que nós fazemos vai ao encontro daquilo que está previsto no plano plurianual ou plano estratégico [...] afinal, uma IES que tem os estatutos e todos os demais instrumentos de gestão implementados, mas ainda não tem o PDE feito, deve ser-lhe anulado todo o trabalho de gestão e organização por não ter esses planos, afinal o objetivo da avaliação não é ver se a IES funciona ou não? (A1).

Apesar destas e outras ambiguidades, incoerências, transposição acrítica, adaptação apressada de alguns instrumentos, práticas de outras latitudes e alguma falta de competência dos avaliadores reveladas ao logo do processo, segundo a perspectiva destes entrevistados, ainda assim, os mesmos são de opinião que o este SAES não deve ser anulado totalmente, mas antes, precisa ser devidamente dimensionado e adaptado à realidade e necessidades de Cabo Verde, sobretudo,

o que nós temos é que aprender com esse processo (A1);

a bem da verdade, penso que um SAES, serve precisamente para esse efeito: conseguir elevar a qualidade das nossas IES e a excelência da formação que nós imprimimos. Se se conseguir esse resultado CV só tem a ganhar (A5);

que a implementação deste SAES nos sirva como modelo de experiência, aprendizagem, fortalecimento, criação de capacidades endógenas, na medida em que, já é tempo mais do que suficiente, para deixarmos de ser um país de papagaios que ouvem e que reproduzem. Temos que começar a falar com a nossa voz e para isso temos de saber falar (A6);

Alguns entrevistados, consideram ainda que as formações oferecidas, sejam de fato, significativas para as necessidades endógenas, porque segundo os mesmos, há diplomas de mestres e de doutores em Cabo Verde inflacionados,

para mim são mestres da mula russa [...] outros tipos são mesmo doutorados, quer dizer são gente fraquíssima. O que nós estamos a precisar é de gente com unhas que de fato vão começar a tocar os vilões daqui (A6).

Nesse sentido, se tornam pertinentes as recomendações dos nossos entrevistados, principalmente, se entendidos como profundos conhecedores da realidade endógena, possuidores de muitas experiências de gestão e docência nas IES,

avaliação muito mais abrangente, mais holística, mas sistêmica, uma avaliação de que de fato, estude as IES e a sociedade que as acolhe, porque a nossa sociedade carece de muitas outras coisas, que se não forem devidamente analisadas, estudadas e explicitadas, estaremos sempre a condicionar a percepção das pessoas no que tange ao ES (A4).

As considerações supramencionadas, convergentes e direcionadas no plano interno, permitem-nos compreender e projetar as expectativas que o SAES terá também, no plano internacional, segundo as perspectivas desse grupo de entrevistados. Em princípio lugar, percebe-se uma posição muito consensual entre todos os três grupos de entrevistados quanto aos impactos que esse SAES terá no plano internacional, isto é, apontam que trará credibilidade ao ES de Cabo Verde, possibilitará programas de cooperação e convênios, seja entre as IES com as suas congêneres, seja das próprias estruturas centrais, ou seja, fomentará a internacionalização de todo o sistema com a institucionalização da acreditação dos cursos, graus e diplomas (certificados), posições perfeitamente perceptíveis nas afirmações dos entrevistados, na medida em que a partir dessa avaliação e com a publicitação dos seus resultados

as universidades estrangeiras, passam a saber que existem congêneres bem avaliadas e que têm áreas e programas de investigação compatíveis e a partir daí podem, tornar-se parceiros, portanto, desde logo terá um impacto muito grande na cooperação entre as IES (A2).

O mesmo interlocutor considera, que os ganhos de internacionalização poderão ser maiores para as IES privadas (particulares), uma vez que

as públicas têm a vantagem de estar ancorada ao Estado, terá sempre esse link com as universidades estrangeiras, mas nós que estamos aqui, na privada, teremos essa oportunidade a partir de agora, de dizer às IES estrangeiras: olha eu fui avaliado, aqui estão as potenciais áreas de internacionalização e de trabalho (A2).

Em suma, também os CI entrevistados são de opinião que o principal impacto será a nível da qualidade do sistema do ES como um todo. Contudo, terá de ser uma qualidade construída, direcionada, promotora de melhorias e fixada em consonância o contexto real de Cabo Verde e do nível do seu ES, seus recursos, seus objetivos de desenvolvimento,

traduzidos nas metas estabelecidas, por isso, uma qualidade cujos termos contratuais, são fixados dentro dos balizadores negociados para este processo, porque, do nosso ponto de vista, não funcionará ser for uma qualidade decretada, por isso, corroboramos com as posições avançadas, pelos consultores internacionais entrevistados, de que

o SAES bem feito, com boas raízes, ele é um sistema promotor de qualidade [...] o que nós países do Sul, precisamos fazer, é ir construindo uma noção de qualidade com base no aperfeiçoamento dos seus processos. Porque eu acho que o SNA ele promove qualidade e vai ajudando o país a criar critérios e a direcionar essa qualificação (A12);

se formos olhar o desenvolvimento do ES em CV, desde 2000, onde havia cerca de 700 alunos nas IES de CV e hoje temos mais de 13000, o que significa de fato, que isto evoluiu muito e muito rapidamente, de fato se colocam estas questões muito complicadas [...] com um ensino que cresceu muito rapidamente, de fato, isso exige-se de alguma forma garantir que a qualidade da formação seja boa. Só isso, por si, já justifica a criação de SAES (A13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na nossa perspectiva, estabelecer ideias conclusivas, numa pesquisa, que terá incidido sobre o processo de institucionalização de uma Política Pública Educacional, parece pretencioso, por um lado, por carecer de referenciais significativas, que nos permitam estabelecer análises mais consistentes e cristalizadas da sua vigência.

Por outro lado, porque objetivamos entender as tramas de relações, opções tomadas, lógicas e interesses subjacentes à institucionalização, de uma Política Pública Educacional, na nossa ótica, este ângulo de análise revelou-se pertinente, viável e útil para o contexto em análise, tal como tentamos demonstrar na construção de nossa problemática de investigação, sobretudo, porque nossa investigação pretende, acima de tudo, construir essa narrativa numa perspectiva descritiva, tomando como protagonistas, os sujeitos envolvidos nesse processo, desde as ideias iniciais de sua concepção até a fase da sua implementação, ancorados na abordagem do ciclo de políticas.

Ao longo da construção desta pesquisa, tentamos demonstrar, de forma fundamentada, através da análise interpretativa e heurística dos dados empíricos, da triangulação das diversas fontes teóricas, epistemológicas e metodológicas, dos informantes privilegiados, a centralidade, a relevância, e a pertinência social desta investigação, para o contexto atual de desenvolvimento do Ensino Superior cabo-verdiano, em conformidade e adequação às suas necessidades, em matéria de regulamentação, fiscalização, controle social e prestação de contas à sociedade civil, através da institucionalização do seu Sistema de Avaliação do Ensino Superior.

Por conseguinte, a tessitura desta investigação, nas suas diferentes fases, teve em consideração, o caráter pioneiro do tratamento desta temática, no panorama investigativo cabo-verdiano, devido à incipiência de pesquisas científicas acerca do Ensino Superior, de um modo geral, mas em particular, da Avaliação Institucional do Ensino Superior. Daí a razão, de supormos que a consecução dos objetivos definidos, quase na sua plenitude, permitiu-nos confirmar os pressupostos estabelecidos e aproximar significativamente da materialização do nosso problema de investigação.

Verificamos, entretanto, que o problema de investigação, traçado nesta pesquisa, caracteriza-se demasiadamente complexo, encerrando, em si, racionalidades provenientes de várias áreas de conhecimento, peculiaridades próprios do contexto cabo-verdiano, tomado

como substrato de materialização empírica. Todavia, os dados empíricos analisados, sugerem que a implementação do SAES de CV aconteceu parcialmente, em função do objetivo temporal estabelecido pelo Governo da oitava legislatura, do modelo de sistema negociado, da não publicação e divulgação da Avaliação Institucional Externa às IES, realizada no ano letivo 2015/16.

Em termos da concretização dos objetivos preconizados nesta investigação, do nosso ponto de vista, de um modo geral, todos foram alcançados, tanto na sua dimensão teórica, bem como no âmbito dos estudos empíricos.

Nesse sentido, num primeiro momento, esta Tese problematizou a institucionalização da primeira Universidade em Cabo Verde, em 2001, como acontecimento marcante no cenário do seu sistema de Ensino Superior, o qual ganhou novas configurações, ao permitir a materialização de um sonho almejado pela maioria, dos cidadãos cabo-verdianos, a oportunidade de acesso ao Ensino Superior no território nacional. Para as autoridades governativas do país, consistia no culminar da consecução e de um conjunto de medidas políticas adotadas e implementadas, tanto com a conquista da soberania, em 1975, bem como a institucionalização do Estado de Direito Democrático, em 1991. Isto é, o resultado da concretização e a consolidação, dos ganhos de instauração de uma sociedade civil, livre, plural e democrática, que aspira, no acesso ao Ensino Superior, endógeno, a oportunidade ideal, de materializar a sua expectativa de mobilidade e ascensão social.

Por conseguinte, constatamos com esta pesquisa, que a abertura (criação), em 2001, da primeira Universidade em Cabo Verde, é resultado da pressão veiculada pela aspiração de um número significativo de jovens concluintes do Ensino Secundário, nos finais da década de 1990, que constitui o resultado inequívoco das Políticas Públicas de universalização do Ensino Básico e Secundário, traduzidas nas excelentes taxas de conclusão. Por outro lado, é o resultado das transformações económicas e sociais imprimidas com as reformas políticas que demandaram na qualificação de recursos humanos, capacitados para atenderem as necessidades do país. Portanto, a pressão endógena da procura do Ensino Superior aumentara significativamente, porque, uma grande maioria dos egressos do Ensino Secundário não podiam continuar os seus estudos superiores no estrangeiro.

Efetivamente, verificamos com esta investigação, que o Ensino Superior cabo-verdiano, teve, na década de 2001 a 2010, um crescimento extraordinário. Em conformidade com a caracterização desse sistema, feita nesta investigação, verifica-se que, em apenas, uma

década, houve um aumento de cerca de 1570% de estudantes matriculados nas IES. Essa cifra, fez com que houvesse aumento no número de docentes, Instituições de Ensino Superior, pessoal administrativo a nível central, financiamento desse sistema, surgimento de instituições vocacionadas na resolução das demandas implicadas pelo crescimento do setor.

Depreende-se a partir do quadro acima apresentado, de que, de fato, a aposta na Educação em geral, e no Ensino Superior em particular, pode ter sido um dos principais fatores de afirmação identitária, viabilidade de transformação social e desenvolvimento humano de Cabo Verde, como fator privilegiado que tem impulsionado a produtividade, a competitividade e crescimento económico desse país.

Verificamos que a configuração do cenário acima retratado implicou na formulação do Contexto da Produção do Texto, a partir da regulamentação, fiscalização, controle e prestação de contas, das práticas e ofertas do referido sistema educativo para que pudesse haver, no contexto endógeno, relevância, pertinência social, adequação às reais necessidades do país, isto é, a promoção de uma qualidade de excelência.

Com efeito, os dados empíricos analisados, sugerem, com alguma acuidade, que o contexto do Ensino Superior cabo-verdiano carecia de medidas de regulação, fiscalização e mecanismos formais e sistemáticos de prestação de contas. Daí a razão, das medidas políticas implementadas, através de diplomas legais estruturantes, para pôr cobro à situação anteriormente apresentada. Isto é, salientam-se de entre estes diplomas normativos, a LBSE, o RJIES, o RJGDES, numa primeira fase, isto é, a partir de 2012, sobretudo, porque iriam suprir as carências em matéria de regulação, funcionamento e organização do subsector de ES cabo-verdiano.

Nesse sentido, tanto as IES públicas como as IES privadas passaram a ter orientações, referenciais claras, sistemáticas e coerentes, para o devido exercício de suas atividades funcionais. Consequentemente, a materialização destes dispositivos normativos e seus efeitos benéficos, para a qualificação do ES, em Cabo Verde, revelou-se como um dos pontos consensuais, na perspectiva dos nossos entrevistados, ou seja, essa total unanimidade, entre os mesmos, sugere sintonia entre o executivo e a reivindicação das demandas sociais dos cidadãos cabo-verdianos.

Portanto, de acordo com a presente investigação, há fortes indícios de que a materialidade dos diplomas normativos listados anteriormente permitiu o cumprimento de alguns dos desideratos do executivo cabo-verdiano. Todavia, devido à complexidade e

peculiaridades, do sistema do Ensino Superior cabo-verdiano, os referidos diplomas precisaram ser complementados com outros especializados por áreas, para o cumprimento cabal das necessidades, desafios e expectativas dos cidadãos deste país, no que diz respeito, especificamente ao nível da qualidade e pertinência social das ofertas formativas a nível do Ensino Superior.

Dito por outras palavras, os usuários (utentes), precisavam de mecanismos confiáveis, credíveis, legítimos e transparentes que pudessem aferir, com precisão e rigor, o grau de qualidade das ofertas disponibilizadas no contexto cabo-verdiano, de modo que as escolhas dos cidadãos, tivessem sido informadas e fundamentadas. É nesta ótica de análise, que os dados empíricos coletados e analisados, nesta pesquisa, indicam significativamente que a institucionalização do SAES, fazia-se necessário e que o executivo cabo-verdiano, através do MESCI, tentou criar as condições necessárias para a sua efetivação.

Com efeito, as indicações para a justificação, do fato acima relatado, estão em consonância com os dados empíricos coletados e com o acervo bibliográfico nacional consultado para a construção desta Tese. Ou seja, no nosso entendimento, para o devido enquadramento desta narrativa, de forma sistemática, é preciso fazer a interconexão com a evolução histórica das experiências e práticas do ES verificadas em Cabo Verde até à publicação da Lei de Avaliação do Ensino Superior em 2014. Por conseguinte, os resultados desta pesquisa sugerem que o conjunto das políticas públicas implementadas em Cabo Verde, nestas quatro décadas da sua existência, como República soberana, tiveram como principal finalidade, a qualificação de seus recursos humanos, como o fator principal do seu desenvolvimento.

Daí a razão de termos partido do pressuposto, no traçado da problemática desta investigação, que a institucionalização do SAES, como uma Política Pública Educacional, teve subjacente, algumas demandas pertinentes, recomendações e sugestões, tanto de pesquisadores nacionais, governantes de diferentes legislaturas, pressão da sociedade civil corporizada através da comunicação social e algumas indicações dos organismos multilaterais, parceiros do desenvolvimento de Cabo Verde, destacando entre os demais, as recomendações do Banco Mundial (2012) e o relatório de Avaliação Institucional (2010) às IES privadas, feito por consultores portugueses com o financiamento do IPAD.

A perspectiva assumida anteriormente, consubstancia-se, por estar ancorada numa diversidade e pluralidade de evidências empíricas, coletas com os interlocutores desta

pesquisa. Por outras palavras, parece haver total consensualidade sobre esta matéria, não só para os nossos informantes privilegiados, mas, para os cabo-verdianos de modo geral. Constatamos, que nem as acirradas diferenças e disputas político-partidárias, muito presente no cotidiano e contexto cabo-verdiano, puseram em causa esse fato. Pelo contrário, a partir dos dados coletados, verifica-se que as conquistas alcançadas foram realçadas, como fator de unidade nacional, sustentabilidade econômica, política e social do país. Por outras palavras, o reforço dos ganhos obtidos, a nível de todos os setores de atividades em Cabo Verde, aponta que as políticas públicas no país tiveram, como substrato consciente, a promoção da educação como o motor central da engrenagem do desenvolvimento desse país.

Portanto, essa assertiva de que as Políticas Públicas Educacionais adotadas em Cabo Verde, imprimiram e reforçaram o nível atual de desenvolvimento alcançado neste país, apesar de suas vulnerabilidades e fragilidades estruturais, é tida e tomada como referência, também pelos organismos multilaterais. Por exemplo, o Banco Mundial (2012), aponta que a aposta na educação feita pelo povo cabo-verdiano permitiu-lhe alcançar estabilidade política notável, fazer sua transição política pacificamente, instaurando um Estado de Direito Democrático, com alternância política regular e pacífica, com uma imprensa livre que, tem sustentado uma sociedade aberta e plural.

Por conseguinte, o referido organismo multilateral mundial, salienta que a conjugação destes indicadores, alcançados em Cabo Verde, granjeou-lhe uma sólida reputação de boa governação com baixos índices de corrupção, boa gestão econômica e política que lhe tem permitido integrar-se na economia global. A mesma fonte salienta que os ganhos econômicos, políticos e diplomáticos, foram acompanhados de estratégias eficazes nos setores sociais que têm proporcionado ganhos impressionantes, a ponto de em 2015, ter alcançado o cumprimento de todos os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio, ou seja, os ganhos sociais traduziram-se, nomeadamente, na diminuição substancial da taxa de incidência da pobreza, melhoria dos índices de acesso à saúde, à educação, entre outros bens essenciais nos últimos anos.

Contudo, da mesma forma que os dados coletados apontaram a eficiência e eficácia da implementação das políticas públicas que, têm de fato, proporcionado melhorias constantes, chamam nossa atenção também, para o lado reverso da moeda que vamos denominar de desafios persistentes a serem ultrapassados. No nosso ponto de vista, a implementação das PPE, ao mesmo tempo que constitui parte significativa da solução, constitui, concomitantemente, também num grande problema de Cabo Verde. Porque, consideramos

que os problemas existentes não podem ser escamoteados, mascarados e travestidos nos índices espetaculares de avaliação dos organismos multilaterais, como se evidenciou anteriormente. Isto é, os problemas, ainda existentes no país são reais e tem afetado uma maioria significativa de sua população. Porquanto, o nosso escopo de análise, é o sistema do Ensino Superior é sobre ele que vamos deter o nosso olhar, ancorado no quadro teórico e nos dados empíricos coletados.

Efetivamente, no segundo capítulo dessa tese, caracterizamos de uma forma exaustiva, o estágio de desenvolvimento do ES em Cabo Verde. Identificamos que, os dados sugerem uma consolidação e estabilização, na acessibilidade e permanência de estudantes nesse subsetor. Isto é, os dados estatísticos publicados, pelas instituições públicas cabo-verdianas, sugerem que o referido país, está entre o grupo de países que, tem conseguido uma TBE acima dos 30%. Em termos quantitativos e a olho nu, os dados referidos, podem sugerir ganhos e até alguma consolidação do sistema.

Contudo, na nossa ótica, esses dados, precisam ser questionados e analisados, criticamente, tendo em conta, a complexidade social impregnada no contexto cabo-verdiana. Isto é, a sua insularidade e dispersão geográfica, constituída por ilhas, vulnerabilidade e limitação dos recursos naturais, com reduzida extensão de superfície terrestre que, afeta grandemente a sua capacidade produtiva, associada à aridez do clima e falta de chuva. Por conseguinte, o acesso à água potável de qualidade e em quantidade ser um dos grandes problemas sociais neste país.

Correlacionamos, a excelente TBE no Ensino Superior cabo-verdiano, com os seus problemas estruturais, porque, parece-nos que têm afetado, o acesso equitativo da população estudantil cabo-verdiana, sobretudo, para os originários das ilhas periféricas. Por outro lado, estes problemas têm implicado diretamente, taxa de desemprego jovem, a sedimentação da dependência do Estado de Cabo Verde à ajuda ao desenvolvimento e ajuda orçamental, entre outros problemas. Isto é, parece que, a excelente TBE não tem permitido a tão almejada transformação do país, através da maximização das suas potencialidades.

Com efeito, de um modo geral, os entrevistados nesta investigação apontaram que os problemas, inventariados anteriormente, ainda persistem, devido à duvidosa qualidade do Ensino Superior ofertado no país. Contudo, consideram que a solução dos referidos problemas está no acesso ao ES endógeno, que possibilite o enfrentamento desses desafios, ou melhor dizendo oportunidades de melhoria. Ou seja, fazer com que os investimentos do Estado e das

famílias cabo-verdianas tenham retorno significativo. Afinal, a Educação é tida como força propulsora do desenvolvimento do país.

Ainda no que concerne ao plano teórico, nessa investigação, constatamos que a internacionalização das políticas educativas para a Educação Superior, no contexto dos países praticantes da CSS, pode constituir-se como uma alternativa viável à CNS praticada pelos países, comumente designados de desenvolvidos, pela inversão de suas lógicas, racionalidades, agendas, finalidades e formas de atuação na veiculação das políticas para a Educação Superior. Porém, constata-se que essa temática é muito complexa, sua discussão é recente na academia científica, contando com contribuições das mais variadas áreas do conhecimento, de autores provenientes de diferentes filiações teóricas, geográficas e ideológicas. Por isso, evidencia-se que a sua conceptualização não reúne unanimidade entre os autores, sobretudo porque as suas formas, processos, mecanismos e estratégias não estão ainda consolidados.

Evidencia-se, por outro lado, que os interesses dos grupos de países em confronto têm divergido. Nossas reflexões apontam no sentido de que as tradicionais potências (G8, liderados pelos EUA), ainda são hegemônicas nesse processo de internacionalização da ES, estando ainda na base de sua materialização as relações comerciais de imposição dos seus interesses, sobretudo econômicos, aos demais países. Nessa empreitada têm contado com o apoio de seus agentes parceiros e materializadores das suas políticas, isto é, os organismos supranacionais, nomeadamente BM, OMC, FMI, OCDE, através de programas de ajustamento estrutural, criados para responder à crise da dívida dos países em vias de desenvolvimento, por um lado. Por outro lado, condicionando os benefícios dos mesmos, mediante o acatamento das normas contratuais destes, de entre os quais sobressaem, a comercialização nas diferentes formas dos serviços e produtos educacionais, tendo a Educação Superior e seus produtos derivados, como um dos alvos principais.

Nesse sentido, os resultados da presente pesquisa sugerem que o acesso às vantagens competitivas, no âmbito da internacionalização de políticas educativas, para a Educação Superior, faz aumentar, significativamente, a assimetria do nível de desenvolvimento dos países praticantes da CNS em relação aos praticantes da CSS. Porque esta estratégia, tem de fato, conferido algum prestígio acadêmico internacional, ao permitir a materialização da competitividade, que tem reforçado a elitização da ES, sobretudo, a nível da Pós-Graduação, seja porque os diplomas expedidos nos países hegemônicos, são socialmente mais

valorizados, seja porque ainda permanece como uma experiência como acessível à maioria de estudantes, devido ao alto investimento que pressupõe.

Por conseguinte, a assimetria no nível de desenvolvimento dos países do Sul político acentua-se cada vez mais, sobretudo, em função da qualidade do Ensino Superior oferecido no seu contexto de atuação, porquanto verifica-se que o acesso às universidades do Norte político, podem traduzir-se na aquisição de experiência transcultural, melhoria das habilidades cognitivas multifacetadas, melhoria do desempenho acadêmico, obtenção de vantagens competitivas, tais como o alargamento do capital social, e intelectual, participação em projetos internacionais de pesquisa, conseqüentemente, melhores oportunidades de parcerias colaborativas e no acesso ao mercado de trabalho.

Entretanto, pode-se constatar, particularmente, no quarto capítulo, que o Brasil, tem adotado, a Cooperação Sul-Sul (CSS) como instrumento privilegiado, na instrumentalização e materialização de suas políticas educativas para a ES. Os dados empíricos sugerem, significativamente, que essa abordagem de relação comercial está filiada nos princípios da cooperação solidária, como instrumento de veiculação das políticas de cooperação com os países parceiros. Especificamente, nesta pesquisa, é perceptível que o processo adotado na implementação do SAES cabo-verdiano, através da assessoria técnica e científica pelos servidores do INEP, pode ser considerado como o resultado do refinamento estratégico na política diplomática brasileira, ao optar pela substituição das relações econômico-comerciais por relações de natureza social pautada pela cooperação solidária.

Focalizando-se nos objetivos direcionados à concretização dos estudos empírico, acerca da institucionalização do SAES de Cabo Verde, segundo a percepção dos protagonistas envolvidos no processo, especificamente, ancorados na abordagem do ciclo de políticas, materializados através dos **Contextos de Influência**, assinala-se que as nossas finalidades foram plenamente concretizadas.

Evidencia-se de fato que a implementação do SAES de CV teve subjacente algumas lógicas, demandas, racionalidades e interesses, provenientes, quer do contexto endógeno cabo-verdiano, quer influências internacionais na sua genealogia. Salienta-se igualmente, que a sua criação é o resultado de necessidades pertinentes e relevantes, no que diz respeito, sobretudo, à regulamentação do sistema do Ensino Superior de Cabo Verde, com mecanismos de fiscalização, controle, verificação e prestação de contas acerca da qualidade das ofertas

educativas, com rigor, transparência, sentido de responsabilidade e pertinência social, como desiderato no preenchimento da lacuna legal, que se verificava até então.

Ainda no que diz respeito à genealogia do SAES, enquanto política pública, constata-se que teria surgido no âmbito de cooperação entre os Estados-nação de Cabo Verde com Brasil e Portugal respectivamente. Isto é, constitui-se como um processo que foi-se configurando através de negociação entre os atores mediadores dos Estados supramencionados. A sua emergência, em 2013 como projeto, financiado pelo ABC, acontece devido à ação estratégica do Estado brasileiro de internacionalizar suas políticas educativas nos PALOPs, através da Cooperação Sul-Sul, consubstanciada através do Programa: Educação como Ponte estratégica Brasil- África. Efetivamente, as ações conducentes à implementação do SAES, com a assessoria técnica e científica dos servidores do INEP (Brasil) teriam iniciado informalmente, isto é, aquilo que denominamos, nesta pesquisa, como “os bastidores da cooperação.

Por outro lado, essa ação entre esses dois Estados-nação, representa o rompimento nessa matéria com a cooperação portuguesa que vinha realizando Avaliações Institucionais Externas, ainda que esporadicamente, desde 2004, quando Aubyn e seus colaboradores realizaram o diagnóstico para criação da Universidade pública de Cabo Verde. Como ficou patente, nesta pesquisa, esse rompimento devera-se à crise financeira que afetara o IPAD. Entretanto, os Consultores portugueses foram acionados a meio da implementação do SAES, para contribuírem na conformação da legislação do ES, de modo a torna-la compatível com os instrumentos, indicadores e parâmetros de avaliação, produzidos pela equipe brasileira no Contexto da Produção de Texto.

Nesta pesquisa, constata-se que a reentrada dos consultores portugueses nesse processo teria provocado muitos constrangimentos, tensões, disputas de protagonismos, questionamentos, que de certa forma, até aquele momento, estavam no seu estado latente. Concretamente, foi posto em causa, a mobilização da parceria brasileira e do seu modelo de sistema avaliativo, como modelo referencial ao SAES de CV. Foi posto em causa, a estratégia de CSS adotada pelo Brasil, baseada na assessoria solidária, construção conjunta com envolvimento dos quadros nacionais, segundo as necessidades e realidades do país, como condição essencial, do ganho da autonomia, emancipação e rompimento da dependência e imposição hegemônica do Norte político. A orientação teórica epistemológica sugerida pela assessoria brasileira, acerca do SAES de CV, foi rejeitada, segundo o pressuposto de que se estaria fazendo uma importação acrítica do SINAES (Brasil), pondo em causa, todo o trabalho

de adequação, flexibilização e conformação da legislação cabo-verdiana em matéria de Ensino Superior às orientações e procedimentos da Convenção de Bolonha, com vista à integração do SAES de CV no ENQA da União Europeia.

No que concerne aos objetivos direcionados à concretização dos estudos empíricos, acerca da institucionalização do SAES de Cabo Verde, segundo a percepção dos protagonistas envolvidos no processo, especificamente, ancorados na abordagem do ciclo de políticas, materializados através dos **Contextos da Prática**, assinala-se que as nossas finalidades foram plenamente concretizadas.

Efetivamente constata-se que os principais facilitadores no processo de institucionalização do SAES de CV estão relacionados com o excelente nível de participação, envolvimento e engajamento de, praticamente, todos os protagonistas, consubstanciada numa participação profissionalizada, personalizada, comprometida, através de um trabalho conjunto, partilhado e em equipe. Isto é, essas variáveis traduziram-se, na capacidade de negociação, flexibilização, adequação, conformação, cedências, partilhas de experiências entre os protagonistas, proporcionando, por sua vez, um trabalho zeloso, abnegado, comprometido, sério, engajado e responsável de praticamente todos os envolvidos nesse processo, isto é a consecução da consensualidade entre os entrevistados, de que a institucionalização do referido sistema constituía uma necessidade para o país.

Especificamente, no que diz respeito aos consultores internacionais, alegaram terem percebido a dimensão da importância desse projeto para os cabo-verdianos, ou seja, de que é estrutural para o seu desenvolvimento, para a sua autonomia, para a sua emancipação. Ao perceberem desse engajamento, dessa responsabilidade social com a melhoria da qualidade do ES oferecido no país, através desse comprometimento participativo dos envolvidos, reforçaram ainda mais os princípios da estratégia de CSS, com a intencionalidade de ajudar na criação e implementação de SAES endógeno que atenda de fato às peculiaridades e necessidades de CV. Como consequência, um dos aspetos referenciados como facilitadores desse processo está relacionada com a produção dos documentos suportes e subsidiários do sistema, nomeadamente, o Guião de Avaliação Externa das IES, Guião de Avaliação Interna das IES, Diretrizes Nacionais dos Cursos de Graduação, construídos conjuntamente e com as devidas considerações dos colaboradores cabo-verdianos conhecedores da sua realidade e das reais necessidades.

Quanto aos constrangimentos evidenciados no que tange à implementação do SAES, evidencia-se natural resistência à avaliação, marcadamente pela ausência da cultura de avaliação no nosso contexto, a fragilidade financeira do país, que teria condicionado a estrutura organizativa do MESCI, sobretudo, porque o referido Ministério teria surgido num ciclo governativo de crise internacional, fato que teria impossibilitado a contratação de quadros qualificados e especializados para atender as necessidades de seu funcionamento. Por conseguinte, o déficit de recursos financeiros e humanos repercutiram na gestão de todo o processo, fazendo com que muitas das decisões tomadas, não fossem consentâneas com as reais necessidades do país, sobretudo, por terem subjacentes critérios político-partidários, interesses particulares e terem sido reguladas pela ação das elites políticas e acadêmicas na disputa das instâncias de consagração, como forma de acederem aos recursos materiais e simbólicos, resultantes da ocupação dos cargos de chefia.

Por outro lado, evidencia-se que durante o processo, houve circunstancialmente questões muito tensionadas, principalmente entre as elites nacionais, nomeadamente, a suposta transposição acrítica do modelo de avaliação brasileiro, isto é, SINAES, como principal marco referencial, segundo o argumento prevalecente, de que, o referido modelo não tem absolutamente nada a ver com a realidade cabo-verdiana, no que diz respeito à construção histórica do ES no país, nas tipologias de IES, na configuração do Sistema Educativo, no Ordenamento Jurídico do país, na dimensão continental do país e nos pressupostos teórico-metodológicos que estão subjacentes ao referido modelo. A crítica anterior foi refutada com a apresentação de razões, pelas quais, o modelo europeu, tendo a Convenção de Bolonha como modelo referencial, suportado pelo fato de Portugal como parceiro ideal e ponte de integração do SAES de CV no ENQA da União europeia.

Registamos com alguma apreensão, o posicionamento dos protagonistas nesse processo de importação de modelos referenciais. Isto é, parece haver total unanimidade de que de fato, a melhor solução passaria sempre pela importação de modelos, em vez de uma criação de um sistema endógeno, essencialmente, feito com a colaboração dos quadros nacionais. Verifica-se que, a segunda possibilidade foi admitida somente na sua dimensão teórica na perspectiva dos entrevistados para esta pesquisa. Na nossa ótica, esse posicionamento é sintomático, de que ainda prevalece no contexto cabo-verdiano, o modelo napoleônico de universidade, derivado do desequilíbrio entre as funções clássicas da Universidade, com a marginalização da pesquisa que tem contribuído para a sedimentação de alguma dependência e déficit de emancipação no seio dos seus intelectuais. Isto é, o estado de

incipiência de pesquisas científicas, faz com que os códigos ocidentalistas, arraigados nas suas práticas alienantes, de soluções prontas a serem implementadas, por serem de natureza flexíveis, adaptáveis e de enorme plasticidade, sejam assimilados, sem a devida conscientização das suas implicações no nível de desenvolvimento do sistema de Ensino Superior.

Na nossa perspectiva, algumas considerações, se impõem necessárias, para o entendimento das racionalidades subjacentes, anteriormente apresentadas. Uma delas tem a ver com o fato da consultoria portuguesa, conseguir impor os seus interesses na arena cabo-verdiana. Um segundo aspecto delinea-se a partir da apreciação da consultoria brasileira que está relacionada com o fato de ter havido interferências e vozes desconcertantes, para que a assessoria brasileira não pudesse concretizar em pleno os seus objetivos. Um terceiro aspecto está relacionado com os desentendimentos havidos e ou provocados dentro do sistema do ES de Cabo Verde, de modo que o processo não fluísse corretamente e nem houvesse a institucionalização do SAES de Cabo Verde, em conformidade com os objetivos iniciais da cooperação entre os Estados de Cabo Verde e do Brasil.

Constatamos nesta pesquisa, que a implementação do SAES, é inequivocamente, a política pública, que precisava ser institucionalizada, intencionalidade concretizada através da vontade política das autoridades do MESCI, com a publicação dos diferentes diplomas legais, na medida em que, se impunha com alguma urgência, a regulamentação e a fiscalização no desenvolvimento demasiadamente livre, inflacionário de IES, as críticas constantes à questão da qualidade das ofertas educativas no país. Por conseguinte, a institucionalização do referido sistema possibilita a fiscalização, controle, prestação de contas, credibilidade e conseqüentemente, a melhoria da qualidade do Ensino Superior no país, que por sua vez possibilita sua internacionalização.

Constata-se, a partir dos dados empíricos, que a expectativa observada quanto ao SAES, pelos gestores das IES, é de que seja uma entidade reguladora, que clareie todo o funcionamento do subsistema, isto é, um garantia de que as IES terão as seus marcos decisórios, dentro dos quais ser-lhes-ão permitido agir, na medida em que estar-se-ão criadas todas as condições para que, na relação entre as várias IES, as autoridades centrais e a sociedade civil em geral se respeite, os princípios basilares de um Estado de Direito Democrático, em que a transparência, a seriedade, a responsabilidade, o respeito à coisa pública, a equidade, a igualdade de oportunidades e a universalidade de princípios sejam o diapasão da referida relação entre as instituições anteriormente mencionadas. De modo que

não se verifiquem atuações com vieses ou enfoques de interesses pautados por determinadas demandas políticas ou de seguir determinadas orientações que não têm nada a ver com a objetividade, a ética e lisura do sistema.

Por conseguinte, tanto as epistemologias do Sul, bem como a internacionalização das Políticas educativas para a ES poderão ser efetivamente implementados no contexto dos países praticantes da CSS com maior efetividade e relevância porque há fortes probabilidades da promoção do desenvolvimento dos mesmos assentes em princípios solidários, de partilha de recursos, fundamentados nas suas realidades e idiosincrasias. Contudo, torna-se fundamental acautelar-se quanto às lógicas de “importação” de políticas educativas de outros países (sejam eles do global Norte e/ou do global Sul) não pode repercutir em subjetivação e continuidade de doutrinação e [de]colonização no que diz respeito ao não pertencimento às necessidades e prioridades do contexto local. São importantes, mas apenas para servir de parâmetro referenciais para a construção das políticas de Estado personalizadas a CV, no sentido de contribuir na resolução dos desafios, demandas e problemas políticos, sociais, económicos, educativos, entre outros, através do uso racional dos seus recursos, sem necessariamente recorrer à ajuda dos atores-mediadores com interesses escusos e ocultos.

A nossa proposição é de uma total ruptura paradigmática, ainda que parcial, com as formas de operacionalização da CNS, ou seja, desvelar as suas racionalidades subjacentes nas suas atuações de modo que, tal como sugerem, autores como (PINO, 2007; PUENTE, 2010; CARRION, 2012) a resistência ao modelo de CNS deve ser a estratégia de afirmação e concretização dos princípios intrínsecos da CSS, na medida em que poder-se-ia materializar o pressuposto de desenvolvimento também dos países do Sul político, uma vez que dessa construção unida, conjunta, solidária, idiosincrática, identitária com a história, as religiões, as tradições socioculturais, ambientais, entre outros serão consideradas, respeitadas, interiorizadas como condição essencial, também das suas afirmações no contexto da arena internacional.

A consecução destes desideratos permite que as fragilidades evidenciadas em contexto nacional e institucional, no que se refere a avaliação do ES em Cabo Verde, torna-se possível apresentar possibilidades de qualificação dos processos, entre elas cita-se: socialização de dados com a criação de um sistema integrado de acesso aos dados de avaliação das IES de Cabo Verde. Tal perspectiva potencializa às IES e ao país a [re]troalimentação dos processos de gestão da ES nas suas dimensões administrativa, financeira e, sobretudo, pedagógica.

Por conseguinte, toda a discussão arrolada anteriormente permite-nos extrair algumas ilações. De fato, as epistemologias do Sul, bem como a CSS enquanto modalidades de cooperação tem todas as condições formais para o seu efetivo funcionamento no contexto do Sistema do Ensino Superior cabo-verdiano. Isto é, podem constituir-se como alternativa viável à CNS fundamentada nos seus princípios intrínsecos ideológicos. Porquanto a sua natureza é convergente e não excludente. Significa dizer que pode conviver harmoniosamente com outras modalidades de cooperação. Todavia, torna-se imprescindível a formação qualificada de pessoal docente e de bons gestores educacionais e que esta lógica contribui para o desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, do país. Nesta ótica, os gestores requerem ser qualificados e compreenderem a conjuntura dos “contextos emergentes” na educação superior, bem como envolvidos com a produção qualificada de conhecimento emergente e processos de gestão compartilhada

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. **Revista Ibero-americano de Educación**. Cidade (n/i), v. n. 53, p. 25-42, abr. 2010.
- ABREU, A. V. A Cooperação Sul-Sul e a atual dinâmica da Ajuda Internacional para o Desenvolvimento. 1º Seminário Nacional de Pós-graduação em relações Internacionais. **Associação Brasileira de Relações Internacionais**, 2012
- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: alguns tópicos para discussão. In: ANUÁRIO DO GT ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL. Caxambu: ANPED, 23., 2000. p. 15-36. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>. Acesso em: 22 abr. 2015.
- AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esforço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.
- AFONSO, A. J. Mudanças no estado avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-290, abr.-jun. 2013.
- AFONSO, A. J. Políticas educativas e auto avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 334-362, maio/ago. 2010.
- AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação, Campinas; Sorocaba**, v. 19, n. 2, p. 487-508, jul. 2014.
- AFONSO, M. M.; FERNANDES, A. **ABCD**: introdução à cooperação para o desenvolvimento. Lisboa: Instituto Marques do Vale Flôr/oikos, 2005.
- AGUILAR, J.; ANDER-EGG E. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.
- ALTBACH, P. **Os papéis complexos das universidades no período de Globalização**. GUNI. Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- ANDRADE, E. **As ilhas de Cabo Verde**: da descoberta à independência nacional (1460-1975). Paris: L' Harmatan, 1996.
- ANJOS, J. C. dos. Elites intelectuais e a conformidade da identidade nacional de Cabo verde. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3 set./dez, p. 579-596, 2003
- AUBYN, A. et al. D. **Um olhar analítico sobre o ensino superior em Cabo Verde**. Relatório de Avaliação Externa. Praia: Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde, 2006.

AUBYN, A. et al. **Relatório de Avaliação Externa às Universidades**: Jean Piaget de Cabo Verde e Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça. Praia, 2010.

AZEVEDO J. M. Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In: SEMINÁRIO AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: modelos e processos, 2007, Lisboa. **Actas...** Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007.

BALL, S. J. **Education Reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press. 1994.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53..

BANCO MUNDIAL. **Construyendo Sociedades del Conocimiento**: Nuevos Retos para a Educación Terceária. Bogotá: Quebecor Word Bogotá. Livro didital. 2009.

BANCO MUNDIAL. **Construindo o Futuro**: Como é que o Ensino Superior pode contribuir para a agenda de transformação econômica e social de Cabo Verde. 2012. Disponível em: <<https://www.dgesc.gov.cv/index.php/ensino-superior-de-cv/estudos-sobre-es-de-cv/send/10-estudos-sobre-es-em-cv/1-estudo-sobre-ensino-superior-cabo-verdiano>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BARROS, C. A. S. **Génese e formação das elites político administrativas**: cabo-verdianas: 1975-2008. Tese (Doutorado em Ciências Políticas e Sociais) Departamento de Ciências Sociais e Humana, Universidade de Cabo Verde, 2012.

BERNHEIM, C. T. Los Desafios de La Universidad en el Siglo XXI. In: MACIEL, A. M. da R. et al. (Org.). **Universidade hoje**: o que precisa ser dito? Santa Maria: EditoraUFSM, 2012, p. 337-350.

BERTOLIN, J. C. G. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 351-383, jul. 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto. Porto Editora. 1999.

BORGES, O. R. M dos R. **Planeamento de equipamentos educativos em Cabo Verde**. Tese (Doutorado em Engenharia Civil, na especialidade em Urbanismo, Ordenamento do Território e Transportes) Universidade de Coimbra, 2011.

BOURDIEU, P. O campo científico. Tradução Paula Montero. Actes de Ia Recherche en Sciences Sociales, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104.

BOURDIEU. P. **Homo Academicus**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2011.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sistema Nacional de Avaliação Educação Superior – SINAES: da concepção à regulamentação**. 2. Ed. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2004.

BRASIL; CABO VERDE. Ministério de Relações Exteriores - MRE. Brasil Projeto BRA/04/044, Agência Brasileira de Cooperação - **Cooperação Técnica entre países em desenvolvimento**: Qualidade da Educação Superior: Criação do Sistema de Avaliação em Cabo Verde. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Programa Educação como Ponte Estratégica Brasil-África**: Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2015. 2013a

BRASIL. **Educação como Ponte Estratégica Brasil-África**: Eixos estruturantes para a construção de um programa de cooperação educacional. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2015. 2013b

BRITO, A. J. **Desafio da criação do sistema de avaliação do ensino superior em Cabo Verde**. Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Brasil, Pernambuco, 2013.

BRITO, M. R. F. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

BURGESS, R. G. **A pesquisa de terreno**: uma introdução. Oeiras: Certa Editora. 1997.

CABO VERDE. Constituição da República. Praia, 1992

CABO VERDE. Constituição da República. Praia, 2010

CABO VERDE. **Decreto Legislativo n° 2/2010, de 19 de Junho**, que dispõe Revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo para a Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.dgesc.gov.cv/index.php/ensino-superior-de-cv/legislacao/category/9-legislacao>>. Acesso em: 24 abr. 2015. 2010

CABO VERDE. **Decreto Lei n° 12/2001, de 7 de Maio**, que dispõe sobre a Criação da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Disponível em: <http://www.dgesc.gov.cv/index.php/ensino-superior-de-cv/legislacao/category/9-legislacao>. Acesso em: 24 abr. 2015. 2001

CABO VERDE. **Decreto Lei n° 36/2014, de 23 de julho**, que dispõe sobre o Regime de Acesso e ingresso, reingresso e mudança e transferência de um curso do Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.dgesc.gov.cv/index.php/ensino-superior-de-cv/legislacao/category/9-legislacao>>. Acesso em: 24 maio 2017. 2014

CABO VERDE. **Decreto Lei n° 20/2012, de 19 de Junho**, que dispõe sobre o Regime Jurídico do Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.dgesc.gov.cv/index.php/ensino-superior-de-cv/legislacao/category/9-legislacao>>. Acesso em: 24 abr. 2015. 2012a

CABO VERDE. **Decreto Lei nº 22/2012, de 7 de Agosto** que dispõe sobre o Diploma de Graus Acadêmicos. Disponível em: <<http://www.dgesc.gov.cv/index.php/ensino-superior-de-cv/legislacao/category/9-legislacao>>. Acesso em: 24 abr. 2015. 2012b

CABO VERDE. Direção Geral do Ensino Superior. **Guião de Avaliação Institucional Externa das IES**. Disponível em: <<http://www.dgesc.gov.cv/index.php/ensino-superior-de-cv/legislacao/category/9-legislacao?start=10>>. Acesso em: 24 abr. 2015. 2014a

CABO VERDE. Direção Geral do Ensino Superior. Directivas do Sistema Nacional da Garantia da Qualidade do Ensino Superior – SNAQES. Disponível em: <<http://www.dgesc.gov.cv/index.php/ensino-superior-de-cv/legislacao/send/9-legislacao/677-directivas-do-sistema-nacional-de-garantia-da-qualidade-do-ensino-superior-snaqes>>. Acesso em: 24 abr.2015. 2014b

CABO VERDE. Direção Geral do Ensino Superior. Anuário Estatístico 2010/2011. Praia: DGES, 2012.

CABO VERDE. Direção Geral do Ensino Superior. Anuário Estatístico 2011/2012. Praia: DGES, 2013.

CABO VERDE. Direção Geral do Ensino Superior. Anuário Estatístico 2013/2014. Praia: DGES, 2015.

CABO VERDE. Direção Geral do Ensino Superior. **Documento Orientador para a Comissão de Avaliação Externa das Instituições Ensino Superior**. Disponível em: <<http://www.dgesc.gov.cv/index.php/ensino-superior-de-cv/legislacao/category/9-legislacao?start=10>>. Acesso em: 24 abr.2015. 2014c

CABO VERDE. Instituto Nacional de Estatística. **Censo Geral da População**. Disponível em: <http://www.ine.cv>. Acesso em: 24 abr. 2015. 2010b

CABO VERDE. **Lei nº 122/VIII/2016, de 24 de março**, que Cria a Agência Reguladora do Ensino Superior, designada por ARES e são aprovados os respectivos estatutos. Disponível em: BO da República de Cabo Verde, nº 21, I Série de 24 de março de 2016.

CARDOSO, A. P. B. **Avaliação da organização e gestão de escolas secundárias públicas**: estudo de caso. Braga:UMINHO, 2011. Dissertação (Mestrado em Avaliação na Educação) Faculdade de educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2011.

CARDOSO, A. P. B. Criação do Sistema Nacional de Avaliação Institucional do Ensino Superior em Cabo Verde. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2014. Disponível em: <www.xanpedsul.faed.udesc.br/index1.php?id=29>. Acesso em: 23 jun. 2017

CARDOSO, A. P. B; NOGUEIRA, F. Brasil à conquista da África através da Internacionalização Educativa - Projeto Educação como Ponte Estratégica: O caso da Implementação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde. In: Congresso Latino-americano de Sociologia - ALAS COSTA RICA, 2015, San José. Pueblos en Movimiento: un nuevo diálogo en las Ciencias Sociales, 2015.

CARDOSO, A. P. B. et al. Internacionalização da educação superior no contexto emergente avanços e desafios: estudo de caso da Universidade Comunitária de Santa Catarina. In: V Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior. UFSM, 2017

CARVALHO, M. A. B. G. **O liceu em Cabo Verde: um imperativo de cidadania 1917-1975.** Tese (Doutoramento em História da Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Lisboa, 2009.

CASSASSUS, J. Política y Metáforas: un Análisis de la Evaluación Estandarizada em el Contexto de la Política Educativa. In BAUER A.; GATTI, B. G.; TAVARES, M. T. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos.** Florianópolis: Insular, 2013.

CERDEIRA, L. A. Internacionalização e cooperação no ensino superior: os países de língua portuguesa e o caso de Portugal. In: CABRITO, B.; CASTRO, A.; CERDEIRA, L.; JACOB, V. (Orgs.). **Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização.** EDUCA, novembro, 2014. p. 97-114.

CERDEIRA, L. A. Educação superior em contextos emergentes: a qualidade e a internacionalização. In: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (Orgs.). **Educação superior e contextos emergentes.** Porto Alegre: EdIPUCRS, 2016. p. 25-45.

CERVO, A. L.; BUENO, C. **A história da política exterior do Brasil.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2012.

COELHO, V. P. **Pelos corredores da exportação:** a agricultura familiar do Brasil para a África. (Doutorado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

COFER, J. E. BRICS: da teoria à prática. In: MOROSINI, M. C.; SOMERS, P. (Orgs.). **O sonho da educação superior nos MBRICS.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 19-30.

COMAROFF, J.; COMAROFF, John. **Theory from the South:** or how Euro-America is evolving toward Africa. London: Paradigm Publishers, 2011.

COMAROFF, J. **Teorias do sul.** Mana, v. 17, n. 2, p. 467-480, 2011.

CORRÊA, C. et al. A sociedade da informação e do conhecimento e os estados brasileiros. **Inf. Inf.,** Londrina, v. 19, n. 1, p. 31 – 54, jan./abr. 2014.

DAGNINO, R. P. Sociedade do conhecimento e educação superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Fórum Latino-americano de Educação Superior/Foro Latinoamericano de Educación Superior.** São Carlos: Pixel, 2015.

DE KETELE, J. M. **A relevância social da educação superior.** GUNI. Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

DEMO, P. **Metodologia de investigação em educação.** Curitiba: Ibepex, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-42.

DEZALAY, Y.; GARTH, B. A dolarização do conhecimento técnico profissional e do Estado: processos transnacionais e questões de legitimação na transformação do Estado, 1960-2000. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 43, p. 163-176, jun. 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **A Avaliação Institucional: Teoria e Experiência**. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, J. A imprescindibilidade da avaliação institucional diante da crise das universidades. In: COSTA, M. J. J. (Org.). **Avaliação institucional: desafio da universidade diante de um novo século**. Belém: UFPA, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade de conhecimento ou economia de conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION - ENQA Position Paper on Quality Assurance in the EHEA, ENQA, Leuven, 2009. Disponível em: <[http://www.enqa.eu/files/ENQA_position_paper%20\(3\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ENQA_position_paper%20(3).pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ÉVORA, R. **A abertura política e o processo de transição democrática em Cabo Verde**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) Departamento de Ciência Política, Universidade de Brasília, 2001.

FELIX, G. T.; BERTOLIN, J. G.; POLIDORI, M. M. Avaliação da educação superior: um comparativo dos instrumentos de regulação entre Brasil e Portugal. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 35-54, mar. 2017.

FERNANDES, D. Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. In: FERNANDES, D. (Org.). **Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável**. Pinhais: Melo, 2011.

FERNANDES, G. **Em busca da nação: notas para uma reinterpretação do Cabo Verde crioulo**. Florianópolis: ED. UFSC, 2006.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, M. Crise na educação: dilemas e desafios. In: FORMOSINHO, M.; BOAVIDA, J.; DAMIÃO, M. H. (Orgs.). **Educação perspectivas e desafios**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

FRANCISCO, T. H. A. et al. Análise epistemológica da educação superior brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 531-562, jul. 2015.

FRANCO, S. R. K. Universidade nos contextos emergentes. In: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (Orgs.). **Educação superior e contextos emergentes**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2016. p. 47-59.

FREITAS, A. A. da S. M. de. Avaliação da educação superior no Brasil e Portugal homogeneização ou diferenciação?. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 17, n. 1, p. 119-136, mar. 2012.

FURTADO, C. **Gênese reprodução da classe dirigente em Cabo Verde**. Praia: ICL, 1997.

FURTADO, V. S. M. **Arranjos institucionais e democracia participativa em Cabo Verde: um estudo comparado dos Conselhos de Políticas Públicas (1992-2013)**. Tese (Doutorado em Ciência Política) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GHIGLIONE, R; MATALON, B. **O inquérito: teoria e prática**: Oeiras: Celta, 1997.

GRIBOSKI, C. M.; FUNGHETTO, S. S. A internacionalização como indicador de qualidade do SINAES e do Sistema Arcu-Sul. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. da; SILVA, M. A. da. (Orgs.). **Internacionalização da educação superior: discursos, práticas e reflexões sobre as políticas educativas**. Brasília: Fino Traço, 2015. p. 243-262.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

HOUNTONDJI, P. Conhecimento de África, conhecimentos de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 131-144.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico de Cabo Verde 2015**. Praia, 2015. Disponível em: <ine.cv/publicacoes/anuario-estatistico-cabo-verde-2015>. Acesso em: 12 ago. 2017.

KERR, C. **Os usos da universidade: universidade em questão**. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

LACERDA, L. L. V. SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 87-104, mar. 2015.

LAUS, S. P. **Internacionalização da educação superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina: Salvador, UFBA. 2012. Tese (Doutorado em Administração) Faculdade de Administração, Universidade Federal da Bahia, 2012.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed. 2008.

LEITE, C; FERNANDES P. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul. 2014.

LEITE, D. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 14, n. 3, nov. 2009.

LOMBAS, M. L.; SOBRAL, F. A. da F. Brain circulation e a internacionalização da produção do conhecimento: a experiência brasileira. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. da; SILVA, M. A. da. (Orgs.). **Internacionalização da educação superior**: discursos, práticas e reflexões sobre as políticas educativas. Brasília: Fino Traço, 2015. p. 19-45.

LOPES, J. V. **Os bastidores da independência**. Praia: Instituto Camões, 1996.

LOURTIE, P.; CARDOSO, M. F. **Legislação do ensino superior**: traços de uma reforma. Praia: MESCI, 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MILANI, C. R. S. Aprendendo com a história: críticas à experiência de Cooperação Norte-Sul e atuais desafios à Cooperação Sul-Sul. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 65, p. 211-231, maio/ago. 2012.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em Saúde. São Paulo: Editora Afiliada. 1996

MONIZ, E. A. V. **Africanidades e eurocentrismos em pelejas culturais e educacionais no fazer-se histórico do Cabo Verde**. São Paulo, PUC/SP. 2007. Tese (Doutorado em História Social), Faculdade de História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

MONTEIRO, F. O. N. M. **O ensino secundário em Cabo Verde: trajetória histórica, desafios e formação (pedagógica) docente**. Tese (Doutorado em Historia da Educación e Pedagogía Social) Faculdade de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2011.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 107-124, 2006a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

MOROSINI, M. C. Qualidade e pesquisa em educação superior: algumas tendências. **Pesquisa em Educação: inquietações e desafios**. Londrina: UEL, 2012.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação, Campinas**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MOROSINI, M. C. Integração e internacionalização da educação superior. In: MOROSINI, M. C. **Fórum Latino-americano de Educação Superior**/Foro Latinoamericano de Educación Superior. São Carlos: Pixel, 2015c, p. 75-84

MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação superior em contextos emergentes: uma análise das perspectivas internacional, nacional e institucional. In: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (Orgs.). **Educação superior e contextos emergentes**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2016. p. 61-79.

MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. E. D. P. Educação superior brasileira: encruzilhada na questões da qualidade. In: MACIEL, A. et al. (Orgs.). **Universidade hoje: o que precisa ser dito?** Santa Maria: EditoraUFSM, 2012. p. 299-318.

MOROSINI, M. C.; CARDOSO, A.P. B. O sistema de avaliação do ensino superior de Cabo Verde: questões da internacionalização sul-sul. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. da; SILVA, M. A. da. (Orgs.) **Internacionalização da educação superior: discursos, práticas e reflexões sobre as políticas educativas**. Brasília: Fino Traço, 2015. p. 91-114.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, M. C. et al. O Brasil e a educação superior. In: MOROSINI, M. C.; SOMERS, P. (Orgs.). **O sonho da educação superior nos MBRICS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015b. p. 31-58.

NEAVE, G. The evaluative state reconsidered. **European Journal of education**, v. 33, n. 3, p. 265-284, 1998.

NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 261-290.

OLIVEIRA, A. P. M. et al. Políticas de avaliação e regulação da educação superior brasileira: percepções de coordenadores de licenciaturas no Distrito Federal. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 629-655, nov. 2013

ONU. Relatório dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio de Cabo Verde 2015. Disponível em: <<https://www.un.cv/files/Relatorio%20ODM%20Julho%202015.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

PEIXOTO, M. C. L. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 9-28, mar. 2010.

PEREZ, F. G. Puede la universidad contribuir a la mejora real de la education. In: MACIEL, A. et al. (Orgs.). **Universidade hoje**: o que precisa ser dito? Santa Maria: EditoraUFSM, 2012. p. 337-350.

PFEIFER, M. Dicotomias conceituais da avaliação da educação Superior. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 351-364, jul. 2012.

PINO, B. A. La cooperación internacional para el desarrollo: fundamentos y justificaciones en la perspectiva de la teoría de las relaciones internacionales. **Carta Internacional**, v. 2, n. 2, p. 32-47, out. 2007.

PINO, B. A. Transformações globais, potências emergentes e cooperação sul-sul: desafios para a cooperação europeia. **Caderno CRH**, v. 25, n. 65, p. 233-249, 2012.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 14, n. 2 p. 439-452, jul. 2009.

POLIDORI, M. M.; CARVALHO, N. O de. Acreditação de instituições de educação superior: uma necessidade ou uma normatização **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 821-836, nov. 2016.

POLIDORI, M. M.; FONSECA, D. G.; LARROSA, S. F. T. Avaliação institucional participativa. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 12, n. 2, p. 333-348, jun. 2007.

PUENTE, C. A. I. **A cooperação técnica horizontal brasileira como instrumento da política externa**: a evolução da cooperação técnica com países em desenvolvimento no período 1995-2005. Brasília: FUNAG, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**: Trajetos. Lisboa: Gradiva, 2005.

- REAL, G. C. M.; OLIVEIRA, V. de L. P. A avaliação no contexto da política supranacional: efeitos na educação superior brasileira. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. da; SILVA, M. A. da. (Orgs.). **Internacionalização da educação superior**: discursos, práticas e reflexões sobre as políticas educativas. Brasília: Fino Traço, 2015. p. 223-242.
- RIBEIRO, L. L. de S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para a avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação, Campinas**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 143-161, mar. 2015.
- RIBEIRO, J. L. L. de S. Avaliação das universidades brasileiras: as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. **Avaliação, Campinas**, Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 57-71, mar. 2011.
- RISTOFF, D. Autonomia, governabilidade e avaliação. In: MOROSINI, M. C. **Fórum Latino-americano de Educação Superior/Foro Latinoamericano de Educación Superior**. São Carlos: Pixel, 2015. p. 283-304.
- ROSA, M. C. Sociologias do sul: ensaio bibliográfico sobre limites e perspectivas de um campo emergente. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 1, 2014.
- ROSSATO, R. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: Universidade Federal de Passo Fundo, 2005.
- ROSSI, A. **Moçambique**: o Brasil é aqui. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- ROTHEN, J.; BARREYRO, G. B. A “RAIES” e a Revista Avaliação. a construção de um marco teórico, político e metodológico. **Avaliação, Campinas**, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 267-290, jul. 2011
- SÁ, V. de. A (auto) avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar. 2009.
- SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008b.
- SANTOS, B. S. Os processos de globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). **A Globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11-32, 1997.
- SANTOS, B. S. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós moderna**. São Paulo: Graal Ltda, 2003.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010a, p. 31-83.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Leya, 2013.

SANTOS, B. S. Um ocidente não ocidentalista? a filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010b, p. 31-83.

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma universidade democrática e emancipadora. In: ALMEIDA, N.; SANTOS, B. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**, Coimbra: Almedina, 2008a. p. 15-78.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-27

SANTOS, S. M. dos. **Sistemas internos de garantia da qualidade nas agências de avaliação e acreditação**. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2011.

SANTOS FILHO, O. dos. O fogo de Prometeu nas mãos de Midas: desenvolvimento e mudança social. In: CAMPOS, T. las C. (Org.). **Desenvolvimento, desigualdades e relações internacionais**. Belo Horizonte: PUC de Minas, 2005. p. 13-75.

SANTOS GUERRA, M. A. **Tornar visível o cotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas**. Porto: ASA, 2003.

SARAIVA, J. F. S. **África parceira do Brasil atlântico: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI**. MG: Fino Traço, 2012.

SCHWARTZMAN, S. **The growth of higher education and its potential contribution to economic growth in Cape Verde**. Disponível in Portal do Conhecimento de Cabo Verde, 2011. (relatório).

SEIXAS, A. M. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: SANTOS, J. B. **Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise**. Porto: Afrontamentos, 2001.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, A. C. Nota Introdutória. In: LOURTIE, P.; CARDOSO, M. F. (Orgs.). **Legislação do ensino superior: traços de uma reforma**. Praia: MESCI, 2015, p. VII-XVI.

SILVA, A. C. O nascimento do Leviatã Crioulo: esboços de uma sociologia política. *Cultura*. Praia, Revista de Estudos Cabo-verdianos, 2001.

SILVA, A. L. da.; GOMES, A. M. Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011.

SIMON, M. S.; MOROSINI, M. C. Um olhar crítico sobre a avaliação do Ensino Superior no Brasil. In: LEITE, D.; FERNANDES, C. B. (Org.). **Qualidade da Educação Superior: Avaliação e Implicações para o Futuro da Universidade**. Porto Alegre. EdIPUCRS, 2012, p. 109-207.

STAKE, R.E. **A arte de investigação com estudos de caso**. Lisboa: Gulbenkian., 2007.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STUFFLEBEAM, D. L. **Evaluation models**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

TEODORO, A. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: SANTOS, J. B. (Org.). **Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise**. Porto: Afrontamentos, 2001. p. 125-161.

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

TRINDADE, H. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Ensino Superior. as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris, de 5 a 8 de julho de 2009.

ULLRICH, D. R.; CARRION, R. M. A cooperação Sul-Sul como um novo padrão de relações internacionais? O caso do acordo de cooperação técnica entre UFRGS (Brasil) e Uni-CV (Cabo Verde). **Revista de Geopolítica**, Natal, v. 5, n. 1, p. 82-98, jan/jun 2014

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**. Braga, 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Educação, Especialidade em Desenvolvimento Curricular), Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2011.

VARELA, B.; PACHECO, J. Avaliação externa da qualidade da educação. Os casos de Cabo Verde e Portugal. In: FERREIRA, C. (Org.). **Nas pegadas das reformas educativas**. Conferências do I Colóquio Cabo-verdiano de Educação. Praia: Edições Uni-CV, 2012. p. 25-37.

VARELA, B. L. Políticas e práxis de ensino superior em Cabo Verde: marcos da sua evolução. 2014. In: Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014. p. 2573-2598.

WACQUANT, L. J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 19, p. 95-110, nov. 2002.

XALMA, C. Reporto n South-South Cooperation in Ibero-Americana 2011. Madrid: Ibero-American General Secretariat, 2011

ZAINKO, M. A. S. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção história. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador: António Pedro Barbosa Cardoso

Orientação: Dra. Marília Costa Morosini

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

– Programa de Pós-Graduação em Educação

Prezado/a Participante,

Você está sendo convidado/a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, torna-se relevante compreender as informações e as instruções contidas neste documento. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta entrevista faz parte da pesquisa para a construção da tese do pesquisador supramencionado, cujo título do mesmo é: **POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE CABO VERDE**, tendo por objetivo Compreender os processos que envolvem a criação/implementação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde no que diz respeito às concepções teóricas, epistemológicas, metodológicas e as lógicas e ou interesses subjacentes dos sujeitos envolvidos nessa trama de relações.

A informação recolhida é de carácter estritamente confidencial e servirá unicamente para este estudo de cunho qualitativo. Sua participação, nesta pesquisa, consistirá apenas como respondente desta entrevista semiestruturada. Além disso, trará maior conhecimento sobre o tema abordado e não representará qualquer risco de ordem psicológica.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos encontrar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores através dos seguintes contatos: Mestre António Pedro Barbosa Cardoso e-mail: tonycardoso1978@hotmail.com ; Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini, e-mail: marilia.morosini@pucls.br.

Você poderá também entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703 CEP: 90619-900 – Bairro Partenon – Porto Alegre – RS, também disponível pelo telefone: (51) 3320-3345 ou pelo e-mail: cep@pucls.br, de segunda a sexta feira, das 8h às 12h e das 13h30min às 17h.

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de concordância em participar desta pesquisa.

Porto alegre, ____ de _____ de 20__

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do participante

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS GESTORES DAS IES DE CABO VERDE

Prezados (as),

O roteiro de entrevista a ser aplicado enquadra-se na recolha de dados para a elaboração do Projeto de Tese do curso de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), cujo tema é: **Políticas de Avaliação Institucional e a Internacionalização da Educação Superior: criação e implementação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde**, do Estudante de doutoramento **António Pedro Barbosa Cardoso**.

Com esse instrumento temos como principais propósitos ouvir a percepção dos Gestores das IES de Cabo Verde, tidos como “Notáveis” e que foram convidados a participarem no processo de criação do Sistema Nacional de Avaliação Institucional da Educação Superior de Cabo Verde.

1 – Formação académica do entrevistado:

- Mestre
- Professor Doutor (Doutorado)
- Pós-Doutorado
- Outro

2 – Situação laboral e função atual desempenhado pelo entrevistado.

- Professor Universitário
- Gestor Universitário
- Outro

3 – Na sua opinião, a definição das políticas públicas pelas autoridades cabo-verdianas para a Educação Superior está alinhada com os principais desafios de desenvolvimento de Cabo Verde enquanto Estado-nação?

4 - Na sua opinião, qual é a concepção de universidade prevalecente na conjuntura interna de Cabo Verde?

5 – Como é que avalia todo esse processo de criação e implementação do SNA do Ensino Superior no nosso país?

6 - Na sua opinião, acha que esse é momento adequado para se criar esse SNA, isto é, nosso o Ensino Superior está consolidado em Cabo Verde a ponto de se criar um Sistema Nacional de Avaliação?

6 - Enquanto gestor de uma das IES (x) de CV e participante desse processo de implementação do referido sistema, quais foram os seus contributos (subsídios, posicionamentos, etc).

7 – Segundo as autoridades nacionais (MESCI) a criação desse SNA poderá ser de grande valia na melhoria da qualidade do nosso Ensino Superior. Concorda com essa perspectiva?

8 – Temos ouvido alguns rumores de algumas tensionalidades entre os protagonistas desse processo. Confirma esses rumores? Concretamente estão relacionados com aspetos em específico?

9 – Que leituras faz acerca dos critérios e parâmetros definidos nas diretrizes orientadores desse processo de avaliação?

10 – Você acha que esse SNA criado e implementado no Brasil é semelhante ao do Brasil ou qualquer outro que tenha conhecimento?

11 – Notámos que a montagem desse SNA está contando ao mesmo tempo, por exemplo com contributos de especialistas brasileiros e portugueses.

- Na sua opinião do grupo desses especialistas quem tem contribuído de forma mais decisiva?

- Na sua opinião poderia haver um terceiro grupo de especialistas contribuindo?

- Você acha que poderia ser um sistema endógeno sem espelhar num exterior?

13 – Se levarmos em consideração que a efetivação dessa política pública estará implicando diretamente as IES de Cabo Verde e conseqüentemente a gestão das mesmas como elo de conexão com o poder central.

- Como avalia a participação e o envolvimento dos gestores das IES em CV nesse processo?

14 - Na sua perspectiva quais têm sido as dimensões facilitadoras nesse processo?

15 - Na sua perspectiva quais têm sido as dimensões menos facilitadoras ou até mesmo inibidores nesse processo?

16 – Quais são os principais impactos que a criação desse Sistema teria na Educação Superior de CV a curto e médio prazos?

a) Tanto a nível interno

b) Tanto a nível externo (internacional)

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA À DIRETORA DO SINAES E PESSOAL DO INEP

Prezados (as),

O roteiro de entrevista a ser aplicado enquadra-se na recolha de dados para a elaboração do Projeto de Tese do curso de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), cujo tema é: **Políticas de Avaliação Institucional nos Marcos da Internacionalização da Educação Superior: Processo de Implementação do Sistema de Avaliação da Educação Superior de Cabo Verde**, do Estudante de doutoramento António Pedro Barbosa Cardoso.

Com esse instrumento temos como principais propósitos ouvir a percepção dos Gestores das IES de Cabo Verde e dos “Notáveis” convidados a participarem no processo de criação do Sistema Nacional de Avaliação Institucional da Educação Superior de Cabo Verde.

1 – Formação académica do entrevistado:

- Mestre
- Professor Doutor (Doutorado)
- Pós Doutorado
- Outro

2 – Situação laboral e função atual desempenhado pelo entrevistado.

- Professor Universitário
- Gestor Universitário
- Outro

3 – Explica-nos um pouco como é que começou essa parceria com o MESCI de Cabo Verde.

4 – Explica-nos o porquê dessa escolha de Cabo Verde como parceiro de cooperação do MEC (INEP/SINAIS)

5 – Na sua opinião de que forma o SINAES poderá contribuir para o desenvolvimento da ES de Cabo Verde, em especial no setor da sua avaliação?

6 – Que ganhos o MEC (Brasil) está tendo ou espera vir a ter com esse projeto?

7 – De uma forma geral quais têm sido os vossos principais contributos?

8 – Na sua opinião a criação desse SNA trará a tão almejada qualidade para a Educação Superior de Cabo Verde?

9 – Um dos maiores desafios do SINAES tem sido a articulação da sua natureza formativa voltada para a melhoria da qualidade, emancipação e autonomia com a outra dimensão de

regulação através das funções próprias do Estado como: a supervisão, fiscalização, credenciamento/autorização de funcionamento.

- Como pensa ajudar as autoridades cabo-verdianas a resolver esse problema tendo em conta todo o seu conhecimento e experiências nessa matéria?

10 – Como vê a implementação do SINAES nesses 11 anos de existência?

11 – Que tipos de críticas o SINAES recebeu? Nesse caso como evitar que mesmos problemas apontados venham afligir o SNA de Cabo Verde?

12 – Que leituras faz acerca do ENADE nesse processo de avaliação do SINAES?

13 – Na sua opinião o SINAES teria recebido influências dos outros “sistemas de avaliação anteriores”, por exemplo: PAIUB e ENC ou mesmo as outras experiências anteriores? Se sim quais e como identifica-los?

14 – O Brasil através da sua equipe (INEP/SINAES) está assessorando o processo de criação e implementação do SNA de Cabo Verde. Na sua opinião quais são as principais diferenças (ou lógicas de diferença) entre o SINAES e o SNA de Cabo Verde?

15 – (só em caso de resposta trazer muitas semelhanças) – Tendo o Brasil uma estrutura instalada com um conjunto de IES consolidadas, em que medida esse modelo pode não funcionar em Cabo Verde tendo em conta a recentividade das suas IES (cerca de 15 anos)?

16 – A dimensão da auto avaliação é crucial e fundamental nesse processo global da Avaliação. Que estratégias e ou medidas foram criadas no sentido de ajudar as IES de Cabo Verde?

17 – A senhora enquanto coordenadora desse grupo brasileiro, terá verificado alguma situação de tensionalidade nesse processo? Em que momentos? Quais? Terá ajudado na sua solução? Como?

18 - Na sua perspectiva quais têm sido as dimensões facilitadoras nesse processo?

19 - Na sua perspectiva quais têm sido as dimensões menos facilitadoras ou até mesmo inibidores nesse processo?

20 – Quais são os principais impactos que a criação desse Sistema teria na Educação Superior de CV a curto e médio prazos?

- a) Tanto a nível interno
- b) Tanto a nível externo (internacional)

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DIRETORES DAS CPAS DAS IES DO BRASIL

Prezados (as),

O guião de entrevista a ser aplicado enquadra-se na recolha de dados para a elaboração do Projeto de Tese do curso de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), cujo tema é: **Políticas de Avaliação Institucional nos Marcos da Internacionalização da Educação Superior: Processo de Implementação do Sistema de Avaliação da Educação Superior de Cabo Verde**, do Estudante de doutoramento António Pedro Barbosa Cardoso.

Com esse guião temos como principais propósitos ouvir a percepção dos (as) diretores (as) das CPAs das IES do Brasil convidados (as) a participarem no processo de criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior de Cabo Verde.

1 – Formação académica do entrevistado:

- Mestre
- Professor Doutor (Doutorado)
- Pós Doutorado
- Outro

2 – Situação laboral e função atual desempenhado pelo entrevistado.

- Professor Universitário
- Gestor Universitário
- Outro

3 – Desde quando tem desempenhado essa função de diretora da CPA da sua IES.

4 – Conta-nos um pouco os meandros do processo da sua escolha para o desempenho desse cargo.

5 – A CPA da sua IES é uma equipe. Quem são e como foram escolhidos (eleitos)?

6 – Que critérios são tidos em conta para se ser um dos membros da CPA?

7 – De acordo Com o SINAES, as CPAs das IES constituem uma das principais instâncias no processo de avaliação, principalmente no que à auto avaliação diz respeito. Na sua perspectiva que importância atribui a esse órgão?

8 – Um dos problemas que as bibliografias especializadas têm apontado para o funcionamento deficitário das CPAs tem a ver com a formação dos seus membros. Na sua IES tem verificado esses problemas na atualidade? Que estratégias desenvolveu enquanto responsável desse setor para ultrapassar essas demandas?

9 – O que é que a avaliação da sua própria IES tem feito acerca das dificuldades encontradas e como é que a Instituição tem trabalhado para o reverter

10 – A CPA da PUCRS se considera um órgão autônomo, isto é, capaz de implementar a sua agenda sem maiores interferências das instâncias superiores da sua Instituição?

11 – Enquanto CPA de uma IES que apoios tem recebido dos responsáveis da Avaliação a nível central, isto é, do INEP e demais autoridades nessa matéria?

12 – Quais têm sido a sua rede de contato em Cabo Verde? Essa rede tem crescido e que importância atribui a esses intercâmbios internacionais?

13 - Na sua opinião por é que a senhora foi escolhida como uma das assessoras (formadoras) do SNA de Cabo Verde?

14 – A curto e médio prazos quais são as medidas que terão maiores impactos, isto é, (os eixos, princípios de avaliação, cultura de avaliação instalada...) e como é que esse SNA de CV poderá vir a contribuir para a melhoria da qualidade da ES no país?

15 – Explica-nos qual tem sido as suas contribuições até ao momento no SNA de CV.

15 – Que avaliação faz de todo esse processo de criação e implementação desse sistema?

16 – Como é que as autoridades cabo-verdianas têm lidado na presença dos vários parceiros em cena

Terá identificado alguns constrangimentos que poderão vir a dificultar a implementação desse sistema? Se sim, quais e porquê?

17 – Uma maioria considerável de personalidades nacionais (professores e gestores das IES de Cabo Verde), sobretudo, tem considerado que estamos perante a importação de um Sistema de Avaliação, no caso, o SINAIS. Como é que considera esse fato e os correlacionados?