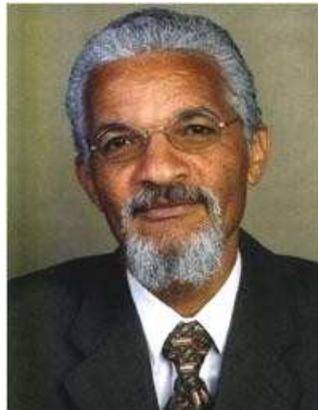


UNIVERSIDADE DE LISBOA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação



**UNIVERSIDADE E TRANSFORMAÇÃO
SOCIAL NOS PEQUENOS ESTADOS
EN DESENVOLVIMENTO:
O CASO DE CABO VERDE**



André Corsino Tolentino

Doutoramento em Ciências da Educação

Educação Comparada

2006

“Eleições abertas, livres e justas são a condição *sine qua non* da democracia. Porém, os governos resultantes de eleições podem ser ineficientes, corruptos, irresponsáveis, míopes, dominados por interesses particulares e incapazes de adotarem as políticas exigidas pelo bem comum. A democracia é uma virtude pública, não a única”.

Samuel Huntington

“Dar à palavra *democracia* o sentido de *um bom governo* torna o conceito analiticamente inútil. Ao longo do último meio século, a democracia confundiu-se com a liberdade, mas hoje os dois pilares da democracia liberal estão a afastar-se um do outro. A democracia floresce, a liberdade não”.

Fareed Zakaria

“Economia, ética e democracia são três conceitos que deveriam ser indissociáveis para que a ciência económica se justifique e a sociedade progrida”.

Adelino Torres

“Aprender na vida, aprender junto do povo, aprender nos livros e na experiência dos outros. Aprender sempre”.

Amílcar Cabral

Universidade de Lisboa
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UNIVERSIDADE E TRANSFORMAÇÃO
SOCIAL NOS PEQUENOS ESTADOS
EM DESENVOLVIMENTO:
O CASO DE CABO VERDE

André Corsino Tolentino

Doutoramento em Ciências da Educação

Educação Comparada

Orientadores:
Professor Doutor António Nóvoa
Professora Doutora Teresa Ambrósio

2006

RESUMO

Até que ponto o tamanho do país conta quando da educação para a transformação social se trata? Esta é a principal pergunta à qual esta tese de doutoramento procura responder, através da exploração de complexas relações entre a universidade, a identidade nacional e o desenvolvimento humano no contexto dos Estados de reduzida dimensão.

O autor postula como premissa que o tamanho conta e a investigação começa quando, comparando entre si e com os Estados de média e grande dimensão nas respectivas regiões, os Estados de reduzida dimensão em geral e os pequenos Estados insulares em particular, verifica que existe correlação entre os níveis de educação e os índices de desenvolvimento humano, mas não entre estes índices e a dimensão da população, nem entre a área e o produto nacional bruto.

A análise transdisciplinar baseada na literatura relevante, estudos de caso e experiência do autor permitiu tratar as funções do ensino superior e do conhecimento científico como factores de transformação social, afirmação da identidade e desenvolvimento humano através de processos nos quais podem ser ora causa, ora consequência da expansão dos direitos humanos formais e reais.

Partindo do conceito de modernização reflexiva e utilizando as ferramentas teóricas de diversas disciplinas, nomeadamente da Sociologia, Economia do Desenvolvimento, Ciência Política e Educação Comparada, o autor examina as relações entre estes factores e enfatiza a importância da análise da ecologia dos pequenos Estados insulares de dentro para fora, na perspectiva *nissológica*, aplicando o princípio da *hélice-tripla*, que liga a universidade, a governação e a sociedade no contexto da transnacionalização e da globalização cada vez maiores.

Além de integrador de experiências e perspectivas, este trabalho é um estudo de caso a três níveis da análise comparada: primeiro, das diferenças e semelhanças entre os pequenos Estados, segundo, dos cinco pequenos Estados insulares africanos e, por fim, de cinco universidades nacionais ou regionais, com características geográficas, políticas, económicas e culturais diversas.

Os conceitos, as causas e os efeitos da regionalização, desterritorialização, globalização e transnacionalização são analisados de dentro para fora, com regras próprias, sempre à procura do outro enquanto sujeito, igual e imprescindível.

Sobre a importância dos recursos naturais, da emigração, do investimento estrangeiro e da ajuda pública ao desenvolvimento, é sugerido que, sendo necessários e susceptíveis de produzirem efeitos diferenciados, nenhum deles iguala, nem substitui a educação, que é o factor mais potente do crescimento económico, equidade e coesão social.

Da leitura crítica de teorias e práticas pertinentes resultam novo conhecimento e novas pistas para investigação no quadro da Universidade Pública de Cabo Verde, pequeno Estado insular, de emigrantes e em desenvolvimento, mas ainda carecendo dramaticamente de sustentabilidade e equidade.

A universidade é concebida como motor da transformação social no cruzamento da afirmação identitária, que aproxima os cabo-verdianos residentes e os cabo-verdianos migrantes, com o acesso à economia do conhecimento.

Argumenta-se que, para atingir estas finalidades, a Universidade de Cabo Verde tem de ser empreendedora, defensora do ensino superior de qualidade e assente em parcerias público-privadas sólidas e capazes de ambicionar e procurar o reconhecimento internacional e a excelência.

Palavras-chave:

Cabo Verde, comunidade transnacionalizada, educação comparada, educação para o desenvolvimento, identidade nacional, nissologia, pequeno Estado, pequeno Estado insular, princípio da hélice-tripla, transformação social, universidade e universidade pública empreendedora.

ABSTRACT¹

Does size matter in the context of national education for social transformation? This is the main question that the present doctoral thesis seeks to address while exploring relationships between university, identity, and sustainable human development in the context of small nations in general, and small island states, in particular. The transdisciplinary and qualitative approach, relying mainly on the analysis of the relevant literature, case studies, and the author's unique professional and academic background, allows for an extensive investigation of the role of higher education and scientific knowledge as agents of social transformation, identity affirmation and human development. It examines the causal relations among these factors, with a particular emphasis on Nissology and the concept of the *adjusted triple helix* (university - government - society), advocating the role of the university in fighting spiritual poverty, first.

The work is of a case-study nature on three scales: it represents a comparative analysis of the cases of small nations, small island states, and the particular instance of Cape Verde. The effects of the trends of globalisation, regionalization, and transnationalization, with migration playing an increasing role, are analysed and the pertinence of the issues is brought to bear on the discussion. The thesis culminates in the proposal of specific model and plan for the implementation of the first public university in the Cape Verde Islands. It emphasizes the concept of an "entrepreneurial university" based on a social contract, promoting the country's insertion in the global economy – an indispensable route in the direction of sustainable human development.

The author finds a strong positive relationship between educational indexes, successful migration flows and human development levels. Furthermore, no causal relationship is found between the analysed countries' spatial and demographic dimensions and their level of development. It is concluded that public aid and foreign investment, though beneficial, are poor substitutes local productive capacities, good governance and social cohesion. In his integrative work, the author links theory and practice to generate knowledge and new strategies of intervention.

¹ Tradução revista por Leida Curado Tolentino

Key-words:

Cape Verde, comparative education, entrepreneurial public university, national identity, nissology, principle of triple-helix, small state, small island state, social transformation, transnationalised community and university.

RAZUMU

Te ki pontu tamanhu di un térra ta kontâ óra ki sta ta tratadu di idukasãu pa transformasãu sosial? Es-li é ki é pergunta prinsipal ki es tézi di dotoraméntu ta djobê, através di spolorasãu di relasãu ki ten entri universidadi, identidadi nasional y dizenvolviméntu umanu, na kuadru di kes nasãu más pikinoti.

Autor ta difendê, primeru di tudu, un nusãu ki tcheu argen ta konkorda ku el, ma tamanhu ta kontâ, ma invistigasãu ta komensa óra ki, konparandu kes nasãu y kes stadu formadu pa ilias ku kunpanheru, ku otus di tamanhu médiu y grandi, dentu di rijiãu di kada un, ta virifikadu ma ten un relasãu forti entri nível di idukasãu ku índise di dizenvolviméntu umanu, ma ka ten un korrelasãu entri nivel di idukasãu y índise di dizenvolviméntu umanu ku kuantidadi di argen, ku tamanhu di un térra ó ku tamanhu di sê ikonomia.

Análizi transdisiplinar, ku bazi na literatura inportanti y spriénsia di própi autor, permiti tratâ funksãu di ensinu superior y di kunhisiméntu sientífiku tantu kómu fator di transformasãu sosial, di afirmasãu di identidadi y di dizenvolviméntu umanu, kómu kauza y konsikuénsia di spansãu y uzufrutu di direitu pulítiku, ikunómiku y kultural.

Apartir di konseitu di modernizasãu refleksivu y ku ferraméntas tióriku di diferentis disiplina, móda sociologia, ikonomia di dizenvolviméntu, siencia pulitika y idukasãu konparadu pa dizenvolviméntu, autor ta izamina kes relasãu entri kes fator y el ta poi aséntu na inportánsia di prispétiva nisolójiku, di prinsipiu di élise tripla, adapetadu pa relacionaméntu entri universidadi, guvénu y sosiadadi, ku gentis dazilia na ses luta kóntra pobréza ora ki globalizasãu y transnacionalizasãu ta bai rapidu.

Es trabadju ki ta integra prispétivas y spriénsias, é tanbe un studu di kazu, na três nível di análizi konparadu: di arguns nasãu pikininu, di kes sinku stadu di Áfrika pikinóti ki é formadu pa ilias y di sinku universidadi nasional y rijional na kontestu jiográfiku, pulítiku, ikunómiku y kultural diferenti di kunpanheru.

Konseitus, kauzas y ifeitus di golobalizasãu, rijionalizasãu, disterritorializasãu y transnacionalizasãu ta nalizadu di déntu pa fóra y ku régras própi pa es tipu di análizi, na sintidu di atxâ kel otu kómu sujeitu, igual y inpresindível. Sobri inportansia di rikursu natural, di emigrasãu, di ajuda públiku pa dizenvolviméntu y invistiméntu di fora, autor ta konklui ki es é nesesáriu ma es ka ta produzi omésmu ifeitu, ninhun ka ta podê konparâ ku kunpanheru y nen es ka ta substitui invistiméntu ku kritériu na idukasãu ki é úniku fator mas inportanti pa kriasãu di kuezãu sosial y dizenvolviméntu sustentadu.

Di leitura krítiku di tiorias y di prátika rezulta novu kunhisiméntu ku furmulasãu sinbóliku na mudélu di organizasãu di universidadi públiku di Kabu Verdi, un stadu tipikamenti formadu pa ilias y di emigrantis. Asin universidadi ta odjadu kómu un fator di afirmasãu di identidadi y di mudansa. Di *interface* entri pupulasãu rizidenti y emigradu y kómu via di asésu pa ikunomia di kunhisiméntu, através di siensia y di inuvasãu. Pa universidadi atinji es obijétivu, el debe fazê un parseria entri públiku ku privadu, ten anbisãu pa fazê midjor ki el podê, ser internacional desdi kumésu y un organizasãu di inprendiméntu ki ta difendê ku fikásia ma ensinu superior é un ben públiku.

Palavras-Xavi:

Comunidadi transnacional, idukasãu comparadu, idukasãu pa dizenvolviméntu, Kabu Verdi, identidadi nasional, nisolojia, stadu pikónoti, stadu pikónoti formadu pa ilia, prinsípiu di élisi-triplu, transformason social, universidadi y universidadi públiku y di inprendiméntu.

Três notas sobre a tradução do resumo em cabo-verdiano

1. O resumo da tese em cabo-verdiano tem três justificações principais: a importância da língua materna na comunicação e afirmação da identidade pessoal e colectiva, assim como nos processos de ensino-aprendizagem; a relação estreita que existe entre as políticas linguísticas e as políticas de inclusão-exclusão; a centralidade da questão das línguas nacionais e estrangeiras para uma universidade pública impulsionadora da inserção do país na sociedade do conhecimento para o desenvolvimento humano sustentável.
2. Este resumo foi traduzido por Inês Brito (Nezi), professora de língua e literatura cabo-verdianas nas universidades de Massachusetts - Boston e Harvard (EUA), que cruzou, a meu pedido, duas estratégias: o ALUPEC (Alfabeto Unificado da Escrita do Crioulo, eu diria do cabo-verdiano), em “fase experimental” por força do Decreto-Lei n.º 67/ 98 (Boletim Oficial n.º 48, I Série, 5º complemento) e o léxico predominantemente da ilha do Fogo, aquele que mais aproxima as variantes extremas do cabo-verdiano, as de Santo Antão e de Santiago, como já tinha observado o grande B. Léza (Francisco Xavier da Cruz, São Vicente, 1905-1958) nos anos 30 do século XX.
3. Agradeço o excelente trabalho da Nezi e lembro que a presença deste *Razumu* simboliza, por um lado, o grande apreço do autor pelo trabalho dos patrícios e estrangeiros que contribuem para a valorização da língua cabo-verdiana e, por outro, a grande atenção que a Universidade de Cabo Verde deverá dar, desde o início, à questão linguística.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	6
ABSTRACT	8
RAZUMU	10
Índice Geral	12
Índice de Quadros	18
Índice de Gráficos	20
Acrónimos	22
Agradecimento	26
Dedicatória	30

INTRODUÇÃO GERAL

1. Objecto e Objectivo da Investigação	33
2. Razões da Escolha do Tema	41
3. Caminho Heurístico, Metodologia e Fundamento Epistemológico	45
4. Estrutura da Tese	49
5. Conceitos Operacionais Relevantes	54
6. Síntese dos Resultados	67
7. Literatura sobre a Educação nos Pequenos Estados.....	69
8. Limitações do Estudo	70

PARTE I

POR UM CONTRATO SUSTENTÁVEL ENTRE A SOCIEDADE E A UNIVERSIDADE O ENSINO SUPERIOR E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

CAPÍTULO I

Conhecimento, Poder e Desenvolvimento

1. Universidade como Espaço de Confronto entre Tradição e Inovação	76
2. Economia e Desenvolvimento.....	812
3. Formação do Capital e Planificação do Crescimento	83

4.	O Rosto Social do Desenvolvimento	85
5.	As Propostas Estruturalistas	87
6.	O Regresso do Liberalismo Puro e Duro	89
7.	O Desenvolvimento Humano	90
8.	A Cooperação Internacional para o Desenvolvimento	993
9.	A Parceria Global e os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio	97
10.	Os Valores não Transaccionáveis nas Pequenas Economias Insulares ...	104

CAPÍTULO II

Conhecimento, Emancipação e Identidade:

Afirmação dos Contextos Culturais, Sociais e Históricos

Entre a Tradição e a Globalização de Interdependências

1.	A Modernidade e o Estado-Nação	107
2.	A Educação e o Estado	111
3.	O Nacionalismo e a Libertação	113
4.	Da Segunda Guerra Mundial à Descolonização	117
5.	A Casa dos Estudantes do Império Face à Guerra Colonial	120
6.	A Emergência do Quase-Estado-Nação	121
7.	Identidade Nacional na Era da Informação	12123
8.	Amílcar Cabral e o Nacionalismo Africano	126
9.	A Múltipla Pertença como Recurso	131
10.	A Aceleração da História e os Desafios dos Pequenos Estados	135

CAPÍTULO III

Caracterização dos Pequenos Estados em Desenvolvimento

1.	O Ensino Superior e o Desenvolvimento Económico e Social	138
3.	O Ensino Superior nos Micro-Estados	1144
4.	O Caso dos Pequenos Estados Insulares Africanos	147
5.	A Educação e a Taxa de Retorno no Ensino Superior	1158
6.	O Papel da Cooperação Internacional	160
7.	Desafiar a Linha do Horizonte	161
8.	A Universidade Empreendedora e o Bem Comum	162

CAPÍTULO IV

A Universidade nos Pequenos Estados Insulares

1. Experiência de 5 Regiões Diferentes	173
2. Os Casos Estudados	177
3. A Análise dos Casos Estudados	193
4. Os Desafios de um Projecto Universitário num Pequeno Estado	197
5. Algumas Evidências Pertinentes	199
6. A Procura do Ensino Superior e as Respostas à Falta de Escala	201
7. Teorização Sobre Dimensão, Educação e Desenvolvimento	202

PARTE II

CABO VERDE, UMA SOCIEDADE INÉDITA NO ATLÂNTICO MÉDIO

CAPÍTULO V

Realidade Complexa e Projecto Estratégico

1. Articulação do Poder Religioso e Político na Aventura Colonial	210
2. Povoamento e Socialização no Atlântico Médio	213
3. O Microcosmos de uma Sociedade Escravocrata Insular	216
4. O Colapso do Sistema Escravocrata	220
5. A Formação da Classe Média na Insularidade Colonial	224
6. Educação, Emigração e Comunidade Nacionalmente Imaginada	225
7. Educação em Portugal: Da República ao Acto Colonial	228
8. Função e Enquadramento da Educação	229
10. A Educação depois da Independência	236
11. A Economia e a Educação em Cabo Verde	239
12. Do Regulamento do EPE à Lei de Bases do Sistema Educativo	2239
13. A Educação e a Ciência para o Desenvolvimento	2242

CAPÍTULO VI

Génese do Ensino Superior em Cabo Verde

1. População, Território e Organização	259
----------------------------------------------	-----

2.	Sociedade Civil e Cidadania	261
3.	As Primeiras Instituições de Ensino Superior	261
4.	O Quadro Político e Legal	263
5.	Distribuição Territorial e Contexto Económico e Social	270
6.	Um Pequeno Estado Insular, Saheliano e Transnacionalizado	275
7.	As Principais Causas das Migrações Internacionais	276
8.	Contributo dos Migrantes nos Países de Destino e de Origem	277
9.	Estudantes, Migrantes Irregulares, Refugiados e Requerentes de asilo	277
10.	Algumas Evidências	277
11.	Cabo Verde e a Importância do IDE, APD e RE	278
12.	Cabo Verde, a CPLP e a Fuga de Cérebros	279
13.	Cooperação na Formação, Retenção e Atração de Competências	280

CAPÍTULO VII

Conhecer a Realidade para Reinventar o Ensino Superior

1.	As Instituições de Ensino Superior Públicas	286
2.	As Instituições de Ensino Superior Privadas	312
3.	A Formação Superior no Estrangeiro	327
4.	Acesso ao Ensino Superior – Quadro Resumo	328
5.	Políticas para a Educação	329
6.	O Estado da Arte	330

CAPÍTULO VIII

O Potencial e os Limites do Modelo de Ensino Superior Vigente

1.	Cabo Verde: uma biografia em 600 palavras	333
2.	Diagnóstico do Ensino Superior	336
3.	Forças	336
4.	Fraquezas	337
5.	Oportunidades	339
6.	Ameaças	343
7.	Educação e Equidade	3345

PARTE III

UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

UMA PROPOSTA DE MODELO

CAPÍTULO IX

Universidade Pública Empreendedora

1. Funções da Universidade Pública	355
2. Conceito de Universidade Pública Empreendedora	357
3. Principal Missão da Universidade: combater a pobreza no espírito	358
4. Razões de Ser da Universidade Pública Empreendedora	361
5. O Ponto de Partida	363
6. Uma Universidade Pública Inovadora	364
7. Universidade como Marco Histórico	369
8. Tendências Mundiais no Ensino Superior e Ciência	370
9. Universidade para Reformar o Pensamento	371

CAPÍTULO X

Uma Universidade Pública Empreendedora

Para Impulsionar Cabo Verde

Subsídios

1. Os Desafios da Realização	380
2. Lições e Interrogações	381
3. Um Trinómio Virtuoso	384
4. Um Instituto de Estudos Pós-Graduados no Núcleo Fundador	395
5. Universidade, Entidade Instituidora e Estado	396
6. Insularidade, Equidade e Universidade em Rede	396
7. Estratégias de Recrutamento e Formação de Professores	397
8. Cultura e Competitividade.....	399
9. O Conceito de Financiamento Privado do Ensino Superior	401
10. Participação Nacional	402
11. Os Grandes Desafios e o Imperativo de Saber Escolher	406

CONCLUSÕES GERAIS

1. Paradigmas Dominantes e Novas Linhas de Investigação	407
2. Mudança numa Comunidade Insular	412
3. Formação Social, Idiosincrasia e Conceito Estratégico	414
4. Nissologia e Desvio Virtuoso	416
5. Conceito de Universidade Empreendedora	419
6. Conhecer para Encarar a Incerteza com Confiança	431
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	438
REVISTAS ACADÉMICAS CABO-VERDIANAS.....	455
PRINCIPAIS <i>WEB SITES</i> CONSULTADOS.....	456
AUTORES CITADOS.....	458

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1A	51 Pequenos Estados (38) e Territórios (13) membros da AOSIS.....	72
Quadro 1B	51 Pequenos Estados e Territórios da AOSIS por ordem do IDH.....	73
Quadro 2	13 Micro-Estados em desenvolvimento	144
Quadro 3	12 Micro-Estados desenvolvidos.....	145
Quadro 4	Comparação dos 5 pequenos Estados insulares de África.....	148
Quadro 5	Índices comparados dos cinco pequenos Estados insulares de África ...	150
Quadro 6	Âmbito, poder e atributos de dois modelos de investigação	174
Quadro 7	Universidade, fundação, áreas, país, alunos, professores e A/P	192
Quadro 8	Áreas de ensino e investigação nas 5 universidades estudadas	193
Quadro 9	Informação complementar sobre as 5 universidades comparadas	195
Quadro 10	Desafios de um projecto universitário num pequeno Estado insular.....	197
Quadro 11	Diferentes respostas à falta de escala na provisão do ensino superior ...	199
Quadro 12	Evolução de efectivos, 1969 -1973	234
Quadro 13	Evolução do número de alunos, por nível de ensino (1974 - 2001)	236
Quadro 14	Cabo Verde no contexto da CPLP	245
Quadro 15	Distribuição da população total por ilha, por município e por sexo	249
Quadro 16	Nível de instrução por ilha.....	250
Quadro 17	Emigrantes cabo-verdianos por país de acolhimento	252
Quadro 18	Projecção da população residente até 2010	258
Quadro 19	Divisão administrativa, população e educação em 2004	260
Quadro 20	Crescimento da população entre 1930 e 2000	267
Quadro 21	Alguns indicadores económicos (USD) e sociais	268
Quadro 22	Taxa líquida de cobertura educativa	269
Quadro 23	Principais causas das migrações internacionais	274
Quadro 24	Contributo dos migrantes nos países de destino e de origem	275
Quadro 25	Estudante, trabalhador irregular, refugiado e requerente de asilo	276
Quadro 26	Factores de integração recíproca (IR) e remessas de emigrantes.....	277
Quadro 27	IDE, APD e RE entre 2000 e 2005.....	277
Quadro 28	A CPLP e a fuga de cérebros.....	278
Quadro 29	Outros termos de comparação.....	279
Quadro 30	OCDE: percentagem da população nos ensinos secundário e superior	281
Quadro 31	Número de estudantes do ISE em 2002 - 2003	288

Quadro 32	ISE: Docentes ETI do Quadro de Pessoal (QP) em 2002 - 2003.....	288
Quadro 33	ISE: Docentes contratados ETI.....	289
Quadro 34	ISE: Docentes contratados ETP.....	289
Quadro 35	ISE: Docentes ETI do QP e contratados.....	289
Quadro 36	ISE: Relação entre estudantes, docentes e não docentes.....	290
Quadro 37	ISE: Instalações e equipamentos.....	292
Quadro 38	ISE: Orçamento de funcionamento para 2003.....	293
Quadro 39	ISECMAR: Número de estudantes em 2002 - 2003.....	295
Quadro 40	ISECMAR: Corpo docente ETI.....	296
Quadro 41	ISECMAR: Corpo docente ETP.....	296
Quadro 42	ISECMAR: Relação entre estudantes, docentes e não docentes.....	297
Quadro 43	ISECMAR: Instalações e equipamentos.....	298
Quadro 44	ISECMAR: Orçamento de funcionamento para 2003.....	298
Quadro 45	ISCEE: Número de estudantes em 2002 - 2003.....	300
Quadro 46	ISCEE: Instalações.....	301
Quadro 47	ISCEE: Orçamento de funcionamento para 2002 - 2003.....	302
Quadro 48	CFA / INIDA: Cursos oferecidos no período de 1983 - 2001.....	305
Quadro 49	CFA / INIDA: Instalações e equipamentos.....	307
Quadro 50	CFA / INIDA: Orçamento de funcionamento para 2003.....	308
Quadro 51	CENFA: Cursos do CENFA para a Administração Pública dos PALOP	310
Quadro 52	INAG: Instalações e equipamentos.....	310
Quadro 53	INAG: Orçamento do INAG para 2003.....	311
Quadro 54	UJP-CV: Número de estudantes em 2002 - 2003.....	314
Quadro 55	UJP-CV: Corpo docente – efectivo e em regime de tempo integral.....	315
Quadro 56	UJP-CV: Corpo docente – colaboradores em regime de tempo parcial.	315
Quadro 57	UJP-CV: Relação entre estudantes, docentes e não docentes.....	317
Quadro 58	IESIG: Número de estudantes em 2002 - 2003.....	320
Quadro 59	IESIG: Corpo docente ETP.....	321
Quadro 60	IESIG: Orçamento 2003.....	322
Quadro 61	M-EIA: Estimativa de custos operacionais (2003 - 2004).....	326
Quadro 62	Formação superior no estrangeiro (2000 - 2003).....	327
Quadro 63	Acesso ao ensino superior no país (2002 - 2003).....	328
Quadro 64	Procura provável de ensino superior no país até 2010.....	328
Quadro 65	Matrículas por região do mundo no secundário e superior (2004).....	348

Quadro 66	CPLP e mobilidade internacional dos estudantes (IMS) em 2004	349
Quadro 67	Os 10 maiores desafios da Universidade de Cabo Verde.....	381
Quadro 68	Campos científicos e áreas de ensino e formação – primeira fase	389
Quadro 69	Faculdades, cursos e centros – fase de expansão	391
Quadro 70	Universidade, EI e Estado: distribuição de responsabilidades	395

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	EPE e EPC em 1975 -1976.....	232
Gráfico 2	Evolução da taxa de alfabetização na população adulta: 1975 - 2004 ..	236
Gráfico 3	Evolução do Ensino Básico e do Ensino Secundário: 1974 - 2001	237
Gráfico 4	Evolução da população de Cabo Verde: 1940 - 2000.....	248
Gráfico 5	Distribuição da população de Cabo Verde por ilha e por sexo	249
Gráfico 6	Nível de instrução da população por sexo	250
Gráfico 7	Os 10 principais destinos da emigração cabo-verdiana	253
Gráfico 8	Projecção da população de Cabo Verde até 2010.....	259
Gráfico 9	Evolução da população de Cabo Verde entre 1930 e 2000.....	267
Gráfico 10	Evolução dos IDE, APD e RE	278
CAIXA 1	Cabo Verde: uma biografia em 600 palavras	329

ACRÓNIMOS

ACP	África, Caraíbas e Pacífico
ACU	Association of the Commonwealth Universities
AGOA	Africa Growth Opportunity Act
AIE	Academia Internacional da Educação
ALUPEC	Alfabeto Unificado Para a Escrita do Crioulo
APD	Ajuda Pública ao Desenvolvimento
AULP	Associação das Universidades de Língua Portuguesa
BM	Banco Mundial
BN	Biblioteca Nacional
CEA	Centro de Estudos Agrários
CEDAO	Comunidade dos Estados de África Ocidental
CEI	Casa dos Estudantes do Império
CENFA	Centro de Formação Administrativa
CFA	Centro de Formação Agrária
CFN	Centro de Formação Náutica
CI	Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde
CICES	Conselho da Investigação Científica do Ensino Superior
CIES	Comissão Instaladora do Ensino Superior
CMDS	Conferência Mundial para o Desenvolvimento Sustentável
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DGESC	Direcção Geral do Ensino Superior e Ciência
EI	Entidade Instituidora
EMAQ	Equidade, Mérito, Articulação e Qualidade
EPC	Ensino Primário Complementar
EPE	Ensino Primário Elementar
ETI	Em Regime de Tempo Integral
ETP	Em Regime de Tempo Parcial

EUA	Estados Unidos da América
FCT	Fundação para a Ciência e Tecnologia
FEUC	Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra
FMI	Fundo Monetário Internacional
FOFA	Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças
GED	Global Education Digest
IBNL	Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro
I&D	Investigação e Desenvolvimento
ICASE	Instituto Cabo-Verdiano de Acção Social Escolar
ICV	Índice Compósito de Vulnerabilidade
IDE	Investimento Directo Estrangeiro
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-D	Índice de Desenvolvimento Humano Dinâmico
IE	Índice de Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
IESIG	Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça
IIEPE	Instituto Internacional para a Planificação da Educação
IMD	Institute for Management Development
IMS	Internationally Mobile Student
INAG	Instituto Nacional de Administração e Gestão
INDP	Instituto Nacional de Desenvolvimento das Pescas
INE	Instituto Nacional de Estatística
INERG	Instituto Nacional de Energia
INIC	Instituto Nacional de Investigação Cultural
IPH	Índice de Pobreza Humana
INIDA	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário

ISA	Instituto Superior de Agronomia
ISCAL	Instituto Superior de Contabilidade, Administração e Línguas
ISCEE	Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais
ISCED	Internacional Standard Classification of Education
ISCTE	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa
ISE	Instituto Superior de Educação
ISECMAR	Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar
ISEG – UTL	Instituto Superior de Economia e Gestão – UTL
IV	Índice de Volatilidade
IUE	Instituto de Estatística da UNESCO
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MEVRH	Ministério de Educação e Valorização dos RH
MIRAB	Migration, Remittance, Aid and Bureaucracy
M-EIA	Mindelo – Escola Internacional de Arte
MUD	Movimento de Unidade Democrática
NATO	North Atlantic Organization
NEPAD	New Economic Partnership for Development
NOSI	Núcleo Operacional Para a Sociedade da Informação
ODM	Objectivos de Desenvolvimento do Milénio
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PAIGC	Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde

PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCI	Programa de Capacitação e Instalação da UNI-CV
PDM	Países de Desenvolvimento Médio
PIB	Produto Interno Bruto
PMA	Países Menos Avançados
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RDH	Relatório do Desenvolvimento Humano
RE	Remessas de Emigrantes
RDH	Relatório do Desenvolvimento Humano
SSF	Small States Forum
SWOT	Strength, Weakness, Opportunity and Threat
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TINA	There Is No Alternative
UA	União Africana
UE	União Europeia
UIED	Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento
UIO	Universidade das Índias Ocidentais
UNCLA	United Nations Commission for Latin America
UNI-CV	Universidade de Cabo Verde
UPE	Universidade Pública Empreendedora
UNESCO	United Nations Education, Science and Culture Organisation
UPJ-CV	Universidade Jean Piaget de Cabo Verde
UPS	Universidade do Pacífico Sul
USD	Dólares dos Estados Unidos da América
ZEE	Zona Económica Exclusiva

Agradecimento

Com profundo reconhecimento agradeço a todos quantos, de uma forma ou de outra, tornaram possível esta tese para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, Especialidade de Educação Comparada, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Agradeço em particular, à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, que aceitou encarregar-se desta fase da minha preparação, à Fundação para a Ciência e a Tecnologia, do Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior de Portugal, que me concedeu uma bolsa de investigação e à Fundação Calouste Gulbenkian, nomeadamente o seu Presidente, Dr. Rui Vilar, e os senhores Administradores Eduardo Marçal Grilo e Isabel Almeida Mota.

Expresso a minha gratidão também aos directores e directores-adjuntos da Fundação Gulbenkian, Dr.a Ana Rijo da Silva, Dr.a Astrig Tchamkerten, Dr. Manuel Carmelo Rosa, Professor Manuel Rodrigues Gomes, Dr.a Margarida Abecasis, Professor Rui de Lima, Professor Zaven Yegavian e seus colaboradores². Entre os muitos amigos do progresso do ensino superior e da ciência para o desenvolvimento do meu povo transnacionalizado, que apoiaram este projecto com entusiasmo, estão os meus colegas na Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde³.

Quero manifestar, de forma muito especial, a minha gratidão a três pessoas que tiveram papel de relevo na ligação da minha preocupação com o desenvolvimento do ensino superior em Cabo Verde com este projecto de investigação inspirado na máxima de Amílcar Cabral de aprender mais para agir melhor.

À Professora Doutora Maria da Graça Carvalho, que primeiro como Directora Geral do Gabinete de Relações Internacionais da Ciência e do Ensino Superior, depois como Ministra da Ciência, Inovação e Ensino Superior, deu-me todo o incentivo e todo o apoio que pôde.

² Entre os colaboradores, destaquem-se os nomes de Cláudia Leitão, Joana Monteiro, João Forjaz Vieira, Lígia Morais, Manuel Tavares Emídio, Maria Carvalhosa, Rita de Andrade e Sónia Brito, assim como a vizinhança inspiradora de Catarina Molder durante alguns meses e registe-se uma palavra amiga dirigida a todos os colegas do extinto Serviço da Fundação Gulbenkian para a Cooperação e o Desenvolvimento.

³ São membros da Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde, a quem o autor agradece a reflexão e a informação: António Correia e Silva (Presidente), Crisanto Barros (Vice-Presidente), Ângelo Barbosa, António Silva, Arminda Brito, Belarmino Lucas, Eurides Costa, Paulino Monteiro e Romeu Modesto.

À Professora Doutora Teresa Ambrósio que soube associar gentileza, o rigor e persistência em doses invulgares para levar-me a vencer todos os obstáculos iniciais relacionados com as minhas obrigações profissionais, a escassez de tempo e alguma reticência, tendo chegado ao ponto de se oferecer espontaneamente para a co-orientação da minha formação académica e metodológica. A Professora Teresa Ambrósio desempenhou um papel decisivo na realização deste projecto.

Ao Professor Doutor António Nóvoa que apesar dos múltiplos encargos e afazeres inerentes à sua qualidade de docente e investigador com especiais responsabilidades na gestão da Universidade de Lisboa enquanto Vice-Reitor, aceitou o convite para participar na minha formação e orientação, o que fez com a perseverança até ao último momento e com o rigor científico e a humildade que lhe são publicamente reconhecidos, contagiando-me com o seu exemplo de amor crítico à Educação e à Ciência. Posteriormente eleito Reitor, manteve o compromisso.

Manifesto também o meu sincero agradecimento a outras personalidades cuja colaboração foi inestimável na motivação, investigação e elaboração deste trabalho:

Ao Professor Doutor João Manuel Varela (João Vário) que em Cabo Verde foi determinante na passagem de um desejo adiado a um projecto de acção quando, em 1999, leu as minhas primeiras colaborações na revista *Anais* que ele fundou e dirige e me perguntou, no jeito estranhamente cordial, agreste e provocador que o caracteriza: “ – Homem! Por que esperas agora que estás lá fora para fazeres o doutoramento antes do regresso às ilhas?”

Os Professores Adelino Torres, António Candeias, António José Avelãs Nunes, Diogo Moreira, Franz-Wilhelm Heimer, Jorge Veiga, José Veiga Simão, Mário Murteira, a Rosário e o Roberto Carneiro, amigos do peito, tiveram a mesma atitude estimuladora, a qual muito valorizo e não podia deixar de registar nesta página.

O Grupo da Fonte Santa⁴, que se constituiu em 2003, depois do meu Relatório de Abril sobre o estado do ensino superior em Cabo Verde, para apoiar o Governo na criação da nossa primeira Universidade Pública e evoluiu para o Grupo de Actores Significantes, desempenhou um papel positivo em todo o processo.

⁴ O Grupo da Fonte Santa (GFS), cuja designação vem do local, uma quinta em Odivelas, Portugal, onde se reunia, por iniciativa do Dr. Paulo Monteiro, é um grupo aberto dinamizado por: Dr. António Macedo de Almeida, Prof. Doutor António Saint'Aubyn, Dr.a Celeste Correia, Dr.a Fátima Leão, Dr.a Helena Lopes da Silva, Prof. Doutor João Estêvão, Prof. Doutor João Filipe Fonseca, Prof. Doutor João Lopes Filho, Doutor Luís Alves, Doutora Margarida Fragoso, Doutor Manuel Brito Semedo, Dr. Manuel Chantre, Dr.a Maria Luísa Ferro Ribeiro, Dr.a Nancy Tolentino, Doutor Onésimo Silveira, Prof. Doutor Pedro Lourtie, Eng.^a Virgínia Serra Corrêa e Prof. Doutor Wladimir Brito.

À Mestre Isabel Ferreira, directora da *Revista África Debate*, agradeço a organização em Portugal do primeiro colóquio (ISCTE, 8 de Abril de 2004) sobre a Universidade Pública de Cabo Verde e à Nesy (Dra. Inês Brito) o entusiástico apoio e, muito em particular, a tradução do Resumo para a língua cabo-verdiana.

Ao tributário anónimo, individual ou colectivo, cujas marcas certamente identificará nestas páginas, expresso a agradecida convicção de que desempenhou um papel muito importante na minha motivação e neste resultado. Não posso omitir o quanto a tradição de luta pela dignidade do povo cabo-verdiano me inspira e me faz andar para a frente, sempre em busca de mais conhecimento, mais capacidade de compreender, mais verdade e mais bem-estar para o maior número possível de meus concidadãos e de todo o ser humano.

Uma forte crença nas virtudes da Educação une e inspira os cabo-verdianos e, por isso mesmo, o melhor que pode acontecer a todos aqueles que contribuíram para este trabalho será sabê-lo útil a Cabo Verde e seus muitos amigos nas variadas pregas do mundo. Que estas páginas sirvam também de ilustração e incentivo à Educação ao Longo da Vida enquanto direito humano e motor do desenvolvimento pessoal e social.

Da Helena, minha companheira das melhores horas e das menos boas também, da Nancy e da Leida, as nossas filhas, recebi a compreensão e a ajuda, que simbolizam a solidariedade e dão felicidade, essa conquista de todos os dias.

Penha de França, com o Largo de Santa Bárbara ao pé e Lisboa à volta, aqui fica para invocar, como sempre fez, o lugar homónimo do meu primeiro encontro com o oceano lá na distante ilha de Santo Antão e para convocar as memórias para o futuro.

Penha de França, Lisboa, 30 de Junho de 2006

A
Cabo Verde
E aos seus amigos
Cada qual à sua maneira.
À memória da minha mãe
Ao meu pai, meus irmãos e sobrinhos.
Para a Helena, Nancy e Leida, co-autoras.

Introdução Geral

A presente tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Educação Comparada, analisa as complexas relações existentes entre a Universidade, a Identidade Nacional e o Desenvolvimento Humano Sustentável no contexto das nações de pequena dimensão, em geral, e dos pequenos Estados insulares, em particular, tendo em conta a contribuição de diversos autores e escolas, a comparação entre instituições de ensino superior e a colaboração de um grupo de actores significantes, composto de cidadãos residentes no país e no estrangeiro, todos unidos no anseio de ajudar a desenvolver o ensino superior em Cabo Verde.

No universo dos pequenos Estados insulares, alguns capítulos dão atenção particular ao caso de Cabo Verde, um pequeno Estado-Nação insular em desenvolvimento, cuja população é uma das mais transnacionalizadas do mundo, pela sua génese e como consequência de antiga e forte emigração para todas as regiões onde a vida humana tem sido possível.

Os cinco pequenos Estados insulares africanos são comparados segundo critérios predominantemente sócio-económicos e os pequenos Estados e Territórios das Caraíbas (Índias Ocidentais) e do Pacífico Sul são observados do ponto de vista das opções relativamente à organização e desenvolvimento do ensino superior e da ciência.

As diferenças, as semelhanças, os recursos, as oportunidades e os constrangimentos são analisados com a intenção de descobrir o que lhes é comum e relevante para o propósito central do trabalho, que é um quadro teórico-prático para a concepção e a instalação de uma universidade empreendedora num pequeno Estado insular, Cabo Verde.

Esta Introdução Geral expõe a situação do conhecimento actual sobre a relação entre a universidade e a transformação social nas nações de pequena dimensão e soberanas (*small states*) e nas pequenas nações insulares soberanas (*small island states*), em função da reflexão e informação disponíveis. O estudo inclui também regiões com diversos graus de autonomia dos sistemas educativos. Os pequenos Estados insulares são identificados com o nome oficial em português, quando existir e os nomes dos territórios autónomos serão seguidos da

identificação, entre parênteses, do país ao qual pertencem ou com o qual estão associados por acordo especial, por exemplo, em matéria de defesa e relações externas.

Aborda também o objecto e o objectivo da investigação, a pertinência da problemática no mundo contemporâneo, as razões da escolha do tema e o aspecto menos comum dos motivos, que é a reflexão sobre o percurso do investigador. As motivações e a reflexão parecerão justificadas quando forem relacionadas com as expectativas políticas e as aspirações sociais de Cabo Verde, tal como percebidas pelo autor.

O caminho heurístico, a metodologia e os fundamentos epistemológicos do trabalho são definidos e apresentados como ferramentas com a intenção de fazer pensar e agir melhor numa realidade complexa, com recurso a pressupostos teóricos interdisciplinares, fontes de informação documentais e contributos implícitos, porque diluídos no texto, do acima mencionado grupo de actores significantes.

Aqui se apresentam igualmente, a estrutura da tese, os conceitos relevantes, a síntese dos resultados da investigação e as limitações do estudo enquanto suporte teórico da elaboração de um modelo paradigmático de uma universidade pública para contribuir de forma eficaz e consistente para a transformação social e a afirmação identitária de Cabo Verde.

Dada a escassez de literatura em português sobre a Educação Comparada e a problemática do desenvolvimento sustentável dos pequenos Estados, especialmente os insulares, entendeu-se conveniente dedicar a secção 7 desta Introdução Geral à literatura mais relevante que foi publicada sobre esta realidade nas últimas duas décadas.

1. Objecto e Objectivo da Investigação: a pertinência da problemática

No início do século XXI, a pobreza é o principal problema de Cabo Verde, afectando mais de um terço da sua população que sofre da insuficiência de alimentos, água potável, energia, assistência médica e alojamento, e não pode, por conseguinte, beneficiar de uma vida decente, nem participar activa e eficazmente no processo de expansão e usufruto das liberdades. A emigração, a cooperação internacional, o investimento directo estrangeiro e a prestação de serviços,

mormente turísticos, são os principais pilares do desenvolvimento deste pequeno Estado insular, independente há 31 anos, mas estes pilares assentam na areia movediça da insegurança humana.

Em três décadas, Cabo Verde evoluiu de um país por muitos considerado inviável no princípio para um país menos avançado (PMA) actualmente em transição para um país de desenvolvimento médio (PDM), na terminologia do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Ao mesmo tempo é entre as antigas colónias portuguesas o país menos dotado em recursos físicos imediatamente exploráveis e que apresenta o melhor desempenho económico, social e político, desde a segunda metade dos anos 70 do século XX, a década na qual os três dês de Descolonização, Democratização e Desenvolvimento sintetizaram a mensagem da Revolução dos Cravos, de 25 de Abril de 1974, para todas as nações emergentes do antigo Império português, a metrópole incluída.

Registe-se, contudo, que a dúvida inicial sobre a viabilidade de Cabo Verde como país independente, que tinha e ainda tem fundamento na vulnerabilidade da sua economia, foi comum à maioria das pequenas colónias que se converteram, por vontade própria ou arrastadas pelas dinâmicas internas e das relações internacionais, nos pequenos Estados contemporâneos.

Os resultados conseguidos por Cabo Verde não são explicáveis pela simples circunstância de não ter havido guerra no seu solo, uma enorme vantagem, sem qualquer margem para dúvida, nem por ter havido nação antes de Estado, porque São Tomé e Príncipe, por exemplo, conseguiu a independência nacional sem recurso à luta armada e, no entanto, tem tido desempenho muito diferente tanto na construção do Estado e da Nação como na evolução económica e social.

Assim sendo, parece razoável a hipótese de a contribuição da educação para a formação de uma classe média e de uma elite nacional, por escassas e frágeis que sejam, ter sido até hoje a principal vantagem comparativa de Cabo Verde.

O objecto deste trabalho é verificar se, efectivamente, nos Estados de pequena dimensão e, em particular, nos pequenos Estados insulares, a Educação em geral e o ensino superior e a ciência, em particular, são os principais factores de afirmação identitária, transformação social e desenvolvimento humano.

Abrange os factores críticos do crescimento económico e do desenvolvimento humano, assim como as principais consequências das tendências aparentemente contraditórias da globalização e regionalização. As ferramentas da Educação Comparada são fundamentais para a identificação das semelhanças e diferenças no universo escolhido e para a construção de um quadro teórico aceitável.

Em relação a Cabo Verde, a investigação dá atenção especial à possibilidade de ruptura do actual equilíbrio precário entre o potencial geográfico, ambiental, cultural, humano e económico do arquipélago, tendo como pano de fundo um contrato social sustentável entre gerações e o modelo de desenvolvimento MIRAB⁵, assente nas migrações internacionais, remessas de emigrantes e burocracia ou serviços governamentais.

Em suma, o objectivo do estudo é responder à pergunta de partida relativamente ao universo dos pequenos Estados e extrair conclusões válidas para as nações de pequena dimensão politicamente soberanas. O objectivo é perseguido através dos seguintes caminhos:

- reflexão sobre as consequências da educação, educação para todos ao longo da vida, ensino superior, ciência e inovação na promoção do crescimento económico e do desenvolvimento tendo em conta o presente e o futuro;
- aprofundamento do conhecimento, através de análise documental e da relação entre educação e desenvolvimento nos pequenos Estados;
- análise do caso de Cabo Verde mediante pesquisa documental e participação de um grupo de actores significantes composto de docentes e investigadores universitários cabo-verdianos no país e no estrangeiro.

Esta investigação é co-orientada pelo Professor Doutor António Nóvoa que, a propósito da legitimidade que o modelo escolar, em particular o modelo da escola de massa, conferiu à função integradora e reguladora do Estado-Nação no século XX, afirma em *I' Europe et l'Education: Elements d'Analyse Socio-Historique des Politiques Educatives* que “a ontologia da modernidade construiu uma escola que leva a cabo um laborioso trabalho de unificação cultural e nacional [e que] baseado

⁵ Migration, Remittance, Aid and Bureaucracy, modelo de desenvolvimento dos pequenos estados baseado na emigração, remessa de poupanças de emigrantes e burocracia, desenvolvido por Geoff Bertram e Roger Watters (1985).

numa ideologia de progresso e numa racionalidade científica, este trabalho realiza, com sucesso, o projecto de integração das populações – melhor dizendo, dos cidadãos – nos novos Estados-Nações” (Nóvoa, 1994: 10).

Na verdade, espalhado pelo Globo, um elevado número de pequenos Estados e Territórios Autónomos insulares ascendeu à independência depois da Segunda Guerra Mundial. E sobre a pertinência desta problemática para o mundo contemporâneo, Kofi Annan, Secretário Geral da ONU, diz que “os pequenos Estados insulares em desenvolvimento são pontos na linha da frente onde se pode observar, com intensidade, muitos dos principais problemas relacionados com o ambiente e o desenvolvimento”.

Neste sentido, acrescenta que são um excelente teste para os compromissos da Cimeira Mundial, de 1992”⁶ e que “hoje nenhuma nação que queira definir políticas esclarecidas e tomar medidas eficazes em relação a questões vitais como o crescimento baseado no conhecimento, o ambiente, as tecnologias, as doenças endémicas, o crime e a droga, pode prescindir de alguma capacidade própria em Ciência e Tecnologia”.

Em *Modernidade Reflexiva: trabalho e estética na ordem social moderna*, Anthony Giddens (2000), referindo-se às fontes de dinamismo da modernidade (separação tempo-espço, descontextualização-ordenação e reordenação reflexiva) e analisando as suas implicações, em sintonia com Ulrich Beck, o criador do conceito de sociedade de risco, utiliza a metáfora do Carro de Jagrená⁷ para ilustrar a necessidade de conciliar o conhecimento teórico e o conhecimento prático, o capital social e o conhecimento explícito, na busca da verdade científica, do bem-estar e da felicidade humana.

É que mesmo que quisesse, ninguém conseguiria saltar do Carro de Jagrená, que continuaria a avançar descontrolado e incontrolável. No mundo moderno, diz Giddens, “as surpresas e os riscos estão sempre à espreita e o futuro parece uma impossibilidade se pensado enquanto construção histórica a partir do passado e do presente”. A sugestão é de que a modernidade global é uma aventura na qual temos

⁶ A Cimeira Mundial do Desenvolvimento Sustentável, realizada em Joanesburgo, África do Sul, em Setembro de 2002, recomendou a formação de parcerias entre países do Norte e do Sul e, também, entre os sectores público e privado.

⁷ O termo Jagrená vem do hindu Jagannāth, senhor do mundo, e é um título de Krishna. Conta-se que um ídolo desta deidade era levado anualmente pelas ruas num grande carro, sob cujas rodas se atiravam os seguidores para serem esmagados.

necessariamente de participar com uma boa combinação de ousadia e prudência, de informação, conhecimento e sabedoria (Giddens, 2000: 152).

E a propósito da relação entre modernidade, globalização e segurança ontológica, verifica que “a era da globalização impõe transformações universalizantes que reconfiguram, abandonam e imaterializam a tradição”. Na verdade, o local encontra-se de tal forma conectado ao global que o influencia e é influenciado por ele. Assim, a tradição no *locus* do quotidiano, no espaço específico, é assim irremediavelmente posta em causa pela experiência do indivíduo no tempo e espaço globais.

“Poucas pessoas em qualquer lugar do mundo podem continuar sem tomar consciência do facto de que as suas actividades locais são influenciadas, e às vezes, determinadas, por acontecimentos ou instituições distantes” mas o reverso da medalha é menos evidente, apesar ser cada vez mais frequente as acções quotidianas de um indivíduo produzirem consequências globais. “A minha decisão de comprar uma determinada peça de roupa ou um determinado tipo de alimento, pode ter múltiplas implicações globais” (Giddens, 2000: 74).

Segundo Anthony Giddens, Scott Lash e Ulrich Beck (2000), pensadores da modernidade reflexiva, esta abala a confiança fundada nos valores da tradição e pressupõe um novo ambiente no qual a segurança ontológica se possa desenvolver.

Sabendo que a segurança ontológica, do *ser-no-mundo* se refere à crença que a maioria das pessoas tem na continuidade da sua auto-identidade e constância dos ambientes da acção social e material circundantes, será legítimo esperar que, em situação de risco (desastre natural, violência humana ou perda da graça religiosa), a necessidade de segurança ontológica tenda a produzir nova confiança como imperativo da própria existência.

Na sociedade moderna, encontramos-nos permanentemente vinculados a sistemas abstractos, isto é, sistemas com os quais interagimos quotidianamente sem a necessidade de ter um conhecimento aprofundado do seu funcionamento. Exemplo do que se acaba de afirmar, são o sistema bancário, a internet e uma viagem de avião. Nestes e noutros casos, confiamos nos especialistas e peritos, que são sistemas de relativa competência profissional ou excelência técnica, que organizam grandes áreas do ambiente material e social em que nós vivemos.

Mas a legitimidade do conhecimento do perito e do especialista assenta no princípio do cepticismo metódico que lhe serve de base, na circunstância de o conhecimento especializado estar aberto à apropriação por qualquer pessoa com tempo e recursos para ser instruída, e na prevalência da reflexividade institucional, quer dizer uma contínua triagem de teorias, conceitos e saberes especializados pela população leiga.⁸

Desde a década de 90 do século XX, a ONU tem dado mais atenção à problemática dos pequenos Estados, principalmente os insulares menos desenvolvidos, através da Conferência Internacional sobre o Desenvolvimento Sustentável dos Pequenos Estados Insulares que, em 1994, adoptou o Programa de Acção de Barbados, para 10 anos. O relatório anual do PNUD tem dado conta desta atenção crescente.

Por outro lado, em 1998, o Banco Mundial e a Commonwealth (Comunidade Britânica) criaram um Grupo de Trabalho para os pequenos Estados e, por consequência, para lidar com os desafios característicos deste grupo de países e as razões da sua vulnerabilidade. Em 2000 instituíram o *Small States Forum*. Desde então, o Small States Forum⁹ constitui um eixo de parcerias privilegiadas entre os pequenos Estados insulares e a comunidade internacional.

Também no meio académico, o interesse das Ciências Sociais, Estudos Estratégicos e Relações Internacionais pela temática das ilhas tem crescido com o avanço dos movimentos aparentemente contraditórios da globalização e regionalização, a ponto de nele se ter criado o conceito de *Nissologia* para designar o estudo das ilhas segundo critérios próprios. “Nissology is proposed as the study of islands in their own terms”¹⁰, defende Grant McCall, do Centre for South Pacific Studies, University of New South Wales, Australia.

Françoise Caillods (1993:10) pensa que os pequenos Estados arquipelágicos são os territórios onde é possível observar os casos extremos dos efeitos da pequena dimensão, isolamento, insularidade e dispersão espacial e demográfica e alerta contra a tentação de propor soluções idênticas para todos, apesar das características comuns.

⁸ A este respeito, pode ler-se com proveito artigos de António Ozaí da Silva publicados na revista virtual www.espacoacademico.com.br

⁹ www.worldbank.org/smallstates.

¹⁰ Nissology is proposed as the study of islands in their own terms (Nissologia é o estudo das ilhas segundo critérios próprios).

Em *Stratégies Educatives pour les petits Etats insulaires*, David Atchoarena evita considerar, *a priori*, os Estados de pequena dimensão como objecto teórico, preferindo tratá-los apenas como objecto de pesquisa (Atchoarena, 1993:13).

Na realidade, entre a década de 80 do século XX e 2005, a literatura académica sobre os pequenos Estados, especialmente os insulares e os encravados, teve avanços notáveis. No que diz respeito ao ensino superior, também em 1993, Mark Bray, do Departamento da Educação, Universidade de Hong-Kong, e Steve Packer, do Programa de Educação do Secretariado da Commonwealth, publicaram *Education in Small States: concepts, challenges and strategies*, uma obra de referência na matéria e da qual adiante se voltará a falar.

Contudo, apesar das afinidades de Portugal com o mundo dos Estados e Territórios de pequena dimensão, da sua forte componente costeira e insular, da Convenção do Direito do Mar de 1982 sobre a matéria¹¹, a qual despertou grande interesse pelos espaços oceânicos, as autoridades não deram particular atenção à relação entre a insularidade, a educação e o desenvolvimento.

Depois da III Conferência das Nações Unidas sobre o Direito do Mar e a Convenção de 1982, a situação mudou um pouco e deu origem a alguns estudos centrados nos Açores, Madeira, Cabo Verde e as ilhas brasileiras¹², mas as lacunas são comuns aos membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Existem porém boas excepções, tais como os trabalhos de Mário Mesquita (1983), *O Valor Estratégico dos Açores na Perspectiva Africana*, IEEI, Lisboa; de Ilídio do Amaral (1987), “*A Irrupção dos Estados Insulares Após a Segunda Guerra Mundial*”, Finisterra, XXII, 44, p. 297, Lisboa; de Flávio Miragaia Perri (1982), *Soberania e Liberdade: os interesses internacionais e os espaços oceânicos*.

O estudo comparado das Universidades do Chipre, Malta, Maurícias, Pacífico Sul e Índias Ocidentais (Caraíbas), representativas de regiões com diferentes níveis de desenvolvimento e de conhecimento da problemática das ilhas, é um referencial para a análise das ilhas atlânticas dos Açores, Cabo Verde, Canárias e Madeira.

¹¹ A I e II Conferências da ONU sobre o Direito do Mar tiveram lugar em Genebra, em 1958 e 1960. A III teve lugar na sede, em Nova Iorque e as negociações para a Convenção duraram 7 anos: 1975-1982.

¹² Ilhas de Fernando de Noronha, Trindade, São Pedro e São Paulo, Rocas e Martin Vaz os penedos de Fernando de Noronha, Trindade, Martin Vaz.

Além das semelhanças, convém considerar dois factos importantes. Primeiro, Cabo Verde, na qualidade de Estado soberano, tem a oportunidade e a responsabilidade de participar plenamente nas relações internacionais e de assegurar o equilíbrio exterior; em segundo lugar, os Estados independentes são mais sensíveis aos conceitos de viabilidade e de vulnerabilidade, que os afectam de forma mais ou menos intensa, do que os Territórios Autónomos.

Uma linha de investigação que fica aberta, porque de acentuado interesse tanto para as ilhas como para ambas as margens do Oceano Atlântico, é o estudo comparado no Eixo Insular, da Islândia ao arquipélago de South Georgia and South Sandwich (RU), passando pelos Açores, Madeira, Canárias, Cabo Verde, ilhas oceânicas do Brasil, Santa Helena e Malvinas, um conjunto que integra 1 país dos mais avançados do mundo (Islândia), 6 regiões autónomas desenvolvidas, com muitas diferenças entre si (Açores, Madeira, Canárias, Santa Helena, Maldivas, o arquipélago de South Georgia e South Sandwich) e 1 país menos avançado (Cabo Verde).

Como recomenda Torsten Husén (1987) em *Enseignement Supérieur et Stratification Sociale: une comparaison internationale*, o estudo comparativo da relação entre o ensino superior e a transformação social para conhecer a importância do factor educação e a pertinência da pergunta inicial sobre a real influência do ensino superior no desenvolvimento sustentável dos pequenos Estados insulares, não pode deixar de recordar que a escola é, nestes países, uma instituição *transferida* das antigas metrópoles. “Dans les pays du Tiers-Monde, l'école est une institution transmise” (Husén, 1987:68).

De facto, a não adequação automática dos modelos educativos dos países mais avançados, mormente europeus e norte-americanos, aos contextos socioculturais dos países em desenvolvimento torna mais complexa a tarefa de construir paradigmas universitários ajustados ao progresso económico e humano dos pequenos Estados insulares. Isto significa que as elites dos países em desenvolvimento têm de continuar a se esforçarem-se no sentido da criação de capacidade local, pensando mais pelas suas próprias cabeças, sem todavia desvalorizar a experiência dos países industrializados. Também por causa destes desajustamentos, o objecto, o objectivo e a pertinência deste trabalho dependem do contexto histórico, económico, social e cultural a que se refere.

2. Razões da escolha do tema: reflexão sobre o percurso do investigador e as aspirações políticas e sociais de Cabo Verde

A escolha deste tema está relacionada com duas ordens de motivações, uma interna, outra externa. A primeira decorre do facto de o autor ter sentido a necessidade de uma reflexão, no sentido que Scott Lash deu a esta palavra em “Reflexive modernization: the aesthetic dimension” (Lash, 2000:1), ou seja, do acto pelo qual a consciência se volta para a sua própria actividade, para analisar os procedimentos das suas operações e elucidar os seus princípios, por oposição à reflexividade que, no entender de Anthony Giddens e Ulrich Beck é autodissolução que pode mudar as condições da acção, de forma imprevisível e ajudada pela circularidade do conhecimento social (Beck, 2000:165).

Com efeito, houve alternância frequente entre períodos de estudo e de acção, tempos de transição durante os quais um ou outra predominou, em áreas tão diversas como a política no contexto da luta de libertação nacional, a construção do Estado, a diplomacia, a cooperação internacional e a consultoria.

O fenómeno da continuidade-descontinuidade nas ordens sociais tradicionais e nas instituições modernas tanto no país como no estrangeiro, às vezes em contacto com a emigração cabo-verdiana e portuguesa, não podia deixar de atrair a atenção do observador.

Ao provocar o deslocamento das relações sociais de quadros locais de interacção para a reestruturação em extensões indefinidas de tempo-espço, a aceleração da globalização deixa as suas marcas. Tudo isto acumulou um certo capital social e conhecimento leigo que acabaram por exigir prova de legitimidade através da investigação estruturada, orientada e sem concessões à facilidade.

A ordem interna das motivações foi reforçada pela convicção de que, especializado ou leigo, o conhecimento científico é o meio da modernização reflexiva e que, aplicado à actividade social, é filtrado através do poder diferencial, o qual depende da capacidade de apropriação do conhecimento especializado, do papel que os valores exercem através de redes de influência mútua e da gestão das consequências não desejadas.

Com efeito, estas consequências podem transcender as intenções do sujeito investigador e, finalmente, ao ser aplicado, o conhecimento altera as circunstâncias às quais se referiu inicialmente. Por esta razão, atraente e enigmática continua a ser

a afirmação de Montesquieu segundo a qual as instituições se afundam no seu próprio sucesso.¹³

Certamente, ser cabo-verdiano com uma licenciatura em Gestão e Administração Pública, obtida em Portugal, uma pós-graduação em Economia do Desenvolvimento e um curso de Planeamento da Educação feitos nos Estados Unidos da América, ter beneficiado de alguma experiência de consultoria no âmbito da UNESCO e do Banco Mundial em vários países e alguns anos de direcção do Serviço da Cooperação para o Desenvolvimento da Fundação Calouste Gulbenkian não determinaram mas influenciaram a escolha.

Aparentemente, um doutoramento em Ciência Política, Relações Internacionais, Administração Pública ou Economia do Desenvolvimento faria mais sentido. Na verdade, a opção pela Educação Comparada surgiu na intercepção das motivações internas e externas, com uma circunstância extraordinária a desempenhar o papel de desempate. Mais importante do que a garantia de apoio institucional foi o empenhamento profissional e pessoal dos meus orientadores Teresa Ambrósio e António Nóvoa.

A ordem externa das motivações veio de uma certa familiaridade com o papel central que numerosos académicos, políticos e agentes cívicos, públicos e privados, atribuem à Educação, considerada pela grande maioria de estudiosos e práticos como o principal dos variados e complexos factores de mudança e transformação social.

Talvez de forma imperceptível, o hábito geral de procurar a educação e a propensão para nela acreditar e investir que caracterizam a população de Cabo Verde, terão aguçado a curiosidade, a vontade de trabalhar e, talvez, o engenho.

A motivação externa mais forte veio da necessidade de uma universidade que seja agente de transformação, instituição vocacionada para ajudar a enformar a sociedade, parceira social com responsabilidade especial, espaço de liberdade e paradigma de preparação de decisões sobre as políticas de desenvolvimento, como defendeu Rui Alarcão no colóquio *Reinventar a Universidade*, realizado na Fundação Calouste Gulbenkian em 1998 (Alarcão, 1985:51).

¹³ Citação feita por Ulrich Beck em “A Reinvenção da Política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva”. *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*. Celta. Oeiras.

Trata-se de uma consciência formada ao longo de vários anos de trabalho sobre a educação e mais recentemente sobre o difícil processo de criação no arquipélago de Cabo Verde das condições para a instalação de uma universidade sustentável e credível, tanto do ponto de vista da qualidade pedagógica, científica e social e, por conseguinte do reconhecimento internacional por mérito próprio como do ponto de vista financeiro.

Porém, o projecto de criação da Universidade de Cabo Verde aqui apresentado como uma motivação externa só parcialmente o é porque, situando-se de forma crítica entre uma alta aspiração colectiva e uma reivindicação social antiga e legítima enquanto objectivo político que se espera realizar num tempo razoavelmente curto, afecta o autor como afecta um grande número de cabo-verdianos residentes no país natal e transnacionalizados.

O ideal de ter em Cabo Verde, no horizonte de longo prazo, uma das melhores universidades da região africana, entre as mais respeitáveis do mundo, independentemente da dimensão da população, já está inscrito na nossa ontologia de sobrevivência, mobilidade e transformação como algo que tem necessariamente de acontecer.

Caracterizado pela escassez de recursos físicos, pelo predomínio do sector de serviços na economia, pela persistência da pobreza que ainda atormenta mais de um terço da população, principalmente os camponeses, e pela dependência da APD¹⁴ (cerca de 5% do PIB em 2005), e das remessas dos emigrantes (cerca de 12% do PIB no mesmo ano), o futuro do país está claramente dependente da sua capacidade de inserção e participação na economia mundial. No plano político, consequência da vulnerabilidade económica e das adversidades regionais, a democracia ainda é a flor frágil que se tem, não a planta robusta que se quer.

Daniel Bell (1981) tem razão quando diz que o Estado ficou muito pequeno para os problemas globais e muito grande para os problemas locais. Na verdade, as transformações quotidianas que ocorrem nos domínios da subpolítica e não nas arenas tradicionais (Beck, 2000), a pressão no sentido da descentralização, a emergência dos grupos sociais de auto-ajuda, as influências externas favoráveis à democratização, o confronto entre os padrões sociais de relevância e o monopólio

¹⁴ Ajuda Pública ao Desenvolvimento

dos peritos e especialistas, são espaços e movimentos de grande pertinência, que requerem centros de estudos apropriados.

Por isso e finalmente sobre as motivações, a escassez de estudos académicos comparativos e integradores das problemáticas dos pequenos Estados e Territórios Autónomos em português constituiu um forte incentivo para cumprir a tarefa de colocar um tijolo, por minúsculo que seja, na construção do edifício que, apesar do trabalho e prestígio dos fundadores, ainda não passou dos alicerces.

Em síntese, esta investigação é um autoconfronto do autor que tem como principal matéria-prima o seu próprio percurso e usa como pano de fundo as aspirações sociais e as expectativas políticas dos cabo-verdianos enquanto cidadãos de um pequeno Estado insular da periferia, frágil do ponto de vista político, económico e social, mas próximo dos países desenvolvidos no que diz respeito à idiossincrasia, aspiração à liberdade e ritmo de mudança social e cultural.

O confronto que não é uma colisão porque desejada dá-se no espaço da cabo-verdianidade, uma realidade mais ampla e densa do que o somatório das pessoas residentes e organizadas nas ilhas. A forte e antiga emigração em diversas direcções transnacionalizou a população e as suas concepções de vida, um fenómeno com profundas implicações demográficas, económicas, culturais e políticas.

Relevante é, portanto, o facto de Cabo Verde ser, desde há mais de meio milénio, um espaço de confronto entre a mudança auto-propulsionada e a mudança induzida do exterior, uma situação mutante que exige estudo sistemático.

Neste sentido, parece oportuno recordar que o Estado de Cabo Verde é a organização de uma comunidade afro-europeia num pequeno território insular do Atlântico Médio, com ramificações em mais de duas dezenas de países de vários continentes e diversas culturas, riscos e oportunidades. O carácter inédito desta nação crioula, que se formou e cresceu na idade moderna, e a juventude do Estado, que só tem 31 anos de existência, reforçam o compromisso cívico do autor e valorizam este trabalho.

3. Caminho heurístico, metodologia e fundamento epistemológico

Aqui, Heurística significa o método particular que serve para a descoberta de factos verificáveis e caracteriza a atitude epistemológica de exame crítico, adoptada como princípio director da investigação. Metodologia é o conjunto dos processos e técnicas de investigação aplicados ao caso concreto.

Quanto ao termo Epistemologia, é utilizado não no sentido etimológico e externo de ciência da ciência, mas como uma parte interna do trabalho do investigador, com o sentido de vigilância crítica. Com efeito, esta secção trata dos caminhos, processos, técnicas e atitudes que balizam a busca do conhecimento científico no desenrolar de um trabalho transdisciplinar e no âmbito da Educação Comparada para o Desenvolvimento.

Em *Modèles d'Analyse en Education Comparée: le champ et la carte*, António Nóvoa (1995) chama a atenção do leitor para o facto de comparação significar não a simples operação mental universal para determinar as semelhanças e as diferenças entre categorias em apreciação, mas uma prática científica social (Nóvoa, 1995: 21).

Nesta linha de pensamento, Nóvoa combina quatro eixos fundamentais de análise (projecto–intenção, teoria–conceito, objecto–unidade de comparação, prática–método) com duas teorias (a teoria do consenso e a teoria do conflito) e duas abordagens (descritiva e de conceptualização) para traçar o Mapa da Educação Comparada, enquanto prática científica. Do exercício resultam sete configurações distintas e correspondentes a outras tantas perspectivas: historicista, positivista, de modernização, de resolução de problemas, crítica, sistema-mundo e socio-histórica.

Para Jürgen Schriewer (2001) é no domínio das políticas educativas e da investigação educacional, não no domínio das políticas económicas, sociais ou ambientais, que a padronização das estruturas organizacionais, modelos de intervenção e discursos reformadores atinge o nível mais elevado.

Este trabalho retém este ponto de vista mas busca sentido e suporte teórico não numa única perspectiva, mas no cruzamento de três elementos do Mapa da Educação Comparada elaborado por António Nóvoa, ou seja, no ponto de encontro das perspectivas crítica, do sistema-mundo e socio-histórica. Por outro lado, sendo muito importantes, as políticas educativas não são consideradas autónomas mas decorrentes das políticas económicas, sociais e ambientais.

Para deixar tudo em aberto e o mais claro possível do ponto de vista da teoria, da metodologia e do objecto de comparação, a opção foi trazer a ruptura dos autores da perspectiva crítica com o estruturo-funcionalismo consensualista em benefício da reflexão alternativa e de um universo-objecto mais abrangente e inclusivo do género e das diferentes minorias.

Do sistema-mundo aproveita-se a análise das interdependências transnacionais e da perspectiva socio-histórica, a abordagem do infinitamente grande e do infinitamente pequeno como momentos distintos do mesmo processo histórico, não como processos históricos distintos.

A produção do conhecimento sistemático sobre a vida social torna-se parte integrante da reprodução do sistema, deslocando a vida social da fixidez da tradição. Porém, mesmo no domínio das ciências naturais, o conhecimento reflexivo da modernidade mina a certeza que lhe é inerente. Quer dizer que na modernidade, a ciência é constantemente posta em dúvida e sujeita à revisão, visto que uma certeza ou uma teoria actualmente dominantes na comunidade científica, um paradigma de hoje, pode ser ultrapassado por novas descobertas amanhã e o conhecimento está sempre à prova e sob o risco de ser desactualizado ou mesmo descartado.

Em *The Myth of the Framework: in defense of science and rationality*, Karl Popper (1994) observou que a ciência está construída sobre a areia movediça, não tem fundamento estável e o cepticismo metódico é o seu princípio. De facto, a ciência não se mostrou tão certa e segura das suas afirmações.

O que pareceu verdadeiro num determinado contexto histórico, revelou-se falso noutras circunstâncias e a ciência teve de levar em conta a incerteza e a crítica interna e externa. Não é possível nem vale a pena tentar esconder a incerteza que caracteriza o quotidiano das pessoas e gera a insegurança.

Nas condições da modernidade, o conhecimento local é informação reincorporada, derivada de um ou outro tipo de sistemas, mas nos sistemas peritos, a confiança funda-se na suposição da confiança técnica, um saber, ele também, passível de revisão (Giddens, 1995:110).

Enquanto aspiração emergente de superação da racionalidade científica positivista, a interdisciplinaridade aparece como entendimento de uma nova forma de organizar a produção do conhecimento nos espaços da pesquisa, na articulação de novos paradigmas curriculares, nas tentativas de perceber as várias disciplinas,

na definição do domínio das investigações, na construção de linguagens partilhadas, na pluralidade dos saberes, nas possibilidades de troca de experiência e nos modos de realização da parceria.

O avanço progressivo e prudente da abordagem disciplinar para a aproximação transdisciplinar através da interdisciplinaridade, enquanto processo de integração recíproca entre campo, tipo e valor do conhecimento, pareceu ser o mais adequado ao estudo.

Perplexo, referindo-se à complexidade da realidade pós-industrial, Ítalo Calvino, citado por Holgonsi Soares em *Pós-Modernidade e Política de Educação*¹⁵ terá verificado que a ausência da exactidão não está somente na linguagem e nas imagens, mas também no próprio mundo e que “o vírus [da globalização e desterritorialização] ataca a vida das pessoas e a história das nações, tornando todas as histórias informes, fortuitas, confusas e sem princípios nem fim”.

Mesmo sem aderir a esta visão caótica e pessimista da modernidade e globalização, a investigação tem de ter em conta a complexidade da realidade a transformar através da acção mais ou menos consciente e que, como afirma Edgar Morin (1997), o pensamento complexo é aquele que transcende a confusão, o embaraço e a dificuldade de pensar, com a ajuda de operadores e de referencial organizador que é ao mesmo tempo separador e integrador.

Em termos metodológicos, esta investigação é um estudo de caso, porque particulariza em três planos distintos a relação entre a universidade e a transformação social nos pequenos Estados, nos pequenos Estados insulares e, por fim, no arquipélago de Cabo Verde. A natureza do estudo é essencialmente qualitativa, porque assenta na análise documental, mas é também descritiva e aplicada. As fontes utilizadas são textos teóricos, informação estatística, legislação e subsídios de actores significantes.

Em resumo, o estudo consiste numa abordagem transdisciplinar, que privilegia a integração recíproca de campos, disciplinas e saberes, segue um caminho heurístico particular, com enfoque no autoconfronto, análise documental e investigação participante. Do ponto de vista epistemológico, adopta como princípio

¹⁵ Artigo publicado em www.angelfire.com/sk/holgonsi/index.gdesterrito.htm

director o cepticismo metódico de Karl Popper¹⁶ e guia-se pelo imperativo ético de pensar a partir da realidade complexa para agir melhor e com segurança máxima.

A este propósito, é igualmente esclarecedora a posição de Edgar Morin (1999), quando na obra *Ciência com Consciência* defende a tese segundo a qual o conhecimento científico não é o reflexo das leis da natureza, mas traz com ele um universo de teorias, ideias e paradigmas, que nos remete para as condições bioantropológicas do conhecimento (uma vez que não há espírito sem cérebro) e para o enraizamento cultural, social e histórico das teorias (Morin, 1997:21).

Este trabalho não tem a pretensão de sacrificar a consciência cívica no altar de uma imaginada neutralidade científica, como se a ciência pudesse existir fora da sociedade. Pelo contrário, tem a ambição de analisar as relações entre a universidade e a transformação social nas nações de pequena dimensão, em particular os pequenos Estados insulares, apreender e explicar as relações causais encontradas, procurando conciliar a fundamentação e a extensão do conhecimento com a possibilidade da sua utilização para antecipar e influenciar a realidade futura. Procura-se a verdade crítica, não a definitiva, cruzando o eixo do conhecimento teórico-prático com o eixo da verdade de facto-proposição.

A investigação tem a intencionalidade explícita de conhecer o universo dos pequenos Estados para prever e influenciar as políticas. Realiza-se num triângulo definido pela interacção entre a universidade, a identidade e o desenvolvimento, preconizando, como critério de viabilidade, um contrato entre a sociedade e a universidade que, na perspectiva defendida por Teresa Ambrósio em *Educação e Desenvolvimento I: contributo para uma mudança reflexiva da Educação*, deverá favorecer um ensino superior como bem comum, com o concurso do esforço público e privado, nacionalmente articulado, orientado por estratégias inteligíveis, eficazmente regulado e transparente (Ambrósio, 2000: 189).

Finalmente, ao contrário de um certo sincretismo aparente, trata-se de um caso típico de investigação qualitativa, porque é ecléctica por opção e integra as cinco características fundamentais identificadas por Bogdan e Biklen (1992) em

¹⁶ Importa distinguir o *cepticismo metódico* ou *criticismo céptico*, que só põe em dúvida toda a afirmação dogmática na medida em que não conseguiu encontrar nenhum princípio seguro de verdade, e o *cepticismo teórico*, que põe radicalmente em dúvida os pressupostos sobre os quais se edifica toda a filosofia. Através da colocação da *conjecturação* no lugar tradicionalmente atribuído à *indução* e do *princípio de falsificabilidade* ou *refutabilidade* no lugar da verificabilidade das hipóteses, Karl Popper afirmou-se na linha de *demarcação* entre a ciência e a metafísica *como crítico metódico*, não como *céptico teórico*. Decididamente, Karl Popper não é um filósofo céptico.

Qualitative Research in Education: (1) a situação natural constitui a principal fonte de dados; (2) a preocupação primordial do investigador é descrever os dados, para depois os analisar; (3) a questão fundamental é a totalidade do processo, que inclui o que acontece, as conclusões da análise e o resultado final; (4) os dados são escrutinados em conjunto como se fossem as peças de um *puzzle*; (5) o que mais interessa à investigação é o sentido das coisas, o porquê e o quê.

4. Estrutura da tese

Situado no centro de um espaço de investigação definido pela tríade Universidade, Identidade e Desenvolvimento, este trabalho está estruturado em dez capítulos agrupados em três partes. A Parte I – *Por um Contrato Sustentável entre a Sociedade e a Universidade: Ensino Superior e Transformação Social* - integra os capítulos I - IV que tratam do enquadramento teórico da relação entre o ensino superior, principalmente o universitário, e a transformação social na perspectiva de um contrato eficaz com a sociedade.

O enquadramento teórico é feito com base na literatura relevante, análise da evolução do ensino superior nos Estados de pequena dimensão, em geral, e nos pequenos Estados insulares, em particular, e compara sistemas nacionais de educação, apresentando os contextos e os limites da problemática da investigação, as questões colocadas e as bases teóricas e metodológicas das respostas encontradas ou apenas sugeridas como possibilidades.

Para dar uma perspectiva global da evolução do ensino superior nos Estados de pequena dimensão e nos pequenos Estados insulares, o autor toma como referencial teórico o Mapa da Educação Comparada, de António Nóvoa (1995), mostrando preferência explícita por uma simbiose em aberto das perspectivas crítica, do sistema-mundo e socio-histórica, opção que julga ser justificada pela situação social e geopolítica das unidades e processos comparáveis, assim como pela valorização do outro na busca de um sentido prático, tendo em consideração o imperativo de reconhecer os limites da própria comparação.

A Parte II – *Cabo Verde, Uma Sociedade Inédita no Atlântico Médio* - analisa o caso de Cabo Verde, da formação da sociedade contemporânea à independência nacional e discute, com base nas conclusões dos capítulos anteriores, a necessidade de uma universidade pública, cuja natureza caracteriza. Também

discute as razões, os constrangimentos, os desafios e as oportunidades que fundamentam o projecto. Compõe-se dos capítulos V - VIII.

A Parte III – *Universidade de Cabo Verde: uma proposta de modelo* – descreve o conceito de Universidade Pública Empreendedora e argumenta em sua defesa. Inclui as conclusões teóricas e as novas pistas de investigação para o desenvolvimento humano e sustentável das nações de pequena dimensão. Atenção especial é dada aos pequenos Estados insulares. Compõe-se dos capítulos IX - X.

Assim como esta Introdução Geral precede o corpo da tese organizado em 10 capítulos, as Conclusões Gerais encerram o processo com a apresentação dos resultados e a sugestão de novas linhas de investigação.

O conteúdo e o tratamento da matéria de cada um dos 10 capítulos são atravessados pela *Ética e o Infinito*, de Emanuel Lévinas (1988) que, segundo explica Christian Deschamps (1991), em *Ideias Filosóficas Contemporâneas em França*, busca, através da alteridade, colocar o Outro no lugar do ser, invertendo, de certo modo, a Lei de Ouro (*Golden Rule*) do Cristianismo segundo a qual é necessário “fazer aos outros o que desejamos que eles nos façam” e, também, o Imperativo Categórico, de Emmanuel Kant, a base ética do paradigma ocidental de “agir somente segundo a máxima que se quer para lei universal”, um tema candente do nosso tempo, tempo de colisão (*crash*) e choque (*clash*) das mais íntimas, como testemunha Paul Haggis (2006) no filme *Crash*, às mais globais, como na obra *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, de Samuel Huntington (1996).

Em Lévinas, ao invés de o indivíduo se limitar a agir frente ao outro como gostaria de ser tratado, pretendendo que esta seja a lei universal, é a descoberta do outro e a sua colocação no lugar de sujeito, não de coisa, que impõem a conduta adequada. Por outro lado, a co-presença ética da alteridade, implica a transição da passividade conformista de “a minha liberdade termina onde começa a liberdade do outro” para a pro-actividade solidária de “a minha liberdade é garantida pela liberdade dos outros” (Deschamps, 1991:85).

Uma vez esboçados os quadros de referência metodológica e ética na Introdução Geral, passa-se a sintetizar os conteúdos e os objectivos de cada capítulo, assim como das Conclusões Gerais.

Parte I

Por um Contrato Sustentável entre a Sociedade e a Universidade

Ensino Superior e Transformação Social

O capítulo I – *Conhecimento, Poder e Desenvolvimento* - situa a problemática geral, enfatizando a importância das relações entre o conhecimento, o poder e o desenvolvimento nos Estados de pequena dimensão, a insularidade e a transnacionalização.

O capítulo II – *Conhecimento, Emancipação e Identidade: afirmação dos contextos culturais, sociais e históricos entre tradição e globalização de interdependências* - aborda a questão da afirmação cultural, social e histórica, entre a regionalização e a globalização.

O capítulo III - *Caracterização dos Pequenos Estados em Desenvolvimento* – dá relevo às particularidades dos Estados de pequena dimensão e dos pequenos Estados insulares em desenvolvimento, em especial, descrevendo as suas principais vantagens e desvantagens comparativas, procurando identificar, ao mesmo tempo, as tendências que se manifestam, entre os processos de globalização e regionalização.

O capítulo IV – *A Universidade nos Pequenos Estados Insulares* – analisa a missão, os modelos de organização e de governação, o funcionamento e o lugar das tecnologias de informação e comunicação (TIC) num certo número de universidades fundadas e organizadas em países e circunstâncias que pareceram particularmente interessantes. Os critérios de acessibilidade à informação, assim como as regras, o sentido e os limites da comparação condicionaram o universo dos casos a estudar.

Parte II

Cabo Verde, Uma Sociedade Inédita no Atlântico Médio

O capítulo V – *Realidade Complexa e Projecto Estratégico* - sintetiza a trajectória política, económica, social e cultural de Cabo Verde, analisando as suas potencialidades e os seus constrangimentos na perspectiva do desenvolvimento humano sustentável que implica a inserção no sistema-mundo.

O capítulo VI – *Génese do Ensino Superior em Cabo Verde* – analisa a experiência do ensino superior no contexto económico e social de Cabo Verde, apresenta as suas forças e fraquezas e identifica os seus maiores desafios.

O capítulo VII – *Conhecer a Realidade para Reinventar o Ensino Superior* - é dedicado à análise crítica das instituições do ensino superior existentes em Cabo Verde no ano de 2006.

O capítulo VIII – *O Potencial e os Limites do Modelo Vigente* - confronta o potencial do modelo actual com os seus próprios limites e a necessidade de um desvio fundamental, no sentido de um contrato consistente entre a sociedade e a universidade.

Parte III

Universidade de Cabo Verde: Uma Proposta de Modelo

O capítulo IX – *Universidade Pública Empreendedora* - apresenta e defende para Cabo Verde um modelo de universidade pública empreendedora e assente num contrato social alargado.

O capítulo X – *Universidade Pública Empreendedora para Transformar Cabo Verde: Subsídios*, consistente com o propósito inicial, explicita o quadro de referência, como campo de escolha, acompanhado de sugestões para a discussão do modelo e a sua aplicação.

Conclusões Gerais

Nas Conclusões Gerais sintetizam-se as experiências, a informação, os procedimentos, os resultados, a crítica da validade do caminho heurístico empreendido e o quadro conceptual adoptado. A construção é feita em torno de um eixo que liga a Educação Comparada, tal como a define António Nóvoa (2003) à Educação para o Desenvolvimento, como a entende Teresa Ambrósio (2004), com matéria resultante da influência recíproca entre Educação, Ciência Política e Economia do Desenvolvimento, influência que é particularmente intensa nas sociedades de reduzidas dimensões como são os pequenos Estados insulares.

Definidos o eixo e a matéria-prima, falta o contexto. Em “Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles”, Mark Bray refere-se à globalização como um processo dinâmico com implicações em vários domínios de actividade e argumenta que a Educação Comparada é, por definição, um dos domínios com maior potencial para influenciar e ser influenciado.

“Não se trata de um processo de sentido único, porque a Educação Comparada promove e molda elementos fundamentais da globalização” (Bray,

2003:1). Efectivamente, ao longo da investigação e da elaboração da síntese final, a contribuição teórica e metodológica de Mark Bray (1993) ajuda a integrar paradigmas, metodologias, enfoques e sentidos num corpo de conclusões que além de coerentes sejam pertinentes.

Busca-se, na verdade, um ponto de equilíbrio, certamente precário, entre o rigor do conhecimento científico e a validação da experiência adquirida, por um lado, e entre a exiguidade e a lentidão da sociedade insular - mesmo quando extremamente transnacionalizada - e o gigantismo e a velocidade desnorteantes do mundo global, por outro.

5. Conceitos operacionais relevantes

A conceptualização é uma construção abstracta que consiste em separar, isolar e dar conta de uma parte da realidade. Para isso, não precisa de reter todos os aspectos da realidade mas somente aquelas características que exprimem o essencial apreendido. É, por natureza um processo de construção e selecção. O conceito operacional é misto porque pode ser construído empiricamente a partir da observação directa ou indirecta e, também, de paradigmas desenvolvidos por prestigiados autores, cuja eficácia já pôde ser testada.

Pretende-se que, pela via da descoberta e compreensão, esta investigação contribua para o progresso do conhecimento das relações entre a universidade, a transformação social e o desenvolvimento dos pequenos Estados e, entre estes, os pequenos Estados insulares ou encravados. Com este entendimento, resumem-se nesta secção os principais conceitos operacionais utilizados. Naturalmente, os três conceitos definidores do campo de investigação (universidade, identidade e desenvolvimento) recebem tratamento privilegiado.

Cidadania é ter direito à vida, liberdade, propriedade e igualdade perante a lei e contribuir para que os outros o tenham. É ter direitos civis: participar no destino da sociedade, eleger, ser eleito, ter direitos políticos. Exercer a cidadania é ter e deixar ter direitos civis, políticos e sociais, competências e qualificações. Participar no desenvolvimento é, efectivamente, um desafio de cidadania.

Competência é um conjunto de saberes que são ou podem ser postos em acção para resolver problemas ou criar alguma coisa. Resulta da aprendizagem e está associada à prática, manifestando-se num saber-fazer operacional e validado.

A capacidade combinatória de saberes, práticas e atitudes é o cerne da questão das competências. Está provado que a gestão estratégica de competências é uma vantagem que influencia o desenvolvimento dos países, mesmo em ambientes de baixa tecnologia.

Competitividade é a capacidade de uma empresa, um sector ou uma economia fazerem face à concorrência tanto no mercado externo como no mercado interno. O investimento intangível (na qualificação e formação de competências) é o determinante principal da competitividade individual e colectiva.

Desenvolvimento é segundo Amartya Sen o processo de expansão das liberdades. Conta-se que certa vez um membro do governo norte-americano opôs a um ambicioso programa de investimento no ensino superior apresentado por Derek Bok, Presidente da Universidade de Harvard durante 20 anos (1971-1991), o argumento de que a educação estava a custar muito caro ao país. Derek Bok terá respondido ao interpelante com grande economia de palavras: “if you think education is expensive, try ignorance” (se pensa que a educação é cara, experimente a ignorância). Esta ideia que Fernando Medina (2005) cita no livro *20 Ideias para 2020: Inovar Portugal*, é um bom resumo do conceito de desenvolvimento como processo de transformação.

Porém, Amartya Sen (1999) define o desenvolvimento como o processo de expansão das liberdades humanas reais e sugere que, assim como no que diz respeito à acumulação do capital, há uma evolução da abordagem predominantemente material para a abordagem essencialmente qualitativa da produtividade dos seres humanos, também no processo de desenvolvimento deve haver um deslocamento da ênfase do capital humano para a capacidade humana, conceito que incorpora a expansão das liberdades enquanto resultado e factor da transformação social.

A educação sob todas as formas, adverte este prémio Nobel da Economia, aumenta a produtividade que, por sua vez, contribui para a expansão económica, articulando o crescimento económico e o desenvolvimento humano sustentável. A liberdade individual é definida como compromisso social, meio e fim do desenvolvimento que, por outras palavras, consiste na supressão de todas as não-liberdades reais que reduzem as escolhas e as possibilidades de acção dos indivíduos e colectividades.

As preocupações que levaram António Rebelo de Sousa a acrescentar o adjetivo *dinâmico* ao conceito de Índice de Desenvolvimento Humano (Sousa, 2004:163) e Edgar Morin com Sami Naïr (1997) a propor a substituição de *desenvolvimento sustentável* por *civilização sustentável* estão presentes. Aliás, os trabalhos académicos de Amartya Sen, designadamente as suas obras *Poverty and Famine* e *Un Nouveau Modèle Economique: developpement, justice, liberté* e, também as suas propostas enquanto consultor do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), incluem as assimetrias, a democraticidade e a sustentabilidade (do desenvolvimento ou civilização) na reflexão e propostas de acção. Para Sen a consulta atenta das tabelas específicas e complementares é indispensável à compreensão do IDH.

Pelos motivos acima expostos, a perspectiva do desenvolvimento como processo de expansão das liberdades humanas reais e formais, de Amartya Sen, é central no relacionamento da universidade com a identidade e o progresso no contexto dos pequenos Estados.

Também são pertinentes para o estudo das relações entre o ensino superior e a transformação social nos pequenos Estados as evidências e reflexões que Mark Bray e Murray Thomas (1995) apresentam em *Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses*.

Diáspora é uma população geograficamente dispersa, originária da emigração e que reside em país ou países estrangeiros, mantendo fortes laços afectivos, materiais e simbólicos com a origem. Em relação ao país ou países de destino (acolhimento), a diáspora pode ser nacional (num único Estado-Nação de destino) ou, o que é mais frequente, transnacional (em mais do que um Estado-Nação de destino). Seja qual for o caso, a diáspora tem 5 principais elementos definidores:

- dispersão, a partir do território de origem
- memória colectiva situada entre a origem e o destino
- manutenção de laços materiais e simbólicos com a terra e o país de origem
- noção interiorizada de múltipla pertença
- intenção de regressar à origem.

Diglossia é uma situação linguística relativamente estável na qual, em acréscimo aos dialectos primários (que podem incluir um padrão ou vários padrões regionais), há uma variedade sobreposta de mais prestígio. A situação verifica-se quando numa sociedade existem dois ou mais códigos com clara separação funcional. Assim como a função, o estatuto de cada uma das línguas ou dialectos em presença é diferente.

Identidade é a construção cultural do significado por um actor social individual ou colectivo ou, numa perspectiva mais integradora, a fonte de significado e experiência de um povo (Castells, 2003:77). Na verdade, quando alguém me pergunta quem sou e respondo que sou natural da ilha de Santo Antão, cabo-verdiano, africano, cidadão do mundo, estou a dar a minha autodefinição que considero mais concordante com os factos e mais adequada à circunstância, ou seja, estou a falar daquilo que parece mais importante no momento, lugar e contexto em que a pergunta me é feita.

Isto porque, não sendo eterno, o significado adapta-se ao longo da vida, motivando as pessoas a agirem em nome do grupo a que pertencem e com o qual se identificam. O espaço de autonomia das pessoas e das comunidades cresce com o tempo e tende a ser inversamente proporcional à capacidade de uns para imporem as categorias de significado a outros. Simplificando e utilizando uma formulação poética, pode dizer-se que a identidade é o espaço cultural de realização da liberdade.

É por conseguinte importante notar que uma das características das sociedades mais avançadas, onde os direitos, as liberdades e as diferenças são percebidos como valores, a identidade dissocia-se progressivamente da História e as bases tradicionais, como a etnia, a religião e o mito evoluem, cedendo lugar a novas categorias de significado construído. A evolução do súbdito para o cidadão e o deslocamento da ênfase da liberdade nacional para a liberdade individual inscrevem-se num contínuo ascendente da afirmação identitária.

A aceleração dos processos de integração nacional, regional e mundial facilitada pela revolução electrónica, a Internet e a comunicação, questiona incessantemente a natureza e a função da identidade em termos paradoxais.

Por exemplo, a afirmação da condição de *sampadjudo*¹⁷ (cabo-verdiano forasteiro na ilha de Santiago) ou de *badiu*¹⁸ (natural da ilha de Santiago) é compatível com o fortalecimento da identidade cabo-verdiana? Como caberá a cabo-verdianidade local e transnacional na africanidade? Um projecto de parceria mais densa com a Europa contribuirá para o reforço da identidade cultural de Cabo Verde? Até que ponto uma identidade nacional forte implica o reconhecimento e o fortalecimento das identidades locais e insulares? Serão estes processos de auto-definição compatíveis com a globalização ao serviço das pessoas em concreto?

A resposta empírica a estas perguntas é positiva. Alain Touraine distingue três tipos de identidade: a *identidade legitimadora*, típica das elites no poder, construída pelas instituições dominantes para expandir e racionalizar o domínio sobre os actores sociais e que é, por natureza, geradora da *identidade de resistência*, criada por actores em situações desvalorizadas pelo poder, desejando, por isso mesmo, sobreviver com base em determinados valores, podendo evoluir para a *identidade de projecto*, obra de actores que se servem da informação cultural para a transformação da estrutura da sociedade (Castells, 2003:7).

Interdisciplinaridade é o termo utilizado para sublinhar a importância de duas características deste trabalho: por um lado a necessidade de compreender para agir e agir para compreender e por outro a intenção de ligar a investigação à resolução de problemas. É uma abordagem de comunicação não fragmentária e de integração recíproca do conhecimento na aproximação à realidade.

Como lembram François Kurilsky e Jean Tellez (2002) *em Ingénierie de l'Interdisciplinarité: un nouvel esprit scientifique*, assim como não basta as pessoas cruzarem-se na rua para haver diálogo, no mundo complexo, fechar-se numa ciência para compreender é necessário, mas não é suficiente. O investigador precisa de abrir-se às outras disciplinas e à prática, para compreender e voltar a aprender (Kurilsky, 2002:9).

O recurso à Economia, Ciência Política e Educação Comparada na análise das relações entre a universidade e o desenvolvimento sustentável, no contexto dos pequenos Estados é um exemplo de uso e transferência de metodologias de uma disciplina para a outra, para melhor se cingir à realidade.

¹⁷ Antigamente o forasteiro em relação à ilha de Santiago hoje significa natural de qualquer das restantes ilhas.

¹⁸ Já significou camponês ou rural, mas hoje significa natural da ilha de Santiago, Cabo Verde.

Migrante é toda a pessoa que atravessa as fronteiras do país de origem para trabalhar num país estrangeiro durante pelo menos um ano. O emigrante na origem é imigrante no destino.

Micro-Estado é o conceito utilizado para designar, em geral e sem muito rigor, um território soberano, com uma superfície igual ou inferior a 1.000 quilómetros quadrados e uma população inferior a 1 milhão de habitantes. Contudo, privilegiando o critério dimensão territorial, incluem-se, com alguma frequência, nesta categoria, países tão diferentes como Singapura e Seychelles, actualmente com cerca de 4.425.720 e 81.188 habitantes, respectivamente. Com base no mesmo critério, Cabo Verde não está incluído na lista dos micro-Estados, sendo, pelo contrário, referido como pequeno Estado e pequeno Estado insular.

São Tomé e Príncipe é o maior dos micro-Estados africanos. Contrariamente ao que acontece com os pequenos Estados que são pertinentemente divididos em insulares e não insulares, desenvolvidos e não desenvolvidos, o universo dos micro-Estados está delimitado pelas dimensões população, área e estatuto político.

Nissologia é o campo de estudo da realidade insular. Ao longo da História, as ilhas foram menosprezadas e cobiçadas. Depois da Segunda Guerra Mundial, a emergência dos Estados insulares no concerto das nações, a Convenção sobre os Direitos do Mar, a definição da Zona Económica Exclusiva (ZEE) e o incremento do turismo provocaram mudanças de tal ordem na percepção da insularidade que, em certos meios leigos e eruditos passou-se a falar dos “mares das ilhas”, do “milénio dos ilhéus” e mesmo da *Nissologia* ou “ciência do mundo insular”.

Por outro lado, hoje, numerosos trabalhos académicos de carácter multidisciplinar separam as particularidades das ilhas mas, em geral, não encontram relação de causalidade entre a dimensão e o potencial de desenvolvimento, com a excepção dos altos índices de vulnerabilidade e de volatilidade das pequenas economias em geral e das economias insulares, em particular.

As ilhas são espaços de proximidade que têm o potencial necessário à expansão das liberdades e a capacidade de se transformarem em sociedades de conhecimento em rede, nas quais o papel da emigração é elevado e diversificado. As ilhas podem ser mais ponte do que prisão, uma metáfora ancorada nas memórias continentais.

Pequeno Estado em desenvolvimento. A definição de pequeno Estado¹⁹ varia consoante a entidade que define e os critérios que utiliza, os quais podem ser qualitativos (características físicas e geográficas, tais como o grau de insularidade e de vulnerabilidade) ou quantitativos (territorial: área, demográfico: população, económico: PIB ou PIB *per capita*). O número dos pequenos Estados cresceu exponencialmente depois da Segunda Guerra Mundial e aumentou continuamente até à década de 80 do século XX.

No fim do primeiro lustro do século XXI, 87 dos 191 países membros da Organização das Nações Unidas (45%) tinham população inferior a 5 milhões de habitantes, 58 tinham menos de 2,5 milhões e 35 menos de 500 mil. Dos 58 que tinham menos de 2,5 milhões, 45 eram insulares. Utilizando unicamente o critério demográfico, a Commonwealth classifica como pequeno Estado (nação de pequena dimensão) aquele que tem uma população inferior a 2,5 milhões de habitantes. São cerca de 30 % dos membros da ONU.²⁰

Para efeitos da Educação Comparada, Mark Bray e Steve Packer (1993) propõem cinco critérios para a definição de pequeno Estado em desenvolvimento: a soberania nacional ou, no mínimo, a autonomia do sistema educativo combinada com a dimensão da população, território, economia e rendimento *per capita*. Os indicadores e medidas correspondentes aos três primeiros critérios são de fácil determinação:

- a. A soberania política ou a autonomia do sistema educativo medem-se pelo estatuto de Estado independente e, por consequência, de sujeito de pleno direito nas Relações Internacionais, ou através de acordos específicos com uma determinada nação relativamente à organização e gestão autónomas da educação no território;
- b. A população do pequeno Estado tem o limite superior de 2,5 milhões de habitantes, mas na realidade, mais de dois terços têm menos de 1,5 milhões;
- c. A área territorial dos pequenos Estados é, em geral, inferior a 5.000 Km², mas existem algumas excepções de territórios enormes muito pouco povoados, tais como, Botswana (600.000 Km² para 1,5 milhão de habitantes),

¹⁹ Por vezes utiliza-se neste trabalho nação de pequena ou reduzida dimensão com o sentido de pequeno Estado.

²⁰ Montenegro, o pequeno Estado mais recente, que proclamou a independência em 3 de Junho de 2006, será o 192º membro da ONU.

Gronelândia (2.175.500 Km² para 56.000 habitantes) ou República Cooperativa da Guiana (215.970 Km² para 763.000 habitantes). Portugal tem uma área total de 92.391 Km² enquanto Cabo Verde tem 4.033 Km².

Os dois últimos critérios, PIB e PIB *per capita*, são necessários a qualquer comparação que se deseje socialmente útil, considerando o desenvolvimento como o conjunto das transformações técnicas, sociais e culturais que permitem o aparecimento e a continuação, não apenas do crescimento económico, mas necessariamente da elevação dos níveis de vida²¹.

Para os objectivos deste trabalho, três critérios definem o pequeno Estado ou a nação de pequena dimensão: uma população inferior a 2,5 milhões de habitantes, a soberania política e a área inferior a 5.000 Km². Porém, os critérios para definir o pequeno Estado insular são diferentes: população inferior a 1,5 milhão de habitantes, soberania política ou autonomia reconhecida pelas Nações Unidas, em particular pela UNESCO, para organizar o sistema educativo, e área inferior a 5.000 Km².

A definição já tem em consideração alguma especificidade dos territórios insulares, alguma *perspectiva nissológica*. Os critérios definidores do pequeno Estado insular têm dimensões diferentes daqueles que definem o pequeno Estado.

Todavia, estes critérios não são rigorosos nem consensuais. Por exemplo, em 2006, o Departamento dos Assuntos Económicos e Sociais das Nações Unidas trabalha com uma lista de 51 pequenos Estados insulares em desenvolvimento incluídos no Programa de Acção de Barbados. Já o *World Statistics Pocketbook*, do mesmo departamento, mas datado de 31 de Março de 2003, menciona 45 SIDS (Small Island Developing States) e a *Aliança dos Pequenos Estados Insulares* (AOSIS: Alliance of Small Island States), uma parceria não oficial que colabora com a ONU, conta 43 membros e observadores.

Conciliando os três critérios acima mencionados (população, soberania e área) com a recomendação da Conferência dos SIDS no sentido de incluir no grupo os países costeiros que enfrentam similares desafios em matéria de desenvolvimento sustentável, tais como pequena população, escassez de recursos

²¹ A Economia e as Ciências Sociais de A a Z, de Jean-Yves Capul (2005), Lisboa: Plátano Editora.

naturais, isolamento, vulnerabilidade a desastres naturais, excessiva dependência do comércio internacional, falta de economia de escala e altos custos de infra-estruturas de transporte e administração, adoptou-se a lista actualizada das Nações Unidas com 51 países independentes e territórios autónomos total ou parcialmente insulares e em desenvolvimento (Quadro 1).

Este critério faz excluir da lista países como o Chipre, Malta e Singapura, que são pequenos Estados insulares mas pertencem ao grupo dos países desenvolvidos, com rendimento *per capita* superior a 965 USD, o valor-fronteira estabelecido pelo Banco Mundial para 2005, correspondendo ao critério da ONU para efeitos de separação dos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Observando ainda a lista dos 51 pequenos Estados ou Regiões Autónomas em termos de organização educativa, notam-se outras diferenças além do nível de desenvolvimento. Por exemplo, Cuba tem 11 346 670 habitantes e Palau tem 20 303; Nauru tem 21 Km² enquanto Guiana tem 215 000 Km², Porto Rico tem um PIB de 69 mil milhões de USD enquanto Montserrat tem 29 milhões.

Quanto ao PIB *per capita*, vai de 400 USD em Timor-Leste até 38 500 USD nas Ilhas Virgens do Reino Unido. Efectivamente, a uma lista inicial de pequenos Estados insulares com menos de 1,5 milhão de habitantes foram-se agregando outros países e territórios que, por motivos diversos, pertencem à lista dos 51 com o estatuto de membros ou associados.

Assim sendo, considera-se que em 2006 a média do PIB *per capita* dos pequenos Estados ronda os 4.300 USD, o equivalente ao valor médio dos países em desenvolvimento. Quanto ao PIB, os valores são tão díspares que só farão sentido em comparações caso a caso. Isto significa que a dimensão da economia dada pelo PIB e a sua distribuição indicada pelo PIB *per capita*, são relevantes para a avaliação e planificação do desenvolvimento da educação, ensino superior e valorização dos recursos humanos de qualquer Estado ou território, razão pela qual ambos os critérios serão tidos em consideração.

Pequeno Estado Insular. Em 2006 são 51 os pequenos Estados e Territórios Autónomos insulares associados à ONU. Todavia, seis dessas entidades não são membros de pleno direito daquela organização mundial, nomeadamente as Antilhas e Aruba (holandesas), Ilhas Cook e Niue (neozelandesas) e Ilhas Virgens (norte-americanas).

Estes 51 pequenos Estados e Territórios insulares autónomos, têm três características comuns:

- a. São territórios insulares com uma ou várias ilhas;
- b. Têm população inferior a um milhão e meio de habitantes;
- c. São Estados soberanos ou territórios gozando de autonomia no plano internacional, em particular, no que respeita à organização dos sistemas educativos.

Como se constata, a definição privilegia a insularidade, a demografia (população inferior a um milhão e meio de habitantes) e o estatuto político (soberania ou autonomia). O grupo dos 51 representa 28% dos países em desenvolvimento, 20% dos membros da ONU e 5% da população mundial (Quadro 1).

Note-se que quando o pequeno Estado ou Território é insular o principal critério é ter uma população inferior a 1,5 milhão de habitantes, número que é de 2,5 milhões no caso de o pequeno Estado ser continental. Esta particularidade reflecte o reconhecimento por parte da comunidade internacional de alguns argumentos dos defensores da *Nissologia* enquanto campo de estudo para a melhor compreensão do que aproxima ou afasta as pequenas nações insulares entre si e do que as distingue das pequenas nações continentais.

Pessoal qualificado é todo aquele que tem nível de qualificação profissional para lidar eficientemente com o triplo T de tecnologia, talento e tolerância. A formação profissional é um pilar determinante para o desenvolvimento económico e social. Hoje em dia o recurso-chave é o pessoal qualificado e criativo, de grande mobilidade. Os países ganhadores são aqueles que conseguem formar, reter e atrair cabeças criativas e empreendedoras, ou seja, pessoal qualificado e reconhecidamente competente.

Princípio da hélice-tripla. Este princípio aplicado à interacção no triângulo definido pelas relações que devem existir entre a Universidade, as Empresas e o Governo é a metáfora da descoberta do segredo da vida por Francis Crick e James Watson. Como no caso do helicóptero, o DNA tem a forma de uma hélice. Por isso, Henry Etzkovitz e Loet Leydesdorff aproveitaram a metáfora do segredo da vida para insinuar a importância vital da relação Universidade - Empresa - Governo dentro de um projecto de afirmação identitária e de desenvolvimento.

Propõe-se, todavia, a ampliação do campo de aplicação, através do *princípio de hélice-tripla ajustado*, que permite passar do enfoque no elemento empresas do triângulo Universidade - Empresas - Governo para a ênfase no elemento sociedade para o desenvolvimento humano sustentável, através do novo trinómio: Universidade - Sociedade - Governo.

Transformação social. A combinação dos conceitos de transformação social de Pierre Bourdieu (1980) e Amartya Sen (1999) afigura-se adequada a esta investigação. Para Bourdieu, a mobilidade, a reprodução, a regulação e a transformação social fundam-se numa concepção dialéctica de modos de socialização ao mesmo tempo estruturados e estruturantes. De forma inconsciente, as competências socialmente herdadas e produzidas constituem o *habitus*, através das actividades reprodutivas nos *campos* ou *arenas* sociais onde indivíduos e grupos se batem pelos recursos.

A situação das pessoas e comunidades é, considera Bourdieu, função da sua quota-parte nas quatro formas de capital existentes: capital económico, social, cultural e simbólico. Assim sendo, o potencial de cada indivíduo para alterar significativamente a carreira do *habitus* e sair do *campo* em que se encontra, a *arena* onde se bate pelos recursos com o quinhão de poder que tem, depende do capital total, em cuja formação a educação e a cultura têm papel crucial e independente (Bourdieu, 1980:9).

Amartya Sen (1999) complementa a definição contextual de transformação social ao equiparar este conceito com o de desenvolvimento, tal como o entende, e ao propor, ao mesmo tempo, um compromisso entre o estruturalismo de Pierre Bourdieu (1980) e a Teoria da Acção de José Ferrero (2002).

A acção individual é indispensável à expansão das liberdades reais, mas ela é limitada pelas possibilidades sociais, políticas e económicas, razão pela qual, na perspectiva de transformação social enquanto desenvolvimento da liberdade, é necessário que a acção individual e a acção das estruturas sociais sejam complementares (Sen:10).

Transdisciplinaridade. Este conceito visa articular uma nova compreensão da realidade entre e para além das disciplinas especializadas. Aqui, a questão não é de intercâmbio ou transferência de métodos de uma ciência para outra, mas de uma aproximação complementar, que faz emergir novos dados da confrontação entre

disciplinas especializadas para as articular entre si e além de cada uma delas, tornando possível um novo olhar sobre a natureza e a realidade ou, nas palavras de Basardo Nicolaescu (1994), a visão do que há entre e além. Este trabalho situa-se numa visão transdisciplinar.

Transnacionalidade. Este conceito é aplicável a grupos de migrantes dispersos por diversos territórios estrangeiros, que partilham a mesma identidade e a mesma memória étnico-cultural, além de manterem contactos entre si e com o território de origem. Valorizam a múltipla pertença e interagem no sentido de maximizar as suas ligações nos Estados de origem e de destino. Tem a ver com os conceitos de desterritorialização, transmigração e diáspora, que são, por sua vez, indissociáveis do processo de globalização (Monteiro, 2004:158).

A transnacionalidade está relacionada com as transmigrações e as comunidades instaladas além fronteiras. Diáspora é uma realidade objectiva enquanto transnacionalidade é uma característica.

Qualificação. É o nível de competência atingido por alguém e decorre da educação, formação e experiência.

Saheliano. Aquele que pertence ao Sahel, a faixa fronteira a Sul do deserto do Sara, do Mar Vermelho ao largo da Mauritânia, ou é membro do Comité Internacional de Luta contra a Seca no Sahel (CILSS), que inclui 9 países: Burkina Faso, Cabo Verde, Chade, Gâmbia, Guiné-Bissau, Mali, Mauritânia, Níger e Senegal.

Universidade. Referindo-se a Portugal, Teresa Ambrósio afirma que “a educação universitária, como a básica, é condição da nossa afirmação e sobrevivência cultural e do devir como povo a quem a História concedeu uma grandeza e um património que nos compete defender” (2000:185).

Esta asserção é aplicável, com as devidas adaptações, aos objectivos do presente estudo. Por seu lado, Edgar Morin (1997) entende que, para ser portadora de uma verdadeira mudança de paradigma, a reforma educativa tem de ser pensada não somente em relação à universidade, mas também, e em primeiro lugar, em relação à educação primária. Sugere ainda que, para resolver o maior problema que é a formação dos professores, eles se eduquem a si próprios, com a ajuda dos educandos.

Nesta perspectiva, caberia à escola primária transmitir aos alunos uma visão hologramática do mundo, visão segundo a qual a parte está no todo assim como o todo se encontra em cada uma das partes. Para o ensino secundário recomenda-se, sobretudo, o fomento da cultura geral e a síntese da cultura tradicional com a cultura científica.

Assim sendo, a universidade será essencialmente a sede de criação, transmissão e transformação dos saberes, ideias, valores e culturas. Esta discussão tem o mérito de enfatizar a necessidade de a universidade ter de se preocupar com a qualidade da oferta da educação a todos os níveis, graus, tipos e amplitude.

A dimensão não é provavelmente o mais importante. A nova economia é primordialmente conceptual e não se mede por parâmetros convencionais, tais como os recursos naturais, as matérias primas ou a tonelagem da produção.

Alan Greenspan (1999), presidente do Federal Reserve Board, citado por João Vasconcelos Costa (2002), em “A Universidade na Sociedade do Conhecimento (III) – A relação com as empresas e as universidades empreendedoras”, lembrou, justamente, ao colégio dos presidentes das universidades norte-americanas que “a tonelagem da economia dos EUA diminui de forma consistente, enquanto o produto nacional aumenta, porque o crescimento se deve cada vez mais ao capital intelectual,²² ao talento humano, à criatividade, ao conhecimento e à capacidade das pessoas e dos sistemas complexos”.

Efectivamente, como adiante se explicará, o conceito que se desenvolve neste trabalho é o de Universidade Pública Empreendedora proposta por Henry Etzkovitz e Loet Leydesdorff, que insere o ensino superior no processo de transformação social através da aplicação do princípio da hélice-tripla, esclarecendo a interdependência das funções de ensino, investigação, reflexão cultural e serviço à comunidade.

²² O capital intelectual (CI), contabilizado como intangível, integra um vasto conjunto de externalidades dos investimentos, indo do capital humano ao capital social, com passagem por conceitos mais precisos como as marcas, as patentes e o conhecimento do mercado (capital estrutural). Recentemente, o croata Ante Pulic desenvolveu uma metodologia de avaliação da eficiência do investimento no CI ao qual deu o nome de VAIC (Value Added Intellectual Coefficient). Ver Jorge Nascimento Rodrigues, Expresso de 09.07.05

6. Síntese dos resultados

Concluído o estudo que beneficiou da ajuda de um número considerável de autores internacionalmente reconhecidos ou que retiram a sua importância da especificidade dos trabalhos realizados sobre determinados territórios ou temáticas, da contribuição de um grupo de actores significantes formado por académicos e investigadores cabo-verdianos, exercendo a sua actividade no país e no estrangeiro, da comparação de um conjunto de universidades situadas em pequenos Estados insulares de várias regiões do Mundo e ainda de visitas ao terreno, nomeadamente às instituições que lidam com a questão do ensino superior em Cabo Verde²³, afigura-se possível apresentar os seguintes resultados:

1. A educação, o crescimento económico e o desenvolvimento formam um círculo virtuoso que torna difícil saber quando o primeiro elemento da tríade é causa ou consequência. Apesar desta dificuldade e das diferentes explicações dadas sobre a relação e o papel de cada um dos elementos, a maior parte dos autores consultados e os resultados das comparações feitas apontam para a conclusão de que, no contexto de uma economia mundial progressivamente baseada no conhecimento, a posição de cada país na divisão internacional do trabalho e de cada cidadão na escala do bem-estar depende essencialmente da capacidade humana, quer dizer do nível e da qualidade da educação;
2. Nos pequenos Estados-Nações em desenvolvimento, além das funções tradicionais de ensinar, investigar, transmitir valores e prestar serviço à comunidade, cabem às universidades as tarefas de auxiliares preciosos na reconstrução dos paradigmas do progresso e de assessores dos governos na gestão e fomento do bem comum. Uma vez que a massa crítica é escassa e o investimento no capital intelectual é limitado tanto em dimensão como em eficiência, as funções universitárias de reflexão crítica, assessoria e afirmação da cidadania são cruciais;
3. A emergência da *Nissologia*, um campo de estudo específico para as ilhas, segundo critérios e metodologias próprias reflecte a importância crescente dos espaços insulares nas Relações Internacionais, principalmente depois da

²³ Incluem-se na lista das instituições visitadas entre 2003 e 2006 a Direcção Geral do Ensino Superior e Ciência e a Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde.

Segunda Guerra Mundial e da III Conferência da ONU sobre o Direito do Mar. Procura-se um novo equilíbrio entre a talassocracia continental, que representa o passado instituído e os oceanos ou *mares das ilhas*, na perspectiva de um futuro instituidor;

4. Ao contrário do senso comum, o desenvolvimento sustentável dos pequenos Estados continentais e insulares, como o dos países de média e grande dimensão, depende cada vez mais de factores qualitativos como capacidade humana e capital intelectual e cada vez menos de factores quantitativos, tais como a área, a população, os recursos naturais e a tonelagem de matérias primas exportáveis;
5. Estudos recentes sobre os factores determinantes do desenvolvimento confirmam que a ajuda pública e o comércio internacional, por benéficos que sejam, não substituem o crescimento económico, a governação decente nem a coesão social à escala local e nacional. A comparação do desempenho do Botswana ou das Maurícias com a Serra Leoa, e da Coreia, Taiwan ou Vietname com o México, sugere que a chave do progresso não está na dimensão do país nem nos recursos naturais, mas na capacidade humana;
6. Por assentarem em bases metodológicas da construção do conhecimento razoavelmente rigorosas, os presentes subsídios para a elaboração de um modelo de universidade pública empreendedora para a transformação social em Cabo Verde são um resultado prático que corresponde a uma intencionalidade explícita desde o início do trabalho e que se espera venha ser útil na reflexão crítica subjacente à criação de uma instituição universitária para participar na reforma do pensamento, do sistema educativo e do conceito estratégico de um país em concreto, com uma população reduzida e um elevado nível de transnacionalização adquirido através de antiga e intensa emigração para regiões geográfica, económica e culturalmente diferentes.

Para se ter uma ideia clara da importância do factor transnacionalização, designadamente para a concepção, organização e gestão de uma universidade pública empreendedora, soma-se à particularidade de 2/3 dos cabo-verdianos viverem no estrangeiro, três curiosidades recentes:

- a) Três em cada cinco intérpretes de música cabo-verdiana vivem no estrangeiro;
- b) Os dezoito futebolistas convocados para um jogo amigável com a selecção portuguesa ao Mundial de 2006, a 27 de Maio de 2006, em Évora (1X4) vivem no estrangeiro, nomeadamente na Alemanha, Portugal, Qatar e Tunísia;
- c) Em 2001, a eleição do Presidente da República foi decidida por uma dúzia de votos de emigrantes. Em 2006, o candidato então derrotado apresentou-se de novo à votação e obteve a maioria dos votos no território nacional, mas voltou a perder as eleições, agora por cerca de três mil votos, porque os emigrantes reforçaram o apoio ao actual Presidente.

7. Literatura sobre a educação nos pequenos Estados

Entre as razões do estudo e as motivações do autor, destaca-se o desejo de contribuir para a redução da escassez de investigação e correspondente literatura sobre os pequenos Estados insulares no espaço da língua portuguesa. Estes mesmos motivos justificam um apontamento sobre esta literatura, uma vez que a análise e a comparação dos sistemas educativos têm necessidade de tomar em consideração os contextos dos quais emergem e em que funcionam.

Colin Clarke e Tony Payne (1987), em *Politics, Security and Development in Small States*, assim como M.W. Ward (1991) em “Culture and Development: Issues for Island Countries” estudaram, entre outras características, a abertura social e económica dos pequenos Estados e concluíram que em geral, em comparação com os Estados médios e grandes, esta categoria de países tem maiores problemas com a oferta de mão-de-obra qualificada nacional e estrangeira, centros de gravidade cultural mais fracos, maior propensão para importar normas e modelos e poucos recursos físicos, o que torna imperativa a aposta nos recursos humanos.

O Conselho Consultivo da Commonwealth (1997) alerta para o facto de os pequenos Estados serem vulneráveis às circunstâncias adversas da economia, política interna e relações internacionais dos países maiores, em especial das potências com as quais tiveram laços estreitos, mas reconhece que “não sendo a dependência um conceito estático, as mudanças no sistema internacional e a abertura criam novas oportunidades na economia global emergente que eles podem explorar” (Farrugia, 1989: 9). Essas novas oportunidades, concordam Mark Bray e

Ora Kwo (2003), são mais evidentes para o ensino superior do que para os outros níveis de educação e outros sectores de actividade.

Charles Farrugia e Paul Attard (1989) chamaram atenção para as características que decorrem da sobreposição de múltiplas relações no local de trabalho e fora dele nas sociedades exíguas. Tiina Randma (2001) também estudou o fenómeno, procurando separar as dificuldades da “gestão da intimidade” das vantagens de quase todos conhecerem quase todos, tendo concluído que a demasiada personalização torna os processos de tomada de decisão mais delicados e menos eficientes porque menos neutros. Paul Sutton (1987:15) sublinhou, por seu lado, a pesada influência que a personalização das relações sociais e de trabalho têm na política, administração e gestão dos pequenos Estados.

Steve Packer (1991) destacou, no que diz respeito à educação, a circunstância de os pequenos Estados em desenvolvimento não poderem beneficiar de todas as condições que a alta especialização e sofisticação põem ao alcance das nações maiores e mais desenvolvidas.

Entende que a escassez da população limita a possibilidade de desenvolvimento da panóplia de recursos especializados que fazem falta a todos os sistemas educativos, principalmente ao nível pós-secundário. Na verdade, muitos dos pequenos Estados dependem de instituições estrangeiras para a satisfação de parte das suas necessidades educativas.

David Atchoarena (1991) analisou a questão da exiguidade do mercado de mão-de-obra altamente qualificada em conexão com dois outros problemas relacionados com a valorização dos recursos humanos no estrangeiro: a fuga de talentos, que a estada no exterior propicia, e a fraca qualidade das instituições nacionais de educação superior, da qual é parcialmente responsável a pequena escala da economia.

Só ou em colaboração com Ora Kwo (2003), Murray Thomas (1995), Steve Packer (1993) e outros, Mark Bray (2003) tem dedicado grande parte da sua investigação aos pequenos Estados, tanto que, depois da publicação da tese de doutoramento de David Atchoarena, intitulada *Post Secondary Education in Small States: difficulties and strategies*, o livro *Education in Small States: Concepts, Challenges and Strategies*, que Bray publicou com Packer em 1993, constituiu um marco na história da relação da Educação Comparada com os pequenos Estados e

Territórios. Encontra-se esgotado e é pena não ser actualizado, reeditado e traduzido para português.

Apesar de não estarem especificamente relacionadas com os pequenos Estados, as pesquisas de Francisco Ramirez ajudam a compreender alguns processos de grande actualidade nesta categoria de países, tais como as relações existentes entre a massificação da educação e a afirmação da cidadania nacional, a globalização e a sociedade mundial, a participação política *transnacional* e a reivindicação da cidadania global.

8. Limitações do estudo

A ambição deste estudo é contribuir, através de um olhar crítico, para um melhor conhecimento do universo dos pequenos Estados, assim como da relevância da educação, mormente do ensino superior, investigação e extensão cultural, para o desenvolvimento humano sustentável. Progressivamente, concentrou-se no subgrupo dos pequenos Estados insulares e, no fim, destacou o caso de Cabo Verde. Caberá a quem de direito avaliar até que ponto os objectivos declarados foram alcançados. Todavia três limitações devem ser referidas:

Primeiro, não sendo o culminar de uma fase de actividade académica típica, esta tese é essencialmente uma experiência de autoconfronto reflexivo no quadro dos novos percursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, profissional e intelectual que, num esforço de maior aproximação à realidade social e ao paradigma de Educação ao Longo da Vida, a Universidade de Lisboa oferece.²⁴

Segundo, cientes de que, como diz António Nóvoa em *Evidentemente, Histórias da Educação*, “a certeza de conhecer e possuir a solução é o caminho mais curto para a ignorância” (Nóvoa, 2005:8), os Orientadores aceitaram o projecto, mas a extensão e a complexidade do campo de reflexão, na intercepção de três grandes áreas de experiência do autor (construção do Estado-Nação, educação e cooperação internacional), por um lado estimularam a abordagem transdisciplinar e, por outro, limitaram o aprofundamento da análise de cada área e tópico.

Terceiro, a diversidade e o peso dos Estados insulares nas Relações Internacionais, o aparecimento no mundo académico da *Nissologia* enquanto campo

²⁴ Durante a discussão pública, o Prof. António Candeias notou a opção por uma escrita de compromisso entre o rigor da Academia e a necessidade de divulgação, compromisso que resultou num texto vivo e de leitura fácil.

de estudo das ilhas segundo regras próprias e o avanço da globalização com os seus vencedores e vencidos, teriam justificado uma abordagem mais transcivilizacional (Edgar Morin e Sam Naïr) e mais profundamente empenhada na procura da alteridade (Emanuel Lévinas), mas alguns constrangimentos, nomeadamente os relacionados com os prazos e os compromissos profissionais, impediram que a análise e as propostas fossem tão neutrais quanto desejável dos paradigmas europeus e ocidentais.²⁵

De certo modo o resultado é mais eurocêntrico do que esperado até pela circunstância de a quase totalidade das obras consultadas ser de autoria e matriz europeias e estudar os pequenos Estados insulares vistos de fora para dentro.

Todavia, a metodologia adoptada, o olhar crítico e a informação objectiva têm o mérito de sugerir novas linhas de investigação. Neste sentido, o melhor que pode acontecer às limitações identificadas e aos resultados apresentados é terem novos desenvolvimentos.

Ao longo deste trabalho procurou-se a objectividade, não a neutralidade. A forma como termina, com subsídios para uma proposta de modelo da Universidade de Cabo Verde é consistente com a atitude que motivou e balizou a pesquisa, que apenas começou.

²⁵ Durante a discussão pública, o Prof. Adriano Moreira, reconhecendo a vinculação evidente deste trabalho aos valores ocidentais, alertou para a importância do facto de o adjectivo *humano* ter sido acrescentado à palavra *desenvolvimento* por força da internacionalização promovida nomeadamente através da ONU e do PNUD, cujo pensamento tem sido fortemente influenciado por destacadas figuras de origem não ocidental, entre as quais, Arthur Lewis (Santa Lúcia), Amartya Sen (Bangladesh), Mahbub ul Haq (Paquistão), Butros-Butros Gali (Egipto) e Kofi Annan (Gana).

Quadro 10 A: Os 51 Pequenos Estados (38) e Territórios Insulares (13) Membros da AOSIS

País / Região	Área (km2)	População (000)	Taxa líquida de migração (por mil)	PIB ppc milhão (\$)	PIB Pp (\$)	Estrangeiros (%)	Despesas com educação (% PNB)	Alfabetização de adultos (%)	Ensino Primário			Ensino Secundário TBM (%)	Ensino Superior			IDH 2005 RDH / Autor ¹
									TLM (2003)	Idade Entrada	Duração (anos)		Universitário	Não Universitário	TBM (%)	
ÁFRICA: 6 ESTADOS																
1. Cabo Verde	4.033	421	- 12,0	2,99	5.214	1,3	3,9	76,6	99,2	12	7	66,0	1	4	4,6	0,721
2. Comores	2.235	691	0	441	600	7,2	4,2	56,5	49,0	13	5	35,0	-	1	2,3	0,547
3. Guiné Bissau	36.125	1.416	0	1,10	800	1,8	2,1	42,4	45,0	11	7	-	1	1	1,3	0,348
4. Maurícias	2.040	1.241	- 0,4	16,28	13.200	1,9	3,2	85,6	96,6	13	5	88,0	2	13	15,3	0,791
5. São Tomé e Príncipe	964	193	-2,3	214	1.200	6,4	-	79,7	97,1	12	5	40,0	-	1	1,0	0,604
6. Seychelles	455	82	- 5,4	626	7.800	5,4	6,3	58,0	99,6	12	5	102,0	-	1	1,8	0,821
AMÉRICA LATINA E CARAÍBAS: 16 ESTADOS (1-16) E 7 TERRITÓRIOS (17-23)																
1. Antiqua e Barbuda	442	69	-6,0	750	11.000	18,6	2,6	89,0	-	11	6	80,0	UIO	1	-	0,797
2. Baamas	13.878	304	- 2,2	5,69	18.900	10,5	3,6	95,6	86,4	11	5	110,0	UIO	3	38,1	0,832
3. Barbados	430	280	- 0,3	4,84	17.400	10,0	7,3	97,4	100,0	11	6	85,0	UIO	3	2,0	A 0,884
4. Belize	22.696	288	0	1,77	6.800	13,8	4,8	94,1	99,2	12	6	93,0	1 + UIO	5	33,7	0,753
5. Cuba	0.861	11.381	- 1,6	37,24	3.300	0,6	6,7	97,0	93,5	12	5	107,0	10	1	-	0,817
6. Dominica	751	69	-9,3	384	5.500	3,5	5,0	94,0	81,3	12	5	101,0	UIO	3	-	0,783
7. Granada	344	89	- 12,6	440	5.000	4,6	5,7	98,0	84,2	12	5	90,0	UIO	1	6,1	0,787
8. Guiana	214.969	767	-7,5	2,89	3.800	0,4	3,3	98,8	99,2	12	7	-	1	5	-	0,720
9. Haiti	27.750	8.304	- 1,3	12,85	1.600	0,3	1,5	52,9	-	12	5	84,0	1	2	17,5	0,475
10. Jamaica	10.990	2.732	- 6,3	11,56	4.200	0,7	6,8	87,9	94,6	12	6	68,0	8 + UIO	43	34,5	0,738
11. Rep. Dominicana	48.511	9.184	-2,8	60,00	6.600	2,5	2,1	84,7	96,4	12	5	110,0	6	-	-	0,749
12. S. Cristóvão e Nevis	269,4	39	-4,7	339	8.800	5,9	3,5	97,0	100,0	12	5	74,0	7 + UIO	2	-	0,834
13. Santa Lúcia	622	168	- 1,7	866	5.400	4,1	6,5	67,0	99,4	12	5	78,0	UIO	-	-	0,772
14. S. Vicente/ Granadinas	388	118	- 7,6	342	2.900	3,7	4,7	96,0	90,0	12	6	73,0	UIO	5	12,2	0,755
15. Suriname	163.820	439	- 8,8	2,08	4.100	2,5	3,4	93,0	97,0	12	5	84,0	1 + UIO	4	8,9	0,755
16. Trindade e Tobago	4.528	1.066	-11,7	13,92	12.900	5,1	2,6	96,8	90,6	12	5	84,0	UIO	1	8,9	0,801
17. Anguilla (R. Unido)	102	13	+6,9	112	7.500	-	-	95,0	95,2	12	6	87,0	UIO	1	14,0	A 0,782
18. Antilhas (Holanda)	800	221	- 0,4	2,8	16.000	22,5	-	96,7	88,4	12	5	98,0	1	1	30,3	A 0,782
19. Aruba (Holanda)	193	72	0	2,13	21.800	20,9	4,0	97,0	99,0	12	5	114,0	1	2	-	A 0,837
20. Montserrat (R. Unido)	102	9	0	29	3.400	-	-	97,0	-	12	5	-	UIO	1	-	A 0,817
21. Porto Rico (EUA)	9.104	3.927	- 1,1	72,52	18.500	-	-	94,1	-	-	-	-	16	14	-	A 0,788
22. Ilhas Virgens (R. U.)	153	23	+ 9,2	843	38.500	-	-	97,8	-	12	5	95,0	1	-	-	A 0,817
23. Ilhas Virgens (EUA)	347	109	- 8,7	2,5	17.200	31,6	-	-	-	12	5	95,0	1	-	-	A 0,867
ÁSIA E PACÍFICO: 16 ESTADOS (1-16) E 6 TERRITÓRIOS (17-22)																
1. Barém	694	699	+ 0,8	14,11	20.500	36,4	4,2	89,1	89,9	12	6	99,0	2	3	33,2	0,846
2. Fiji	18.274	906	+ 1,4	5,40	6.100	1,7	5,8	93,7	99,8	12	7	88,0	UPS	1	-	0,752
3. Kiribati	726	105	0	79	800	3,5	11,4	98,0	-	12	6	91,0	UPS	2	-	A 0,841
4. Maldivas	298	359	0	1,25	3.900	-	4,9	97,2	92,4	13	5	73,0	-	1	-	0,745
5. Marshall, Ilhas	181	60	- 5,8	115	1.600	3,5	9,1	93,7	84,4	12	6	87,0	UPS	1	18,1	0,720
6. Microné-a	702	108	- 21,0	277	2.000	-	6,2	89,0	-	12	6	-	-	1	-	A 0,638
7. Nauru	21	13	0	60	5.000	53,0	-	99,0	-	12	6	48,0	-	1	-	A 0,676
8. Nova Caledónia	19.060	219	0	3,15	15.000	-	-	91,0	-	11	6	98,0	-	1	-	A 0,656
9. Palau	459	21	+ 1,80	174	9.000	-	10,7	92,0	96,1	11	7	98,0	-	1	39,3	A 0,786
10. Papua-Nova Guiné	462.840	5.670	0	13,35	2.400	0,7	2,7	64,6	73,0	13	6	26,0	1	2	-	0,523
11. Salomão, Ilhas	28.896	552	0	800	1.700	1,3	1,9	62,0	-	12	7	30,0	UPS	1	-	0,594
12. Samoa	2.831	177	- 11,7	1.000	5.600	3,6	4,8	99,7	97,5	11	7	80,0	UPS	-	6,5	0,776
13. Timor-Leste	15.007	1.063	0	370	400	-	-	56,8	-	12	6	34,0	1	6	-	0,513
14. Tonga	650	115	0	244	2.300	1,8	3,3	98,5	99,9	11	6	98,0	UPS	1	3,6	0,810
15. Tuvalu	26	12	0	12,2	1.100	-	-	95,0	-	12	6	-	UPS	-	-	A 0,755
16. Vanuatu	12.189	209	0	580	2.900	3,0	11,2	53,0	94,1	12	7	41,0	1 + UPS	1	4,0	0,659
17. Ilhas Cook (N. Zelândia)	236	21	-	105	5.000	23,4	-	95,0	-	-	-	64,0	UPS	-	-	A 0,615
18. Guam (EUA)	549	171	0	2,5	15.000	-	-	99,0	-	11	8	-	1	1	-	A 0,825
19. Niue (Nova Zelândia)	260	2	-	7,6	3.600	-	-	95,0	-	11	6	98,0	UPS	1	-	A 0,728
20. Marianas Norte (EUA)	477	82	+ 8,3	900	12.500	-	-	97,0	-	12	7	94,0	-	1	-	A 0,816
21. Polinésia Francesa	4.167	278	+ 2,9	4,58	17.500	-	-	98,0	-	11	6	98,0	-	1	-	A 0,822
22. Samoa Americana	199	58	- 21,1	500	8.000	-	-	97,0	-	12	7	94,0	UPS	1	-	A 0,759

Fontes: Education for All, Literacy for Life (2006), UNESCO; SIDS, United Nations, World Statistics Pocketbook (2003); Atlas Geográfico (2004), Dorling Kindersley - Civilização, Editores; The World Factbooks.

¹ A letra A assinala os IDH estimados pelo Autor. Nesta lista de 51 pequenos países e territórios insulares, Cabo Verde apresenta a 4ª taxa líquida de emigração e o 37º IDH.

Quadro 1 B: Os 51 Pequenos Estados (38) e Territórios Insulares (13) Membros da AOSIS¹ por Ordem Decrescente do IDH

País / Região	Área (km2)	População (milhares)	Taxa líquida de migração (por mil)	PIB ppc milhão (\$)	PIB Pc (\$)	Estrangeiros (%)	Despesas com educação (% PNB)	Alfabetização adultos (%)	Ensino Primário			Ensino Secundário TBM (%)	Ensino Superior			IDH 2005 RDH / Autor ²
									TLM (2003)	Idade Entrada	Duração (anos)		Universitário	Não Universitário	TBM (%)	
1 Barbados	430	280	- 0,3	4.84	17.400	10,0	7,3	97,4	100,0	11	6	85,0	UIO	3	2,0	A 0,884
2 Ilhas Virgens, (EUA)	347	109	- 8,7	2,5	17.200	31,6	-	-	-	12	5	95,0	1	-	-	A 0,867
3 Barém	694	699	+ 0,8	14.11	20.500	36,4	4,2	89,1	89,9	12	6	99,0	2	3	33,2	0,846
4 Kiribati	726	105	0	79	800	3,5	11,4	98,0	-	12	6	91,0	UPS	2	-	A 0,841
5 Aruba (Holanda)	193	72	0	2.13	21.800	20,9	4,0	97,0	99,0	12	5	114,0	1	2	-	A 0,837
6 São Cristóvão e Nevis	269.4	39	- 4,7	339	8.800	5,9	3,5	97,0	100,0	12	5	74,0	7 + UIO	2	-	0,834
7 Baamas	13.878	304	- 2,2	5.69	18.900	10,5	3,6	95,6	86,4	11	5	110,	UIO	3	38,1	0,832
8 Guam (EUA)	549	171	0	2,5	15.000	-	-	99,0	-	11	8	-	1	1	-	A 0,825
9 Polinésia Francesa	4.167	278	+ 2,9	4.58	17.500	-	-	98,0	-	11	6	98,0	-	1	-	A 0,822
10 Seychelles	455	82	- 5,4	626	7.800	5,4	6,3	58,0	99,6	12	5	102,0	-	1	1,8	0,821
11 Cuba	0.861	11.381	- 1,6	37.24	3.300	0,6	6,7	97,0	93,5	12	5	107,0	10	1	-	0,817
12 Montserrat (RU)	102	9	0	29	3.400	-	-	97,0	-	12	5	-	UIO	1	-	A 0,817
13 Ilhas Virgens (RU)	153	23	+ 9,2	843	38.500	-	-	97,8	-	12	5	95,0	1	-	-	A 0,817
14 Marianas Norte (EUA)	477	82	+ 8,3	900	12.500	-	-	97,0	-	12	7	94,0	-	1	-	A 0,816
15 Tonga	650	115	0	244	2.300	1,8	3,3	98,5	99,9	11	6	98,0	UPS	1	3,6	0,810
16 Trindade e Tobago	4.528	1.066	-11,7	13.92	12.900	5,1	2,6	96,8	90,6	12	5	84,0	UIO	1	8,9	0,801
17 Antiqua e Barbuda	442	69	-6,0	750	11.000	18,6	2,6	89,0	-	11	6	80,0	UIO	1	-	0,797
18 Maurícias	2.040	1.241	- 0,4	16.28	13.200	1,9	3,2	85,6	96,6	13	5	88,0	2	13	15,3	0,791
19 Porto Rico (EUA)	9.104	3.927	- 1,1	72.52	18.500	-	-	94,1	-	-	-	-	16	14	-	A 0,788
10 Granada	344	89	- 12,6	440	5.000	4,6	5,7	98,0	84,2	12	5	90,0	UIO	1	6,1	0,787
21 Palau	459	21	+ 1,80	174	9.000	-	10,7	92,0	96,1	11	7	98,0	-	1	39,3	A 0,786
22 Dominica	751	69	-9,3	384	5.500	3,5	5,0	94,0	81,3	12	5	101,0	UIO	3	-	0,783
23 Anguilla (RU)	102	13	+6,9	112	7.500	-	-	95,0	95,2	12	6	87,0	UIO	1	14,0	A 0,782
24 Antilhas (Holanda)	800	221	- 0,4	2,8	16.000	22,5	-	96,7	88,4	12	5	98,0	1	1	30,3	A 0,782
25 Samoa	2.831	177	- 11,7	1.000	5.600	3,6	4,8	99,7	97,5	11	7	80,0	UPS	-	6,5	0,776
26 Santa Lúcia	622	168	- 1,7	866	5.400	4,1	6,5	67,0	99,4	12	5	78,0	UIO	-	-	0,772
27 Samoa Americana	199	58	- 21,1	500	8.000	-	-	97,0	-	12	7	94,0	UPS	1	-	A 0,759
28 S.Vicente/Granadinas	388	118	- 7,6	342	2.900	3,7	4,7	96,0	90,0	12	6	73,0	UIO	5	12,2	0,755
29 Tuvalu	26	12	0	12,2	1.100	-	-	95,0	-	12	6	-	UPS	-	-	A 0,755
30 Suriname	163820	439	- 8,8	2.08	4.100	2,5	3,4	93,0	97,0	12	5	84,0	1 + UIO	4	8,9	0,755
31 Belize	22.696	288	0	1.77	6.800	13,8	4,8	94,1	99,2	12	6	93,0	1 + UIO	5	33,7	0,753
32 Fiji	18.274	906	+ 1,4	5,40	6.100	1,7	5,8	93,7	99,8	12	7	88,0	UPS	1	-	0,752
33 República Dominicana	48.511	9.184	-2,8	60,00	6.600	2,5	2,1	84,7	96,4	12	5	110,0	6	-	-	0,749
34 Maldivas	298	359	0	1,25	3.900	-	4,9	97,2	92,4	13	5	73,0	-	1	-	0,745
35 Jamaica	10.990	2.732	- 6,3	11,56	4.200	0,7	6,8	87,9	94,6	12	6	68,0	8 + UIO	43	34,5	0,738
36 Niue (Nova Zelândia)	260	2	-	7,6	3.600	-	-	95,0	-	11	6	98,0	UPS	1	-	A 0,728
37 Cabo Verde	4.033	421	- 12,0	2,99	5.214	1,3	3,9	76,6	99,2	12	7	66,0	1	4	4,6	0,721
38 Guiana	14969	767	-7,5	2,89	3.800	0,4	3,3	98,8	99,2	12	7	-	1	5	-	0,720
39 Ilhas Marshall	181	60	- 5,8	115	1.600	3,5	9,1	93,7	84,4	12	6	87,0	UPS	1	18,1	0,720
40 Nauru	21	13	0	60	5.000	53,0	-	99,0	-	12	6	48,0	-	1	-	A 0,676
41 Vanuatu	12.189	209	0	580	2.900	3,0	11,2	53,0	94,1	12	7	41,0	1 + UPS	1	4,0	0,659
42 Nova Caledónia	19.060	219	0	3,15	15.000	-	-	91,0	-	11	6	98,0	-	1	-	A 0,656
43 Micronésia	702	108	- 21,0	277	2.000	-	6,2	89,0	-	12	6	-	-	1	-	A 0,638
44 Ilhas Cook (N Z)	236	21	-	105	5.000	23,4	-	95,0	-	-	-	64,0	UPS	-	-	A 0,615
45 São Tomé e Príncipe	964	193	-2,3	214	1.200	6,4	-	79,7	97,1	12	5	40,0	-	1	1,0	0,604
46 Ilhas Salomão	28.896	552	0	800	1.700	1,3	1,9	62,0	-	12	7	30,0	UPS	1	-	0,594
47 Comores	2.235	691	0	441	600	7,2	4,2	56,5	49,0	13	5	35,0	-	1	2,3	0,547
48 Papua-Nova Guiné	462840	5.670	0	13,35	2.400	0,7	2,7	64,6	73,0	13	6	26,0	1	2	-	0,523
49 Timor-Leste	15,007	1.063	0	370	400	-	-	56,8	-	12	6	34,0	1	6	-	0,513
50 Haiti	27.750	8.304	- 1,3	12,85	1.600	0,3	1,5	52,9	-	12	5	84,0	1	2	17,5	0,475
51 Guiné Bissau	36.125	1.416	0	1,10	800	1,8	2,1	42,4	45,0	11	7	-	1	1	1,3	0,348

Fontes: Education for All, Literacy for Life (2006), UNESCO; SIDS, United Nations, World Statistics Pocketbook (2003); Atlas Geográfico (2004), Dorling Kindersley - Civilização, Editores; The World Factbooks.

¹ AOSIS é Aliança dos Pequenos Estados Insulares (Alliance Of Small Island States), uma coligação de Estados e Territórios parcial ou totalmente insulares e desempenha o papel de porta-voz informal dos seus membros em desenvolvimento. ² A assinala os IDH estimados pelo Autor. Nesta lista de 51 membros da AOSIS, Cabo Verde apresenta a 4ª taxa líquida de emigração e o 37º IDH.

PARTE I

**POR UM CONTRATO SUSTENTÁVEL
ENTRE A SOCIEDADE E A UNIVERSIDADE
O ENSINO SUPERIOR E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Capítulo I

Conhecimento, Poder e Desenvolvimento

O ensino superior é certamente um dos maiores desafios que os Estados de pequena dimensão têm de vencer. Além dos factores dependentes da demografia e da regulação dos fluxos de efectivos, têm de considerar a possibilidade de recrutar pessoal docente qualificado, criar o ambiente científico e disponibilizar os meios financeiros para a investigação.

Este primeiro capítulo faz o enquadramento teórico da investigação com referência à literatura relevante, apresentando o contexto e os limites da problemática, colocando as questões e identificando as bases metodológicas que guiam a procura de resposta às perguntas de partida.

Descreve o contexto geral da problemática do ensino superior e a transformação social nos pequenos Estados insulares, focando as relações entre o conhecimento, o poder e o desenvolvimento, no contexto da transnacionalização e globalização. O capítulo I desenvolve-se em 10 secções desde a universidade como espaço de luta entre a tradição e a inovação até à cooperação internacional e os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM).

1. Universidade como espaço de confronto entre tradição e inovação

Pensar a universidade é reflectir sobre as condições do desenvolvimento nacional no contexto das interdependências mundiais, as interrogações da vida de todos os dias, a evolução do capital intangível, os desafios do presente e novos códigos mentais, culturais e epistemológicos.

A tarefa não é fácil nem recusável porque a universidade é simultaneamente a depositária dos mais elevados saberes que cada geração alcança e o espaço de livre confronto entre a tendência para conservar o que se conhece e o impulso transformador. Por isso, a instituição universitária será sempre acarinhada e criticada.

Os teóricos com pendor utilitarista e visão de curto prazo procuram impor a empregabilidade e as opções profissionalizantes, como se fossem os únicos critérios

de validade, enquanto os partidários da educação ao longo da vida privilegiam as competências de adaptabilidade à mudança e exigem a contribuição da universidade para a compreensão do presente e definição de novas formas de pensar e de agir para o futuro, através do conhecimento científico, humano e reflexivo. Estes também parecem por vezes convencidos de serem os donos da razão (Ambrósio, 1998:9).

Entretanto, cada vez mais as novas gerações olham para a universidade como a mãe de todas as esperanças e acreditam que ela as venha preparar para vencer os desafios dos tempos novos, de menos fronteiras e mais concorrência e, também, de menos emprego e mais incerteza.

A universidade nunca resolverá todos os problemas da sociedade, mas é certo e sabido que o investimento que a sociedade nela faz só valerá a pena se contribuir eficazmente para resolver alguns dos grandes problemas e for capaz de “representar um motor da renovação intelectual” (Mattoso, 1997:305).

As empresas contam com a investigação e a inovação para a mudança que lhes permita sobreviver e ganhar vantagem sobre as concorrentes. As políticas públicas, confrontadas com os novos contextos demográficos, económicos, científicos, tecnológicos e geopolíticos, necessitam do concurso da universidade para a preparação de decisões relacionadas com o desenvolvimento e a gestão do interesse comum.

Por isso, além da sua missão tradicional de transmitir cultura e saber, a universidade confronta-se com os desafios de acudir às renovadas necessidades da sociedade, descortinar novos sentidos fundamentais e encontrar estratégias para libertar e canalizar a energia criadora. Para além da formação específica da área de estudo, a universidade promove competências transversais, como comunicação oral e escrita, gestão, liderança, trabalho em equipa e empreendedorismo.

E porque na sociedade moderna a universidade é a cúpula do edifício formativo da comunidade nacional, instituição eminentemente social e centro de produção, importação, transmissão, transformação e difusão do conhecimento, ela acaba por ter responsabilidade ímpar no combate pela verdade, liberdade e equidade. A universidade pertence à categoria de agente transformador, parceiro social e alavanca do progresso.

Os diferentes tipos de universidade influenciam de distintas maneiras o desenvolvimento cultural, económico e social. Surgidas na Europa do século XIII e fundadas sobre a prática das corporações medievais, como afirma João Caraça (1998:13), as universidades instituíram-se como sedes de transmissão de saber acumulado e instrumentos de reprodução social e mental. Deixada de lado a universidade medieval, entre os primeiros Estudos Gerais do século XIII em Portugal e a reforma napoleónica dos princípios do século XIX na Europa, até hoje sucederam-se três grandes tipos de universidade:

A universidade napoleónica, pré-industrial, foi concebida como um organismo ao serviço do Estado e tinha por missão preparar, pelos procedimentos mais expeditos e eficazes, os profissionais liberais e os agentes do Governo. A universidade devia formar médicos, advogados, farmacêuticos, juizes, notários, economistas, administradores e professores para fazerem funcionar o aparelho do Estado. Até meados do século XX, a universidade profissionalizante europeia deu pouca atenção ao emprego e ao desenvolvimento económico e social.

A universidade industrial caracteriza-se fundamentalmente pela missão económica de contribuir para o desenvolvimento da sociedade, a abertura ao mundo empresarial, o concurso ao financiamento externo, o princípio de adaptação dos planos de estudo às necessidades do tecido produtivo e ainda pela submissão dos diplomados universitários à lei da oferta e da procura no mercado do emprego. A afirmação da universidade industrial coincidiu com o princípio do seu declínio, ou seja, com os primeiros sinais de crise do Estado-Nação de bem-estar.

A universidade pós-industrial, da sociedade da informação e do conhecimento, insinua-se quando o pleno emprego falha como pressuposto da sociedade industrial. Vem no bojo do desemprego estrutural e com tendência para a generalização nos países mais desenvolvidos, fenómeno que põe em causa o paradigma tecnológico, económico e social da revolução industrial e força a universidade a repensar a sua missão e a natureza da sua relação com a sociedade.

Na verdade, a sociedade da informação e do conhecimento acelera a globalização e acentua a importância da competitividade internacional, assim como o papel das empresas e o imperativo do bem-estar das pessoas e dos povos. Neste contexto, a globalização dos mercados e a rapidez da assimilação das inovações

tecnológicas transformam a educação universitária em garantia de competitividade individual e das economias nacionais.

Porém, a generalizada tendência para reduzir as despesas públicas e, por conseguinte, o financiamento do ensino superior através do orçamento do Estado, mesmo nos países mais ricos, cria um dilema: por um lado, aumenta a responsabilidade pública da universidade e, por outro, diminui o seu financiamento pela generalidade dos contribuintes.

Uma saída deste dilema é oferecida pela intensificação das funções empresariais da universidade. Efectivamente, funções de dupla natureza podem coexistir na mesma universidade: as funções de interesse geral, de serviço público, para garantir a eficácia do Estado democrático de bem-estar e as funções que encerram actividades com valor de mercado e para as quais há procura solvente.

A função de serviço público, que integra objectivos económicos e sociais, pode ser desempenhada por uma universidade totalmente pública, financiada pela colectividade nacional, exclusivamente através do orçamento do Estado, ou por uma universidade mista, estabelecida no quadro de parcerias entre o Estado e sectores da sociedade. A função de mercado ilumina a vertente empresarial da universidade entendida como uma organização que produz serviços para vender a indivíduos, empresas e organizações que deles precisem, sem comprometer a função essencial de criar, difundir, adaptar e aplicar o conhecimento.

Como enfatiza António Sáenz de Miera (1998:25), a universidade mista é pós-industrial, empreendedora e bicéfala porque tem de ser, ao mesmo tempo, altruísta e egoísta, pública e privada, solidária e competitiva. Efectivamente, trata-se de um novo paradigma de universidade com variadas implicações para os pequenos Estados, destacando-se aqueles onde a pequena escala e a hegemonia de modelos pesados tendem a opor radicalmente o bem público ao negócio privado como se tivessem de ser sempre irreconciliáveis.

Na elaboração deste capítulo assume-se que, no contexto dos pequenos Estados em desenvolvimento, a identidade da universidade pública enquanto elemento preponderante no sistema de ensino superior se situa numa zona de transição da matriz moderna, que lhe atribuiu a missão geral de servir a nação e a tarefa específica de produzir, preservar e difundir o conhecimento como um fim em si

mesmo, para um novo paradigma de instituição cuja preocupação central é lidar com o conhecimento que também se transforma.

Para António Magalhães, a ligação entre a educação e a procura e aplicação do conhecimento surge como a pedra de toque da identidade institucional e como o elemento central no processo de tomada de decisão sobre o ensino superior (2004:372). Neste sentido, o ensino superior está a tornar-se heterogéneo dentro da própria universidade, na qual poderão coexistir a educação pós-secundária, terciária e vocacional ou politécnica. Apesar de não mencionarem as nações de pequena dimensão, insulares ou continentais, as aproximações de Sáenz e Magalhães parecem ser-lhes aplicáveis.

Uma das consequências da opção por uma universidade pública enquanto núcleo central do sistema de educação para promover o desenvolvimento será a complementaridade das funções de produção (investigação), difusão (ensino) do conhecimento e de reflexão sobre a cultura (identidade), os valores (ética), a prática social (estética) e as políticas públicas.

Nestes espaços, a nova entidade emerge como universidade pública empreendedora, onde a educação, a procura do conhecimento e a respectiva aplicação, surgem como complementares e, também, frequentemente em conflito. Por isso, entre as falhas de mercado assinaladas por Mancur Olson (1971) e as falhas do Governo contrapostas por Gordon Tullock e James Buchanan (2002), a universidade pública empreendedora aparece como alternativa de realização do interesse comum pela via do reforço da cidadania e da participação nos processos de tomada de decisão e promoção do desenvolvimento.

Na verdade, à tripla vocação universitária²⁶ de investigar, ensinar e gerir projectos, há que acrescentar uma quarta, que é muito importante principalmente nos Pequenos Estados que têm massa crítica de muito fina espessura: a assessoria crítica ao Governo.

A pequena escala da economia, a escassez da massa crítica, as limitadas possibilidades de especialização, a forte emigração, a intensa circulação do pessoal qualificado e a alta densidade das relações sociais tornam o confronto entre a tradição e a inovação particularmente feroz nos pequenos Estados insulares. Porém,

²⁶ Adriano Moreira (2006), EPISTEME, Ano VI - (2005-2006) – 2ª série – n.º 16-17, pp. 253-257

estas características não constituem obstáculos inultrapassáveis quando há visão larga e capacidade de gerar conhecimento para a compreensão da realidade, a mudança de paradigmas e a concepção de novas formas de pensar e agir.

2. Economia e desenvolvimento

Sintetiza-se nesta secção a evolução da doutrina relativa ao desenvolvimento económico e social desde as primeiras abordagens do final da Segunda Guerra Mundial até à afirmação do conceito de desenvolvimento humano nos anos 90 do século XX. O eixo da reflexão é a evolução do pensamento sobre o desenvolvimento e a sucessão de conceitos ao longo dos últimos 60 anos, de 1945 ao presente, com destaque para as principais contribuições, permanências e rupturas paradigmáticas.

Para a maioria das pessoas, o objecto da Economia é simplesmente a análise do desenvolvimento e do progresso das nações. Contudo, ao contrário de Adam Smith, cujo propósito quando escreveu *Theory of Sentiments* (1759) e *An Inquiry Into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (1776), na segunda metade do século XVIII, era descobrir a natureza e as causas do desenvolvimento económico, fornecendo fundamento teórico à percepção que se tinha do objecto das Ciências Económicas, os economistas modernos não tiveram o mesmo entendimento e deixaram o problema aos sociólogos, antropólogos, historiadores, políticos e ideólogos, como uma espécie de terra de ninguém.

Apesar disso, alguns dos mais distintos economistas não fugiram completamente à questão e, além de a temática do desenvolvimento ter preocupado Adam Smith e a Escola Clássica, Joseph Schumpeter, historiador famoso das doutrinas económicas, chamou à sua primeira grande obra, escrita em 1911, *Theory of Economic Development*. De igual modo, a Escola Histórica Alemã e as suas equivalentes britânica e norte-americana partilharam essa perspectiva. De forma explícita ou implícita, a teoria do crescimento foi também, embora marginalmente, a teoria do desenvolvimento económico.

Mas, o conceito de desenvolvimento económico, tal como hoje é entendido, foi lançado nos anos 30 pelo economista e estatístico Colin Clark, um dos primeiros especialistas a utilizar a análise quantitativa para calcular o PIB e cuja obra *The Conditions of Economic Progress* (1940) alcançou grande notoriedade.

Partindo da experiência de académico e operacional, enquanto conselheiro económico dos governos do Reino Unido e da Austrália, Colin Clark alertou os seus contemporâneos para o facto de a maior parte da Humanidade de então viver fora do sistema capitalista, uma atitude devéras reveladora de notável sensibilidade. Não se deve esquecer que essa posição foi tomada na década de 1940, altura em que, principalmente para a Europa, o que contava era a reconstrução e industrialização da margem oriental, a preocupação quase exclusiva dos especialistas.

Só alguns anos depois do fim da Segunda Guerra Mundial é que os economistas começaram verdadeiramente a pensar de forma consistente nos países da Ásia, África e América Latina, recém-chegados à cena internacional, por mérito próprio, pela via da luta anticolonial e também pela acção convergente das então superpotências em vias de se afirmarem, os Estados Unidos da América e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Efectivamente, embora com fundamentos diferentes, às vezes antagónicos, os EUA e a URSS inscreveram o direito dos povos à autodeterminação e à independência na Carta da Organização das Nações Unidas (ONU) e, mais tarde, cada um à sua maneira, apoiaram os Movimentos de Libertação Nacional.

A independência das antigas colónias europeias foi a principal causa da mudança de atitude e do modo como os economistas viam o mundo do pós-guerra. Face ao grande número de nações com culturas, instituições e padrões de vida diferentes dos europeus, o pensamento sobre o desenvolvimento começou a evoluir da questão exclusiva de saber como aumentar o produto nacional para ocupar-se também das instituições capazes de induzir e sustentar o crescimento económico.

3. Formação do capital e planificação do crescimento

Os anos 40 e 50 foram marcados pela importância teórica da planificação do crescimento económico e da formação do capital. Bert Hoselitz, em *The Progress of Underdeveloped Areas* (1952), Simon Kuznets, com *National Income and Capital Formation* (1941), Arthur Lewis, autor de *Colonial Development* (1948) e Hla Mynt, com *Theories of Welfare Economics* (1948) deram grande impulso à divulgação e autonomização da disciplina da Economia do Desenvolvimento.

Entretanto, a emergente Organização das Nações Unidas (ONU) e as agências associadas, tais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), assim como as célebres Comissões Regionais para a América Latina²⁷, Ásia e África, ao encomendarem vários estudos sobre a economia e a sociedade, deram origem a linhas de investigação sobre o desenvolvimento no exterior dos meios académicos, o que alargou os horizontes e enriqueceu o objecto da nova disciplina.

De facto, o estudo do desenvolvimento económico depois da Segunda Guerra Mundial, quando surgiu, era uma mera extensão da teoria económica convencional, que dava, entretanto, alguma atenção aos conceitos de crescimento e industrialização. Sob este prisma, os países da América Latina, Ásia e África eram considerados *subdesenvolvidos* ou versões *primitivas* das nações europeias e de origem europeia que, com o passar do tempo, haveriam de *desenvolver-se* como sucedeu à Europa, Estados Unidos da América, Austrália e Nova Zelândia.

Na década de 60, a teoria das etapas lineares que já tinha sido cultivada pela Escola Histórica Alemã no fim do século XIX, voltou a dominar o debate sobre o desenvolvimento económico. Walt W. Rostow (1960) e Alexander Gerschenkron (1962), ambos historiadores das doutrinas económicas, estavam convictos de que todos os países teriam de passar pelas mesmas etapas e os mesmos estádios do desenvolvimento económico, significando o subdesenvolvimento simplesmente diferentes níveis de atraso em relação aos países industrializados.

Por seu turno, embora não tenham encontrado evidências de linearidade explícita, Hollis Chenery, Simon Kuznets e Irma Adelman acreditaram que todos os países, tenderiam a passar por padrões de desenvolvimento idênticos e isso, diziam, não era incompatível com algumas diferenças específicas. Atribuíram ao economista do desenvolvimento a inédita tarefa de sugerir atalhos para permitir aos países subdesenvolvidos queimar etapas, superar atrasos e alcançar mais rapidamente os países mais avançados na estrada do progresso (the *catch-up theory*).

Identificando crescimento com desenvolvimento económico, os precursores da Economia do Desenvolvimento, encabeçados por Ragnar Nurkse (1952)

²⁷ Neste trabalho, os termos América do Sul e América Latina são equivalentes. A expressão América do Sul, apesar de imperfeita do ponto de vista geográfico, está desembaraçada da relação colonial e hoje em dia é frequentemente utilizada pelos americanos de língua espanhola e portuguesa.

entenderam que a formação do capital era a via mais rápida para os países chegarem ao progresso. A obra de Arthur Lewis (1954), um economista da London School of Economics nascido em Santa Lúcia, pequena ilha das Índias Ocidentais, ficou célebre pelos seus estudos sobre o dualismo económico, nos quais ressaltou a relação crucial entre a poupança, o investimento e o desenvolvimento. Hoje a Universidade das Índias Ocidentais alberga o Instituto de Estudos Económicos e Sociais Sir Arthur Lewis, de particular interesse para os pequenos Estados insulares.

A análise keynesiana de Nicholas Kaldor e Joan Robinson incidiu principalmente nas relações causais entre a distribuição da riqueza, a poupança e o crescimento. Maurice Dobb (1951) e outros marxistas contemporâneos enfatizaram a importância da função e das condições da formação da poupança para o investimento e o desenvolvimento.

O facto de a poupança poder ser manipulada pelos governos chamou a atenção de Arthur Lewis e outros keynesianos. Na mesma linha de pensamento situou-se Paul Rosenstein-Rodan (1943), por muitos considerado o fundador da Economia do Desenvolvimento, e para quem, graças ao retorno assegurado pela economia de escala, o Estado pode e deve ser o promotor da industrialização.

Na sua doutrina do crescimento equilibrado (*balanced growth*), Hans W. Singer também propôs a intervenção do Estado como a melhor forma de forçar a saída do *círculo vicioso* da baixa poupança e fraco crescimento e entrar no *círculo virtuoso* da alta poupança e forte crescimento. A teoria das causas cumulativas (*cummulative causations*), de Gunnar Myrdal, foi igualmente uma defesa empenhada da intervenção do Estado na economia do desenvolvimento, fosse através do planeamento, da engenharia socioeconómica ou do incentivo à procura.

Para outros economistas, o catalisador central do crescimento era o comércio internacional. Nesta matéria, Hla Mynt, Gottfried Haberler e Jacob Viner renovaram e continuaram a doutrina de Adam Smith, sugerindo o comércio internacional e a especialização como a estratégia mais eficaz para ampliar o mercado e estimular o crescimento. Todavia, reatando os trabalhos de Dennis H. Robertson, dos anos 30, teóricos da dependência como Ragnar Nurkse, Hans Singer e Raul Prébisch, contestaram a eficácia desta via, propondo a alternativa da indústria de substituição das importações.

4. O rosto social do desenvolvimento

As doutrinas expressamente relacionadas com o desenvolvimento económico confrontaram-se ao longo de mais de meio século e as principais diferenças que há entre os dias de hoje e a época imediatamente a seguir à Segunda Guerra Mundial são, em primeiro lugar, a universalização de um núcleo de valores éticos e estéticos que diferenciam o crescimento económico do desenvolvimento humano e, em segundo lugar, a noção progressivamente interiorizada de se estar no barco da mesma humanidade, apesar dos conflitos, injustiças e choques.

Por menos realistas que sejam e por mais generosidade ou cinismo que revelem, os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio,²⁸ protagonizados pelo sistema das Nações Unidas são um sinal de progresso. Por terem relação estreita com o objecto deste estudo, os ODM serão retomados na secção 7 deste capítulo.

A formação do capital nunca foi arredada do terreno do desenvolvimento económico mesmo quando o seu sentido mudou. Depois da Segunda Guerra Mundial, na formulação da sua tese na célebre Escola de Chicago, Theodore W. Schultz distanciou-se da acumulação do capital físico para enfatizar a necessidade da formação do capital humano, intenção explícita nos títulos de obras como *Capital Formation by Education* (1960) e *The Economic Value of Education* (1963).

Esta nova aproximação à problemática do desenvolvimento económico teve várias consequências, sendo de particular interesse o destaque que deu à educação e formação como pré-requisitos do crescimento e a chamada de atenção para a fuga de cérebros (*brain-drain*) que já nessa altura impedia a acumulação do capital humano em diversos países e regiões do mundo.

Mais tarde, a tese do capital humano de T. W. Schultz foi retomada por Arthur Lewis e Hans W. Singer com o argumento de que factores como a educação, a saúde e a fertilidade, entre outros, ao contribuírem para a melhoria do capital humano, são eles próprios pré-requisitos do crescimento económico. Estes autores concluíram que a industrialização à custa do desenvolvimento social nunca é auto-sustentável, uma tese mais integradora, que foi de clara ruptura com os paradigmas

²⁸ Os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) foram aprovados por todos os 189 Estados membros da ONU através da Declaração do Milénio durante a cimeira de 2000 em Nova York. Visa uma parceria global no século XXI contra os grandes males que afligem a Humanidade, designadamente: a pobreza e a fome, o analfabetismo e a doença, a desigualdade de oportunidades e do género, a agressão ao meio ambiente.

das etapas do crescimento linear, formação de capital físico, especialização, industrialização e substituição das importações.

Mas foi no fim da década de 60 que Dudley Seers (1969) pôs francamente em causa os mitos que até então envolveram a teoria do desenvolvimento. Colocou no centro da argumentação a tese de que o desenvolvimento é um fenómeno social mais complexo do que o aumento do rendimento nacional e *per capita*.

A perspectiva da eliminação da pobreza, do desemprego e da desigualdade, que assinala uma viragem na teoria do desenvolvimento, seria retomada 20 anos depois, na década de 90, especialmente através do sistema da ONU, com os marcantes contributos de dois economistas oriundos de países em desenvolvimento. Amartya Sen, do Bangladesh, publicou *Collective Choice and Social Welfare* (1970) e Mahbub ul Haq, do Paquistão, lançou *Employment and Income Distribution in the 1970: a new perspective* (1972).

Da velha guarda da teoria do desenvolvimento, Hans Singer, Gunnar Myrdal e Irma Adelman juntaram-se a numerosos jovens economistas para apoiar as teses inovadoras de Dudley Seers. A partir de então, questões até hoje cruciais, tais como o dualismo, o crescimento demográfico, a desigualdade, a urbanização, a transformação do mundo rural, a educação, a saúde e o desemprego passaram a ser tratadas com autonomia e por mérito próprio, não necessariamente nas teses sobre o crescimento económico, embora este nunca tenha deixado de ser considerado uma condição absolutamente necessária, *sine qua non*, do desenvolvimento.

A década de 70 foi caracterizada pela grande influência dos estudos promovidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e, marginalmente, por uma nova vaga de interesse pelos trabalhos de Alexander Chayanov sobre a estrutura da economia agrária e o debate sobre a preferência pela industrialização e o crescimento, incentivado, de forma provocadora por Ernst F. Schumacher (1973), com o seu famoso *Small is Beautiful*, uma espécie de manifesto em defesa dos méritos e benefícios da economia artesanal e amiga do ambiente, que ao mesmo tempo questiona a desejabilidade da industrialização então arrogantemente apresentada como imperativo universal.

Nos anos 80, a permanência da crise económica mundial fez aumentar as dúvidas sobre o carácter sustentável do crescimento e sentir a correlativa necessidade de repensar a problemática do desenvolvimento num quadro mais amplo. A noção de interdependência emergiu com força crescente e novas propostas surgiram, muitas vezes sobrepondo-se às anteriores.

5. As propostas estruturalistas

Antes da contestação de Dudley Seers (1969), muitos economistas se sentiram inconformados com a teoria do desenvolvimento por etapas e o seu carácter linear e unívoco. O enfoque nos problemas estruturais próprios dos países em desenvolvimento fez emergir a teoria do estruturalismo para a qual os países subdesenvolvidos não são meras versões primitivas dos países desenvolvidos mas, pelo contrário, têm características próprias que os distinguem e que não podem ser ignoradas.

Ao contrário de Hollis Chenery, que acentuou as semelhanças, os estruturalistas sublinharam as diferenças entre os países subdesenvolvidos, como então se dizia. Já em 1958, antecipando a tese de Dudley Seers, Albert O. Hirschmann sublinhou a importância da análise das condições específicas de cada nação. Uma dessas características era que, ao invés do que aconteceu na Europa, a industrialização dos países subdesenvolvidos ocorria na dependência dos países industrializados pela via do comércio. Alguns economistas argumentavam que esta circunstância criava obstáculos estruturais ao desenvolvimento.

Coincidindo com Hans W. Singer, Raul Prébisch, economista da *United Nations Commission for Latin America* (UNCLA), formulou a teoria da dependência, centrada no argumento de que as nações evoluíam numa relação perversa entre o centro e a periferia. Nesta relação, os países subdesenvolvidos eram relegados para a função de fornecedores de matérias-primas aos países do centro do sistema, uma função periférica e, por natureza, dependente, situação que, embora em menor grau, se mantém até hoje apesar da aceleração da globalização.

Para Raul Prébisch e os seus seguidores, que queriam provar que a via para o progresso não era necessariamente a das etapas lineares nem da imitação, a alternativa era o desenvolvimento aut centrado, baseado num certo grau de

proteccionismo comercial, no papel interventor do Estado e na indústria de substituição das importações em vez da indústria para exportação como preconizou a doutrina da especialização dos seguidores de Adam Smith.

Por trás do uso que se faz dos progressos das tecnologias de informação e comunicação e da globalização, há uma realidade que, manifestando-se através de desequilíbrios e disparidades, da circulação de bens e capitais ou das migrações internacionais, confirma a validade de algumas componentes da teoria da dependência no século XXI.

A questão do comércio internacional e da circulação das pessoas, o papel do Estado na economia, em particular dos países menos avançados, assim como as noções de desenvolvimento autocentrado e sustentável continuam actuais e candentes.

Rompendo com o marxismo ortodoxo de Maurice Dobb e Paul Sweezy sobre a relação causal entre poupança, investimento e desenvolvimento, os neomarxistas Gunder Frank e Samir Amin²⁹ actualizaram e divulgaram, até à morte recente de Frank, a tese de Prébisch-Singer.

Aliás, a doutrina da dependência ou do centro-periferia exerceu grande influência na génese e comportamento do Movimento dos Países não Alinhados, cuja base foi lançada na Conferência de Bandung, Indonésia, em 1955, até aos finais da década de 60.

De facto, os anos 50 e 60 ficaram conhecidos como a *idade de ouro* do pensamento keynesiano aplicado à economia do crescimento e o falhanço do conservadorismo liberal dominante (sentido europeu do adjectivo *liberal*) tem renovado o interesse por certos aspectos dessas doutrinas que foram entendidas como libertadoras tanto do ponto de vista económico como social e político.

6. O regresso do liberalismo puro e duro

Todavia, como o tempo passasse e os frutos prometidos pelas doutrinas estruturalistas e neomarxistas das décadas de 60 e 70 não chegassem, o movimento neoclássico, para uns e neoliberal para outros, emergiu e depressa

²⁹ Afirmar que os neomarxistas actualizaram o marxismo não é o mesmo que dizer que tiveram razão na questão de fundo, a de saber se o socialismo tem ou não tem de ser antecedido pelo capitalismo. Contra a doutrina de Karl Marx, os neomarxistas afirmaram que era possível queimar etapas entre o pré-capitalismo e o socialismo, mas é consabido que a História não confirmou a hipótese.

ganhou terreno. Os seus precursores Peter T. Bauer, Anne Krueger e Harry G. Johnson atacaram os keynesianos, os estruturalistas e os neo-marxistas com argumentos simples e eficazes na manipulação e mobilização de numerosos desiludidos pela crise económica prolongada. A doutrina neoliberal reafirma o carácter fundamental da liberdade individual nos domínios económico e político, justificando a não-intervenção do Estado com três argumentos simplificados:

- a. A intervenção do Estado impede o desenvolvimento;
- b. A burocracia e a correlativa profusão de normas reguladoras sufocam o investimento privado e perturbam o processo de formação do preço, fazendo com que a economia seja ineficiente;
- c. Os males do desenvolvimento desequilibrado e da dependência resultam da excessiva intervenção do Estado na economia, não da sua ausência.

Os choques petrolíferos de 1973 e 1979, a incerteza instalada como uma constante nas relações internacionais e o fim do câmbio fixo marcaram a década de 70. Em consequência, a crítica ao proteccionismo, à indústria de substituição das importações e à repressão financeira³⁰ sistematizou-se e forneceu fundamento teórico à liberalização e à não-intervenção do Estado na esfera económica.

Neste ambiente internacional de incerteza e supremacia da doutrina neoclássica, os economistas do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial impuseram o chamado Consenso de Washington, segundo o qual o desenvolvimento é consequência lógica do comércio livre, estabilidade macroeconómica e preços determinados pelo livre jogo das leis do mercado. Estado mínimo, privatização e controlo da inflação eram os mitos renovados da economia neoclássica do desenvolvimento.

Se 1950 e 1960 foram a idade de ouro da doutrina do desenvolvimento, a década de 70 foi de incerteza e renhida disputa entre estruturalistas e neoliberais e os anos 80 foram por muitos considerados uma década perdida para a maioria dos países em desenvolvimento.

O *Consenso de Washington* falhou, as desigualdades entre os países agudizaram-se e as políticas de Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) foram

³⁰ Ocorre quando o sector financeiro é impedido de funcionar em obediência às leis do mercado.

criticadas, com razão, por causa da cleptomania e da corrupção em ambos os lados do Equador, que a transformaram essencialmente num mecanismo de transferência de recursos dos pobres dos países ricos para os ricos dos países pobres.

Na síntese de Adelino Torres (1996), foi o fim do voluntarismo do pós-guerra que marcou um período em que se sonhava refazer o mundo e realizar esse sonho no curto ou médio prazo, mas a prática demonstrou que os problemas do desenvolvimento se inserem no longo prazo e num contexto de complexidade, que a linearidade das relações causais não deixava transparecer com clareza suficiente para todos os intervenientes.

7. O desenvolvimento humano

No princípio dos anos 90, a decepção resultante das abordagens anteriores, a esperança renovada pelo fim da guerra fria, o aparecimento de novos protagonistas na cena internacional e as diversas leituras das causas e efeitos económicos e sociais da aceleração do processo da globalização sugeriram a redefinição de modos de pensar e de agir.

A função do Estado voltou a ser considerada central para o desenvolvimento económico e social, com a condição de essa função ser amiga do mercado, do ambiente e das gerações futuras. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento voltou a ter grande influência nessa mudança de perspectiva.

Dois economistas oriundos de países em desenvolvimento e possuidores de vasto conhecimento do Mundo, Mahbub Ul Haq e Amartya Sen conceberam o Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH), publicado, pela primeira vez, em 1990. Incumbido de definir os indicadores de medida do conceito de desenvolvimento e de preparar um relatório anual, Ul Haq tinha a ambição de construir um índice único para reflectir os principais indicadores quantitativos da privação humana e, por conseguinte, do estado do progresso humano.

Em 1989, Amartya Sen foi ajudar o seu velho amigo no cumprimento da tarefa, levando na bagagem uma série de estudos sobre as causas e os efeitos da fome e da privação em vários países, nomeadamente no Bangladesh natal e na Índia onde trabalhara durante vários anos.

O eixo do pensamento de Amartya Sen (1999) liga as ideias de que, numa economia de mercado, cada sujeito adquire os bens e os serviços de que necessita mediante o rendimento que tem e a sua capacidade de aquisição depende de três factores principais: (a) a duração e a remuneração do emprego; (b) o preço de mercado dos produtos e serviços a vender e a comprar; (c) os benefícios sociais que recebe e os impostos que paga.

Amartya Sen forneceu o fundamento teórico e ambos construíram os índices de privação na saúde, educação e poder económico, que são publicados anualmente com o IDH. Este índice compósito, o mais popular, reflecte as médias cruzadas de três indicadores básicos: esperança de vida, educação e rendimento *per capita*. Às críticas formuladas ao carácter supostamente redutor, materialista e culturalmente eurocêntrico do método, os autores respondem que o IDH funciona como um catalisador no combate à hegemonia do PIB e é complementado com as diversas tabelas sistemáticas, igualmente importantes.

Por outro lado, a influência do IDH e do RDH (Relatório do Desenvolvimento Humano) é inegável e crescente, como são inegáveis as imperfeições apontadas por vários estudiosos, nomeadamente António Rebelo de Sousa (2004:418) que propõe o Índice de Desenvolvimento Humano Dinâmico (IDH-D), capaz de incluir as questões de género, pobreza, progresso tecnológico, competitividade e democracia, por exemplo, aspectos que têm sido tratados no RDH, mas em tabelas separadas.

Apesar das limitações e críticas, Fernando Henrique Cardoso, antigo Presidente da República do Brasil, conterrâneo e confrade de Celso Furtado, autor do famoso *Economic Growth of Brazil* (1963), no estruturalismo da dependência, linha de Raul Prébisch, referindo-se à obra de Amartya Sen e Mahbub Ul Haq, afirma que o conceito de desenvolvimento humano proposto e aperfeiçoado por ambos é talvez a mais recente e a mais conseguida de todas as tentativas de conciliar a noção de desenvolvimento com as expectativas das sociedades contemporâneas.

Efectivamente, o conceito de desenvolvimento humano passou a fazer parte do debate internacional e, com ele, a educação, a saúde, a tecnologia, o ambiente, o emprego e a luta contra as desigualdades. Abrange o crescimento, através do

produto *per capita* mas também, os benefícios desse crescimento, utilizando indicadores relativos às condições de vida³¹.

Introduzido em 1997, o Índice de Pobreza Humana (IPH)³², tem-se revelado um bom referencial para estudos comparativos e a concepção de políticas de desenvolvimento coerentes.

Na Cimeira do Milénio, realizada em 2000, claramente influenciada pelo trabalho do PNUD sobre o desenvolvimento humano, líderes dos 189 países membros da ONU³³ e de outras organizações internacionais, nomeadamente o FMI, o BM e a OCDE, aprovaram uma lista das prioridades globais e elegeram 8 objectivos para conciliar o crescimento económico com as expectativas das sociedades contemporâneas e o desenvolvimento sustentável definido pela Comissão Mundial para o Ambiente e o Desenvolvimento³⁴ como “aquele que satisfaz as necessidades presentes sem comprometer a capacidade de as gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades”.

Os objectivos para 2015, designados como Objectivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM), derivaram de compromissos tomados em conferências internacionais e cimeiras mundiais dos anos 90³⁵ do século XX e são:

1. Erradicar a pobreza e a fome extremas;
2. Garantir a educação primária a todas as crianças de ambos os sexos;
3. Promover a igualdade entre os sexos a todos os níveis de intervenção;
4. Reduzir a mortalidade infantil;

³¹ IDH é uma medida composta para avaliar a realização média em três dimensões do desenvolvimento humano - vida longa e saudável, conhecimento e nível de vida digno, através de indicadores como esperança de vida à nascença, taxas de alfabetização de adultos e de escolarização infantil e jovem (primário, secundário e superior) e PIB per capita (PNUD 2004b: 271-259).

³² O IPH (Índice de Pobreza Humana) é um índice composto que mede a privação nas três dimensões básicas captadas no índice de desenvolvimento humano (uma vida longa e saudável, o conhecimento e o nível de vida). É calculado através da probabilidade à nascença de não viver até aos 40 anos, exclusão do mundo da leitura e das comunicações e falta de acesso ao aprovisionamento económico global, medida pela média não ponderada de dois indicadores, a percentagem da população sem acesso sustentável a uma fonte de água potável e a percentagem de crianças com peso deficiente para a idade (PNUD 2004b: 260 -271).

³³ Depois da Cimeira do Milénio em 2000, 3 países aderiram à ONU: Tuvalu (5 Set 2000), Timor-Leste (27 Set 2002) e Montenegro (28 Jun 2006).

³⁴ O nosso Futuro Comum, Comissão Mundial para o Ambiente e o Desenvolvimento, 1987
<http://www.brundtlandnet.com/brundtlandreport.htm>

³⁵ World Summit for Children, New York, 1990; World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 1990; United Nations Conference on Environment and Development, Rio de Janeiro, Brazil, 1992; International Conference on Nutrition, Rome, 1992; World Conference on Human Rights, Vienna, 1993; International Conference on Population and Development, Cairo, 1994; Fourth World Conference on Women, Beijing, 1995; World Summit for Social Development, Copenhagen, 1995; World Food Summit, Rome, 1996; United Nations Conference on Human Settlements (Habitat II), Istanbul, 1996.

5. Melhorar a saúde materna;
6. Combater o HIV- SIDA, a malária e a tuberculose;
7. Garantir a sustentabilidade ambiental;
8. Promover uma parceria global para o desenvolvimento.

Os ODM são tão nobres quanto irrealistas. E a incompatibilidade entre tanta nobreza e tão grande falta de realismo faz pensar noutros comportamentos, como o egoísmo ou o cinismo, ambos de difícil compreensão. O objectivo da secção 8, que trata da cooperação internacional para o desenvolvimento, é lançar alguma luz sobre este assunto.

8. A cooperação internacional para o desenvolvimento

Existe amplo consenso sobre o carácter imprescindível da cooperação internacional para o desenvolvimento, a legitimidade da motivação, tanto económica como humanitária, e em torno do princípio de que deve ser um jogo de soma positiva (*win-win game*), no qual todos os países envolvidos, todos os povos ganham.

O que está longe de reunir consenso é a eficácia da ajuda ao desenvolvimento. Enquanto a ONU avalia os ODM e o governo britânico liderado por Tony Blair lança o Relatório da Comissão para a África no qual advoga a duplicação 2008-2010 da ajuda ao continente actualmente mais atrasado do mundo, três autores resumem através de obras recentes a diversidade de opiniões sobre a matéria: Sebastian Mallaby (*The World of Bankers*), Nicolas van de Walle (*Overcoming Stagnation in Aid-Dependent Countries*) e Jeffrey Sachs (*The End of Poverty: economic possibilities of our time*).

Para Sebastian Mallaby, mais importante do que aumentar a ajuda ao desenvolvimento é melhorar a qualidade da sua gestão na origem e no destino. Neste sentido, o autor sugere o reforço da cooperação multilateral em comparação com a cooperação bilateral, a harmonização das regras e procedimentos aplicáveis e a coordenação das políticas de cooperação pelos doadores e credores entre si e com os governos locais, além de uma ligação mais eficaz entre a aplicação dos recursos, por um lado, e os processos de decisão sobre a manutenção, a variação ou a suspensão da ajuda em função da ética e da eficácia.

Sublinhando a importância de tratar a boa governação como forma de prevenir a corrupção e aumentar a eficiência da ajuda ao desenvolvimento, Mallaby conclui com a afirmação de que a cooperação internacional para o desenvolvimento é útil mas pouco eficaz e só a mudança simultânea no comportamento do doador e do beneficiário pode aumentar-lhe a eficiência.

Nicolas van de Walle pensa que a cooperação internacional pode afectar negativamente as taxas de câmbio, o mercado interno e o orçamento, aumentar os riscos de má gestão e de corrupção e manter governantes venais no poder em vez de melhorar a vida das populações.

Como outros estudiosos fizeram antes dele, van de Walle defende a aplicação do chamado *critério único*, que consiste em suspender a ajuda cada vez que um governo deixe de prestar contas aos seus cidadãos pelos rendimentos e gastos, e propõe uma adaptação tão radical quanto ilegítima: a suspensão automática de toda a ajuda sempre que um líder ultrapasse 12 anos no cargo. Conclui que a cooperação, tal como existe, vale pouco e até pode fazer mais mal do que bem. Imagine-se a balbúrdia que a aplicação do *critério único* não causaria tanto nos países industrializados como nos países em desenvolvimento.

O mais optimista destes três autores é Jeffrey Sachs, para quem é, no entanto, mais fácil prometer ou dar dinheiro do que ajudar a construir reais oportunidades de crescimento. Exemplifica as incongruências que existem entre as promessas de ajuda e as políticas dos países industrializados com as barreiras alfandegárias nestes últimos e as quotas usadas para impedir a entrada dos produtos dos países da periferia.

Para agravar a situação, acontece com frequência que, quando algum país ou grupo de países, como aconteceu na Ásia do Sudeste, consegue industrializar-se para acelerar o crescimento económico e combater mais eficazmente a pobreza dos seus povos, verifica que a protecção foi substituída por novas regras da Organização Mundial do Comércio (OMC) sobre as trocas internacionais de bens e serviços. Na verdade, o que em geral se designa por cooperação é mais uma relação de poder, ou seja, de troca desigual mais ou menos interiorizada e com pouco espaço para a negociação e a colaboração genuína.

Jeffrey Sachs, que defende a ideia de um enorme e imediato aumento da Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) acredita que ela pode ter efeitos muito positivos se o sistema for reformado no sentido de maior transparência nos países doadores, nas organizações intermediárias e nos países de destino.

A propósito da validade do *Consenso de Washington*, do *critério único* e de outras medidas sugeridas para elevar os padrões de eficiência ética e operacional, Ngaire Woods, directora do Programa Económico Global da Governação na Universidade de Oxford identifica como pré-requisito a resolução do problema da credibilidade para aplicar estas e outras medidas políticas e faz algumas perguntas perturbadoras.

Na realidade, para que serve falar de consenso nas Instituições de Breton Woods³⁶ e como acreditar na boa fé dos países mais ricos do mundo e em que estes possam interessar-se realmente pelo que pensam os países mais pobres se:

- cada membro do grupo dos 5 países mais ricos do FMI e do BM (Estados Unidos da América, Japão, Alemanha, Reino Unido e França) tem 1 director e juntos somam 47% dos votos em ambas as instituições, enquanto 45 países africanos são representados por 2 directores e somam 4% dos votos;
- os lugares de Presidente do BM e de Director-Geral do FMI são previamente atribuídos aos Estados Unidos da América e à Europa, respectivamente, o que não pode deixar de ser formal e simbolicamente importante;
- com todo o poder que têm o Grupo dos 8 países mais ricos do mundo, o BM e o FMI não sentem a necessidade de compreender a visão particular dos países em desenvolvimento.

A credibilidade destas instituições baseada na eficácia técnica não é maior do que a credibilidade política e moral. Com efeito, a elevada taxa de fracasso de políticas e projectos, a frequente mudança de orientações e os desembolsos que não correspondem às ajudas prometidas, são indicadores mensuráveis dessas dificuldades.

³⁶ Fazem parte das Instituições de Bretton Woods, nome do local da conferência fundadora, o FMI, o BM e a Sociedade Financeira Internacional (SFI).

Por exemplo, entre 1993 e 1997, de acordo com informação do próprio FMI, 46% dos seus projectos e programas falharam e menos de 50% dos fundos de ajuda ao desenvolvimento aprovados foram desembolsados.

Finalmente, o serviço da dívida associado aos contratos ligados à ajuda ao desenvolvimento garante o regresso de uma parte significativa dos recursos aos países de origem. Ngaire Woods refere que, além de frequentemente influenciarem os processos de decisão sobre as obras a realizar nos países em desenvolvimento de forma negativa, nas duas últimas décadas este tipo de contratos reduziu a ajuda efectiva à África em cerca de 30%.

Entretanto, na década de 1980 -1989, a dívida externa da África Subsariana passou de 56,2 para 143,2 mil milhões de dólares norte-americanos enquanto as transferências para o pagamento da dívida atingiam praticamente a mesma ordem de grandeza.³⁷ Em 2006 estes valores rondam os 200 mil milhões de dólares e constituem o maior obstáculo ao desenvolvimento da região.³⁸

Pode argumentar-se com propriedade que não é grande a diferença que existe entre a maneira como os europeus do século XV viam os africanos e o modo como os teóricos da *África útil* vêem o continente no século XXI, colocando o petróleo, o diamante, os minerais raros, o armamento e outros negócios antes das pessoas e da solidariedade humana, como sublinha Adriano Moreira (2005).

No início do terceiro milénio, ninguém parece verdadeiramente satisfeito com o estado da cooperação para o desenvolvimento mas muitos acham que é útil e pouco eficaz, estando as opiniões divididas entre pessimistas, cépticos e optimistas.

Estes, lembrando algumas glórias da cooperação internacional, tais como a ajuda aos movimentos de libertação nacional na segunda metade do século XX, a formação de capital humano nos países em desenvolvimento, as campanhas humanitárias e a erradicação da varíola, com ajudas calculadas em apenas 100 milhões de dólares americanos até 1977, perguntam porque não se faz o mesmo em relação à tuberculose, à malária e ao HIV-SIDA.

³⁷ António M. de Almeida Serra (2004), Curso de Mestrado em Políticas Económicas do Desenvolvimento: www.iseg.utl.pt

³⁸ Durante a discussão pública deste trabalho, o Prof. Adelino Torres sugeriu maior desenvolvimento da questão da dívida, em particular aquela que, juntamente com a má governação, impede África de avançar.

Certamente faltam humildade e capacidade de concentrar esforços, respeito e eficácia. Desde os precursores da Economia do Desenvolvimento nos anos 50 do século XX até à afirmação do conceito de desenvolvimento humano na década de 90, foram muitas as escolas que tentaram descobrir as causas do progresso das nações.

Neste percurso feito de continuidade e ruptura, distinguiram-se várias escolas de pensamento, das quais se destacam as teorias das *etapas lineares* ou do desenvolvimento mimético, de Rostow; da primazia da *formação do capital físico* para o grande impulso (*big push*), de Rosenstein-Rodan, Nurkse e Hirschman; da *industrialização*, de Arthur Lewis; do *capital humano*, de Theodoro Schultz; da *economia da dependência*, da relação centro–periferia ou da indústria de substituição das importações, de Raul Prébisch, Celso Furtado, Gunder Frank e Samir Amin; da *especialização internacional*, dos neo-ricardianos; da *competitividade*, de Michael Porter; e do *desenvolvimento humano*, de Amartya Sen e Mahbub Ul Haq.

As rupturas ocorrem nos planos de identificação dos principais factores do crescimento económico e do desenvolvimento humano, da percepção dos limites da evolução económica e social, com reflexos nos conceitos e linguagens. A principal linha de continuidade é aquela que coloca as pessoas, as nações, a solidariedade humana e o planeta cada vez mais no centro das políticas económicas e sociais.

9. A parceria global e os objectivos de desenvolvimento do milénio

A este respeito, Mark Mallock Brown³⁹, antigo Administrador do PNUD e actual responsável pelos ODM na ONU, reconhece que para um desenvolvimento bem sucedido, a política é tão importante quanto a economia e acrescenta que a redução sustentada da pobreza exige um crescimento equitativo, mas também exige que os pobres tenham poder político e que a melhor maneira de o conseguir, de modo consistente com os objectivos de desenvolvimento humano, é “a criação de condições de governação democrática, a todos os níveis da sociedade”.

³⁹ Prefácio ao Relatório do Desenvolvimento Humano (2002)

No plano das relações internacionais e do desenvolvimento, uma ideia marcante é aquela que liga a concepção das políticas da cooperação ao respeito dos direitos humanos. Edgar Morin (1997), entende que o conceito de desenvolvimento é sob a aparência de universal, um motor da ocidentalização.

“Existem muitas coisas que se podem pensar politicamente fora do conceito de desenvolvimento, sobretudo técnico e económico” afirma Morin antes de propor, como alternativa, uma política de civilização sustentável, não deixando de concordar com o IDH que, apesar de insuficiente, tem o mérito de partir da premissa de que as pessoas são a real riqueza das nações.

Outros académicos com experiência no controverso terreno da cooperação internacional para o desenvolvimento, tais como Sebastin Mallaby, Nicolas van de Walle, Jeffrey Sachs e Ngaire Woods, partindo de diferentes leituras da realidade, concordam em três importantes domínios: o imperativo ético e económico da APD, a validade das propostas da escola da economia do bem-estar liderada por Amartya Sen e reflectidas no RDH, assim como nos ODM, e a reforma do sistema das Relações Internacionais no sentido da melhor distribuição do poder político e melhor gestão tanto nos países do centro como da periferia.

Um Estado de direito forte, funcionando a todos os níveis da sociedade, como sugere Mallock Brown e o aperfeiçoamento da prática do desenvolvimento em concreto, como propõem Edgar Morin e Serge Latouche, no sentido de integrar “o incalculável como a vida, o sofrimento, a alegria, o amor, as artes e as culturas milenárias” justificam a esperança na evolução para civilizações sustentáveis.

A respeito de possíveis relações causais entre o conhecimento, o poder e o desenvolvimento, Boaventura de Sousa Santos, para quem todo o acto de conhecer é uma trajectória de A, que se considera o ponto de ignorância, a B, que se toma por ponto de conhecimento, tendo ambos valor relativo, pensa que a modernidade eurocêntrica consagrou duas formas de conhecimento: o conhecimento–regulação, no qual o ponto de ignorância é o caos e o ponto de conhecimento, a ordem e o conhecimento–emancipação, cujo ponto de ignorância é o colonialismo e o ponto do conhecimento, a solidariedade.

Neste tempo que considera ser de transição de paradigma, Sousa Santos (1999:37) explica que “estamos tão habituados ao conceito de conhecimento como

princípio de ordem das coisas e pessoas que temos dificuldade em imaginar o conhecimento como princípio de solidariedade”.

Sobre a mesma matéria, Ziaudin Sardar (1999:60), associando o fundamentalismo islâmico à realidade moderna do Estado-Nação, conclui que o problema do desenvolvimento é, antes de mais, um problema do conhecimento, de como descobrir outras formas de conhecer, ser e fazer, de outras formas de humanidade e de como a Europa poderá libertar o *self* da história e das amarras coloniais.

No prefácio ao relatório *Entering the 21st Century: world development report 1999-2000*, James Wolfensohn, homem de cultura e de finanças, ainda era presidente do Banco Mundial quando escreveu que “evoluindo no sentido de um grande pragmatismo, a teoria consolidou a ideia de que desenvolvimento é mais do que crescimento económico e abrange um amplo leque de objectivos sociais, tais como a redução da pobreza, a melhoria da qualidade de vida, o acesso à educação e à saúde e muito mais” e acrescentou que “a experiência também ensinou que o progresso sustentável na direcção destes objectivos exige acção integradora e firmemente ancorada em processos abertos, participativos e inclusivos”.

Na verdade, foram necessários 50 anos de muitos fracassos e muito poucos sucessos para o Banco Mundial chegar à conclusão de que a estabilidade macroeconómica é apenas um entre vários pressupostos do crescimento para o desenvolvimento, que o crescimento não transborda por acção de qualquer força mágica dos poderosos para os fracos, que não existe paradigma nem factor único para o desenvolvimento e que, afinal, as instituições contam e devem assentar em princípios de responsabilidade, inclusão e sensibilidade à mudança.⁴⁰

A este respeito, Ulrich Beck fala da responsabilidade organizada, Giddens, da verdade proposicional (por oposição à verdade formular da modernidade), democracia dialógica e confiança activa, enquanto Lash, propõe o deslocamento da política emancipadora centralizada para a política da vida ou a subpolítica.

⁴⁰ Recomenda-se vivamente a leitura de Karl Polanyi, *A Grande Transformação – As Origens da Nossa Época*, Rio de Janeiro, Editora Campus Ltda, 1980, um livro escrito em 1944 e redescoberto neste princípio do século XXI. É uma obra essencialmente sobre como a actividade económica foi artificialmente colocada no centro da actidade humana e que ajuda a perceber os argumentos neoliberais de hoje.

António Rebelo de Sousa (2004:416) também conclui na sua tese de doutoramento sobre as doutrinas subjacentes à cooperação internacional, que os modelos convencionais não se mostram adequados à realidade actual e propõe, como alternativa, o conceito das vantagens competitivas dinâmicas.

Efectivamente, o alcance da análise clássica é limitado pelo pressuposto da inalterabilidade da dotação de factores e não inclusão do progresso tecnológico. Na caracterização da estrutura do comércio externo, Paul Krugman e Maurice Obstel demonstraram que o progresso tecnológico é mais importante do que a dotação de factores.

Os neoclássicos Eli Heckscher e Bertil Ohlin subestimaram, do lado da procura, os efeitos do *marketing* e da demonstração-imitação. Por seu turno, embora tenham sublinhado a importância das relações da interdependência no contexto da globalização, Harry Richardson e Ronald Finlay partiram do princípio de que as exportações são a única componente autónoma da despesa.

Quanto às teses estruturalistas, o seu maior risco é poderem tornar eterna a necessidade do protecçãoismo no comércio e a intervenção directa do Estado na economia. De facto, mesmo a acção estratégica do Estado contém o risco de emparedar a iniciativa privada nacional entre um sector público, naturalmente não isento de falhas, como sublinham James Buchanan e Gordon Tullock, e um sector multinacional, cujo poder é contrário, pelo menos parcialmente, aos objectivos do modelo estruturalista.⁴¹

Face às insuficiências do modelo clássico e do modelo estruturalista de análise que inclui abordagens de alguns neo-marxistas, surgiram novas concepções que têm em comum a integração das vantagens competitivas. Jaime de Melo e Jean-Marie Grether identificaram os *ganhos complementares* do comércio internacional, tais como a diversificação de produtos e a racionalização e, mais importante ainda, verificaram a existência de correlação positiva entre rendimento *per capita* e coeficiente de intensidade capitalística, por um lado, e correlação

⁴¹ Convém esclarecer que, em determinadas circunstâncias, a intervenção do Estado e alguma forma de protecçãoismo comercial são necessárias, justas e eficazes, como aconteceu, por exemplo, na Coreia do Sul e no Vietname. Condenável parece ser a eternização da intervenção para proteger a incompetência, a corrupção e a não-competitividade. Em África aquelas estratégias, boas em si mesmas, raramente deram os resultados esperados.

negativa entre a intensidade de comércio intra-sectorial e a diferença entre rendimentos *per capita*, por outro.

Gérard Lafay, Colette Herzog e outros procuram explicar a intensidade do comércio bilateral pela distância geográfica, adjacência e diferença de padrões de especialização e desenvolvimento.

O modelo Lafay sugere, como fase intermédia da globalização, a integração em blocos de economias não excessivamente diferenciadas. Para Paul Krugman, no processo de transnacionalização das economias, os blocos do centro tendem a alargar-se às economias semiperiféricas, as quais se afastam gradualmente da periferia.

Na sua análise não convencional do desenvolvimento centrado em três diamantes (internacionalização / bem-estar / competitividade), António Rebelo de Sousa chama a atenção para duas questões interessantes para nos pequenos Estados insulares e o universo mais amplo das nações de pequena dimensão em desenvolvimento.

Por um lado, a par da expansão de serviços transaccionáveis, a indispensável expansão do sector de serviços não transaccionáveis, tais como a estratégia de alargamento do mercado consumidor que o crescimento económico exige e, por outro, o facto de o investimento estrangeiro poder constituir factor determinante da obtenção de vantagens competitivas.

Depois de analisar exaustivamente as diversas formas de renda de que vivem dezenas de países e territórios em desenvolvimento, Bernard Poirine (1993) chegou a duas conclusões:

Primeiro, a exportação pública de serviços ou valores não transaccionáveis (posição estratégica de interesse científico, diplomático ou militar, estabilidade social e política, segurança, destino preferido, proximidade, mão-de-obra migrante) é tão passível de assegurar receitas estáveis e progressivas como a exportação privada de bens transaccionáveis.

Em segundo lugar, a fragilidade do poder de negociação dos pequenos Estados insulares para assegurar os melhores preços para os seus serviços não transaccionáveis é semelhante à fragilidade de todos os países em desenvolvimento exportadores de mercadorias cuja procura é pouco elástica.

Poirine estudou vários tipos de renda: renda natural - fosfato para Kiribati e Nauru; níquel para Nova Caledónia; petróleo para Barém e Trindade e Tobago; renda militar, nuclear ou estratégica - Micronésia, Polinésia Francesa, Guam e Hawai; renda da APD e transferências sociais - ilhas dependentes da Nova Zelândia; renda da emigração – países e territórios das Caraíbas, entre outros.

Depois destas conclusões, Poirine fez três observações pertinentes: (a) o modelo geométrico utilizado mostra que numa cooperação deste tipo entre uma grande economia e uma pequena economia há invisíveis de um lado e do outro que justificam a renda tão bem como nas transacções visíveis; (b) não há mal nenhum no modelo de desenvolvimento baseado na renda, uma vez que é viável, conforme à lógica da vantagem comparativa, coerente e sustentável em virtude da estabilidade previsível das transferências; (c) em geral, a cooperação baseada na renda corresponde ao princípio fundamental da parceria, que é o de ser vantajosa para todas as partes envolvidas.

Deste conjunto de contribuições analíticas, as seguintes conclusões afiguram-se legítimas:

- a. A cooperação deve ser analisada não como um jogo de poder mas, essencialmente, como uma componente estratégica da economia mundial e das relações internacionais;
- b. O contributo da intensidade capitalística, enquanto indicador de internacionalização e desenvolvimento para a transformação social, depende da distribuição do capital social, económico, cultural e simbólico, na qual a educação e a cultura têm maior impacto do que quaisquer outros factores considerados individualmente;
- c. Ao assentarem a sua economia na exportação de serviços públicos não transaccionáveis, ou seja, em diversas formas de renda, os pequenos Estados insulares constituem um paradigma específico de inserção no comércio internacional e de desenvolvimento sustentável que, lenta mas progressivamente, atrai a atenção dos estudiosos;
- d. Além da renda, os laços históricos, culturais e humanos contam e por isso os líderes desses países devem ter em consideração a evolução rápida do contexto geoestratégico, diplomático e militar;

- e. Por um lado, o caso da excessiva dependência de Cuba, primeiramente dos EUA e depois da União Soviética, deve ser visto simultaneamente como prova da vulnerabilidade da economia de renda geoestratégica e de lição que aconselha diversificar as alianças tanto quanto possível, aumentando pela simples aplicação da teoria dos jogos, a probabilidade de decidir bem;
- f. Para o pequeno Estado de Cabo Verde, situado no Atlântico Médio, o novo conceito estratégico da NATO, aprovado em 1999, pode ser útil porque, além de contemplar preocupações relacionadas com a instabilidade, o crime organizado, o terrorismo e o abastecimento em recursos vitais, acrescenta às tarefas tradicionais de segurança, consulta e dissuasão / defesa, a gestão de crises e relações de parceria, abrindo caminho a novas adesões e relações de associação.

Na linha de Paul Krugman (abordagem tripolar), Bernard Poirine (exportação não transaccionável das pequenas economias insulares dependentes), António Rebelo de Sousa (relatividade económica) e António Silva Ribeiro (novo conceito estratégico da NATO), é previsível o fomento de relações de ampla colaboração, cooperação e diálogo com países não membros na região euro-atlântica, a fim de aumentar a transparência, a confiança mútua e a capacidade de actuação conjunta no quadro estabelecido na Carta das Nações Unidas. Manter a NATO no quadro das Nações Unidas é uma questão-chave, da qual deverá depender a atitude dos países da semiperiferia e da periferia.

10. Os valores não transaccionáveis das pequenas economias insulares

O novo conceito estratégico da NATO que preconiza uma parceria especial com a União Europeia no que diz respeito às regiões insulares ultraperiféricas dos Açores, Madeira e Canárias, e uma colaboração intensa com a ONU na procura da paz e da segurança, é favorável ao aumento da exportação de serviços não transaccionáveis por Cabo Verde. A decisão de realizar o exercício da Força de Intervenção Rápida da NATO em 2006 nas ilhas cabo-verdianas do Sal, Fogo, São Vicente e Santo Antão ilustra esta hipótese, constituindo um exemplo da possibilidade de exportação não transaccionável comum a vários pequenos Estados insulares.

Estas vantagens estão todavia condicionadas pela capacidade nacional de gerir as relações entre o país e a organização, relações complexas por natureza e pelo desequilíbrio de capacidades e competências entre as partes interessadas. O exercício é apenas um teste que merece ser acompanhado e analisado.⁴²

A importância estratégica de Cabo Verde é geográfica, cultural e política. Decorre de diversas circunstâncias, nomeadamente a situação na cadeia insular do Atlântico, da Islândia às Malvinas e entre os continentes africano, europeu e americano. A referência à NATO justifica-se como ilustração de oportunidades de uma economia de pequena escala e poucos recursos naturais, que pode apostar na valorização da sua posição geoestratégica e na exportação de serviços não transaccionáveis, o que exige visão, ousadia e aposta no conhecimento, qualificação dos recursos humanos e o alto índice de transnacionalização da população.

As características de sociedade afro-europeia propensa à inclusão, o perfil transnacional da população, fenómeno que lhe confere as vantagens pouco comuns de país africano efectivamente unido num forte sentido de pertença e desígnio comum, o valor que pode ter para a comunidade internacional enquanto traço de união entre povos, culturas e civilizações são recursos que só a educação e o conhecimento permitem potenciar, o que exige poder de negociação que o país ainda não conseguiu construir no cruzamento do tempo, espaço e intenção.

Volta-se, assim, à estreita relação que existe entre o conhecimento, o poder e o desenvolvimento. Com efeito, a saúde da economia e do desenvolvimento dos pequenos Estados insulares depende, sobretudo, da capacidade da sua população para converter em vantagem comparativa e factor de competitividade a sua própria soberania e certas características aparentemente adversas, tais como a reduzida dimensão, a dispersão e o isolamento.

Mark Bray e Steve Packer (1993:30) lembram a importância do olhar de dentro e o valor da inovação que transforma a informação e o conhecimento em serviços e bens

⁴² Durante a discussão pública deste trabalho, o Prof. Adriano Moreira chamou muito justamente a atenção do Autor para estas quatro proposições: (i) o exercício da NATO em Cabo Verde (2006) foi apenas um indicador de potencial ainda sem qualquer demonstração de sustentabilidade; (ii) o conceito de região geograficamente descontínua e relações especiais com o Brasil e Angola, no contexto da CPLP, podem ser vitais para Cabo Verde; (iii) para ter sucesso, a Universidade de Cabo Verde tem de conceber-se em REDE interna e externamente; (iv) Nissologia será um conceito pertinente se em vez de levar ao fechamento estimular a participação nos processos de globalização de duplo sentido, de dentro para fora e de fora para dentro, processo que pode ser facilitado pela transnacionalização.

necessários. Dão exemplos de pequenos Estados que, além do sistema fiscal, *soberanamente* criaram outras fontes de receitas e os seus próprios nichos no mercado mundial. A vasta zona económica exclusiva (comum a todos), a bandeira de conveniência (Baamas, Bermuda, Chipre, Libéria, Panamá e Vanuatu), a venda de passaportes para facilitar a circulação de pessoas (Belize, Lesoto, Maurícias e Tonga), o paraíso fiscal (Barém, Bermuda, Jersey e Ilhas Cayman), o Estado de Direito democrático e forte, a equidade e a segurança humana, o respeito do Direito Internacional, a coesão social e a unidade nacional são apontados como vantagens competitivas deste grupo de países.

Há também os pequenos Estados e territórios que têm tirado proveito da instalação no seu território de instituições de ensino superior (Antígua, Dominica, Santa Lúcia e outros países do Caribe e do Pacífico Sul) e da produção de selos postais à semelhança de San Marino (Tonga e Tuvualu). Por outro lado, a visibilidade assegurada pela soberania é vantajosa para os pequenos territórios independentes no que diz respeito à APD, uma vez que nestes casos, se o resto for igual, os valores *per capita* são mais altos.

Na verdade, para os países insulares, pequenos, isolados e de população dispersa, a unidade nacional também significa, como sublinha o Relatório da Comissão Mundial para as Migrações Internacionais (2005:63-64), capacidade instalada, coerência e cooperação na concepção, execução, acompanhamento e ajustamento sistemático de políticas relativas às migrações internacionais, que podem ser fonte de conhecimento e saberes, inovação e remessas financeiras.

Em geral, o saldo migratório (imigrantes - emigrantes) é de sinal negativo e o papel dos emigrantes é mais forte nos pequenos Estados insulares do que nos Estados continentais médios e grandes. As migrações contribuem para o aumento do poder e a transferência do conhecimento, ambos contando para o desenvolvimento enquanto conjunto das transformações técnicas, sociais, culturais e políticas que permitem o aparecimento e a continuação do crescimento económico e a elevação do nível de vida. Em 2006, Cabo Verde apresenta uma taxa líquida de migração (número de imigrantes – número de emigrantes por mil habitantes) igual a – 12, valor que reflecte comprovadamente uma das mais altas taxas de emigração do mundo.

O fenómeno migratório e de transnacionalização é poderoso e, como a educação, tem contribuído para a transformação da relação de poder, dissimétrica por definição, em relação de cooperação e negociação, tanto internamente, através da afirmação da cidadania nacional, como no estrangeiro, onde o cabo-verdiano luta pelo direito a existir no mundo, ou seja, por uma emergente cidadania mundial, como refere Francisco Ramirez.

Capítulo II

Conhecimento, Emancipação e Identidade: Afirmação dos Contextos Culturais, Sociais e Históricos Entre a Tradição e a Globalização de Interdependências

O conhecimento modifica as relações de troca social, assim como as condições de exercício da autoridade no quadro racional-legal de um Estado de Direito democrático.

Este capítulo relaciona o conhecimento com a identidade e a afirmação no contexto da globalização e das interdependências, abordando a questão da afirmação dos diversos contextos culturais, sociais e históricos, entre a tradição, a modernidade, a desterritorialização e a globalização de interdependências.

Começa com a discussão de três tópicos de relevância particular para uma categoria especial dos países pouco desenvolvidos, os Quase-Estados-Nações, à qual pertence a maioria dos territórios de pequena dimensão independentes: (a) a função histórica da educação e do conhecimento na construção do Estado-Nação; (b) as vicissitudes da reconstrução da identidade nacional no cruzamento das forças da globalização e da fragmentação; (c) as potencialidades das múltiplas pertenças e das estratégias de partilha. A análise desta temática será aprofundada nas 10 secções seguintes.

1. Modernidade e Estado-Nação

Modernidade refere-se a modos de vida e de organização social que emergiram na Europa do século XVII e adquiriram subsequentemente uma influência universal. Esta definição de Anthony Giddens (1995) tem o mérito de associar a modernidade a um período temporal e a uma localização geográfica inicial sem, no entanto, explicitar as suas características, implicações e projecções. Mesmo os limites temporais e a noção de modos de vida e de organização parecem redutores quando deixam de fora a questão de fundo que é a importância que a razão (o

racionalismo) e a fé passam a ter na europa depois de São Tomás de Aquino, por conseguinte desde o século XIII.⁴³

Ora, as características, implicações e projecções da modernidade são questões de grande importância que suscitam interrogações colaterais tão pertinentes como as de saber se os paradigmas fundamentais das Ciências Sociais para os últimos 300 anos são ou não são suficientemente válidos para a análise e a compreensão do mundo contemporâneo, se modernidade quer dizer que o começo do século XXI é um período de ruptura histórica e ainda se esta exigirá, enquanto momento de descontinuidade, novas teorias acerca da realidade.

Sobre as condições de emergência da modernidade, Karl Marx (1867), Emile Durkheim (1895) e Max Weber (1922), os três autores que maior influência tiveram na afirmação da Sociologia como ciência, convergem no entretecer de um referencial teórico comum em torno da consolidação do capitalismo como ordem social dominante, a exploração industrial da natureza como ideal, a afirmação da tecnologia como projecto e a burocracia como modo de enquadramento da actividade humana.

A passagem da ordem tradicional à ordem moderna foi marcada por mudanças de intensidade, extensão e profundidade nunca antes vistas. A História mostra que enquanto o ritmo do avanço tecnológico aumentava exponencialmente, influenciando directa e indirectamente todas as esferas da sociedade, a interligação das diferentes regiões do mundo induzia vagas de transformação social de alcance virtualmente global enquanto instituições completamente novas emergiam.

A transformação do produto e do trabalho em mercadoria, a utilização da energia inanimada na produção, a organização política em Estado-Nação e a concentração urbana, eram algumas dessas situações e instituições em ruptura com o passado. Sobre a modernidade, podem reter-se três ideias-chave: a centralidade do Estado-Nação como modelo de organização política; a rapidez da mudança

⁴³ Durante a discussão pública deste trabalho, a questão dos momentos de ruptura e origens da modernidade foi colocada pelo Prof. Adelino Torres e Certamente o debate prosseguirá fora daquele contexto. Já no século V, Santo Agostinho tinha-se notabilizado com a obra *A Cidade de Deus e o não-estabelecimento de fronteiras entre a fé e a razão*. No século XIII, foi São Tomás de Aquino que sugeriu em *Summa Theologica* que há dois caminhos convergentes para a verdade: a Teologia, baseada na fé e na revelação e a Filosofia, baseada no exercício da razão humana. O lugar da Razão é, provavelmente, o principal ponto de passagem da Idade Média para a Idade Moderna.

científica e tecnológica que durante três séculos transformou a Europa, a civilização ocidental e a natureza das suas relações com o resto do mundo; a extensão planetária das relações económicas e sociais, embora a velocidade variável.

Quanto ao conceito de Estado, na origem, associa-se à existência de sociedades humanas organizadas e está intimamente relacionado com o uso da força para a manutenção da ordem interna e a defesa do território. Para Jürgen Habermas (1996:81), o núcleo duro do Estado moderno é o aparelho administrativo legalmente constituído e altamente especializado, que detém o monopólio da violência legítima e assegura o funcionamento do mercado.

Nação sugere a partilha de um elemento de aglutinação por parte de uma determinada população, podendo este elemento ser de origem étnica, religiosa, cultural e histórica, ou resultar, como é mais comum, de combinações variáveis de elementos. Nação e Povo são categorias de difícil distinção, certamente porque o termo Nação surgiu na Europa como um agregado de corpos políticos, sociais e profissionais representados nas cortes desde os finais do século XV e foi com o alargamento progressivo da base social de legitimação do poder político que se confundiu, finalmente, com Povo.

Na análise da passagem do Estado absoluto ao Estado nacional, verificou-se o deslocamento do princípio da legitimidade política do eixo da soberania dinástica, ordenação divina, direito histórico e coesão religiosa, para o eixo da soberania popular electiva, a laicidade, a separação dos poderes e o patriotismo. Segundo Max Weber, a autoridade tradicional, mítica, cedeu lugar à autoridade racional-legal.

No capítulo “Nacionalismo, Internacionalismo e Transnacionalismo” da obra *Teoria das Relações Internacionais*, Adriano Moreira (1999:487) reabilita o termo nacionalismo, devolvendo-lhe o sentido original de sentimento de lealdade à terra e ao grupo, idêntico a patriotismo. Ao longo deste trabalho, a palavra nacionalismo terá este sentido compatível com o conceito de alteridade e oposto a qualquer pretensão de superioridade étnica, cultural ou linguística.

Segundo Ernesto Castro Leal (1999:21), a transição do Reino para a Nação implicou uma reconfiguração dos espaços mentais e físicos estruturantes do Estado-Nação: o espaço económico ou mercado nacional, o espaço social ou sociedade

burguesa, o espaço político ou unidade do poder, a administração do território, a secularização e, por fim, o espaço cultural e de identidade nacional, com os respectivos símbolos unificadores.

Em cerca de três séculos, o Estado passa de uma estrutura embrionária, responsável pela manutenção da ordem, a administração da justiça e a condução da guerra ao Estado Social, na opinião de Ramesh Mishra (1995), uma organização complexa que, principalmente nos últimos 50 anos, tenta conciliar o capitalismo com a democracia e o crescimento económico com o desenvolvimento e a justiça social .

Outra marca da modernidade, além do aumento da dimensão e responsabilidade do Estado, diz Eric Hobsbawn (1990) foi a evolução do conceito de liberdade, primeiro das Nações - o ideal explícito dos nacionalistas dos séculos XIX e XX, depois a articulação republicana da liberdade da Nação com a liberdade do Indivíduo, através de um longo e tenso processo de transformação do súbdito em cidadão.

A aproximação política e cultural dos conceitos de Nação e Povo atingiu o apogeu com a Revolução Francesa de 1789 e consolidou-se durante todo o século XIX, através da integração social e política de estratos sociais até então periféricos enquanto se formava um corpo cultural legitimador, do qual fez parte a criação de muitas das línguas europeias contemporâneas. Por caminhos diferenciados, Estado e Nação formaram a principal célula reguladora da Modernidade.

2. A Educação e o Estado

Na modernidade, a educação assumiu formas, dimensões e funções inteiramente novas. A clarificação do conceito de Nação através da socialização intensiva e da criação do espaço mental reconfigurado exigiu o recurso sistemático à cultura da escrita e do número. A este propósito, Jürgen Habermas afirma que a identidade nacional é uma criação intelectual da escola moderna, progressivamente de massas e dependente do Estado.

Ernest Gellner (1993:55) concorda com Jürgen Habermas afirmando enfaticamente que moderna é a sociedade abaixo da qual não se é capaz de sustentar um sistema educativo autónomo. Com efeito, esta asserção é

particularmente relevante para os territórios que constituem o objecto deste estudo e que não sendo soberanos, têm diversos graus de autonomia, designadamente no que diz respeito aos sistemas educativos.

Nesta óptica, só o sistema educativo moderno, simultaneamente produto e condição da afirmação e sobrevivência do Estado-Nação, pode fornecer o nível de instrução e de competência técnica exigido a quem queira ter acesso ao emprego e ao gozo da cidadania plena numa sociedade baseada numa tecnologia poderosa, uma expectativa de crescimento prolongado e uma comunicação padronizada. Para grande parte da Humanidade, foi-se para sempre o tempo em que a educação era tarefa doméstica, comunitária e religiosa.

A lenta e pertinaz afirmação do sistema educativo nacional representou o predomínio de um modo de socialização exógeno e acelerado sobre um modo de socialização interno e demorado, por três motivos principais:

- primeiro, a escala e a complexidade da sociedade industrial requeriam coordenação e socialização centralizadas, o que só o Estado tinha condições de assegurar;
- segundo, ao contrário das sociedades tradicionais onde as mudanças tecnológicas eram raras e assentavam num tipo de socialização endógeno e especializado desde muito cedo, o crescimento rápido da produção industrial exigia especialização em ritmo cada vez mais acelerado;
- terceiro, segundo Manuel Castells (2003:433), o conteúdo e o alcance da socialização definem-se na confluência da mudança tecnológica e da mobilidade profissional, um espaço onde o trabalho tende a lidar mais com significados e menos com objectos.

Sobre a imposição da forma escolar aos modos tradicionais de socialização, aprendizagem e transmissão cultural ao longo dos três séculos da Era Moderna, António Nóvoa (2005:23) recorda que em Portugal foram as reformas pombalinas (século XVIII) que substituíram a tutela religiosa pela tutela do Estado, criando as condições de emergência do Estado educador.

Em síntese, os meios necessários à construção, coordenação, manutenção e controlo do modo de socialização secundário e exógeno, além da instituição familiar, só puderam ser disponibilizados por unidades políticas mais alargadas do que as existentes nas comunidades tradicionais. A sobreposição dos mapas de escolarização e modernização relativos aos séculos XIX e XX mostra que em várias regiões do mundo existe, por um lado, uma relação directa entre a consolidação do Estado, a expansão da educação e a industrialização e, por outro lado, a descontinuidade do processo no espaço e no tempo, revelada pela não menos elucidativa coincidência entre os mapas actuais da pobreza e do analfabetismo.

Peter Drucker (1999:7) justifica o esforço e a necessidade de compreender estes fenómenos de continuidade e descontinuidade com a pragmática convicção de que aqueles que se preparam para os novos desafios serão os líderes e terão o domínio sobre o futuro; pelo contrário, aqueles que esperarem até que as questões fiquem escaldantes para agirem, poderão ficar irremediavelmente para trás.

Pretende-se, com o apoio de Ambrósio, Bray, Castells, Drucker, Gellner, Giddens, Habermas, Moreira e Nóvoa, construir um referencial teórico para a melhor compreensão das relações entre a Identidade, a Educação e a Geopolítica, sob a influência das forças aparentemente contraditórias da globalização e da fragmentação. A secção 3 deste capítulo procura evidenciar a estreita relação existente entre a educação, o nacionalismo e a libertação, sem a qual o desenvolvimento sustentável não é sequer pensável.

3. O nacionalismo e a libertação

Pelos seus sucessos e malogros, o imperialismo colonial gerou as forças que, mais cedo ou mais tarde, se levantariam contra ele. A História ensina que a descolonização deriva logicamente da colonização, embora a efectiva transformação e apropriação do poder resulte da convergência de forças contraditórias através de tempos e processos diferenciados.

Por um lado, as tentativas de unificação militar, administrativa, económica, fiscal e religiosa, a revolução sanitária, a conseqüente explosão demográfica e a formação de elites locais ocidentalizadas forjavam, simultaneamente, a contestação

da ordem e o sentimento nacional e patriótico; por outro lado, os termos de troca favoráveis às metrópoles, a pobreza das populações e a marginalização das mesmas elites, relegadas para a execução de tarefas de segundo plano ou percebidas como menores, originavam frustrações e identidades de resistência, para utilizar uma expressão de Manuel Castells.

Entre as duas Grandes Guerras, a sociedade colonial estava preparada para receber o impulso ironicamente convergente do wilsonionismo e do leninismo. Em Janeiro de 1918, apesar do seu carácter ambíguo, o número 5 dos Catorze Pontos da doutrina de paz de Woodrow Wilson afirmou o direito dos povos coloniais à autodeterminação.

Para uma parte significativa da historiografia recente, o que estava no espírito do presidente norte-americano era mais uma tática para garantir aos Estados Unidos da América direitos de penetração idênticos aos das potências coloniais e o estabelecimento de mandatos e protectorados sobre as possessões turcas e alemãs do que o direito dos povos a disporem de si mesmos. O certo é que, independentemente das motivações, intenções e interpretações, a doutrina de Woodrow Wilson e o seu famoso Ponto 5 acabaram por decidir o destino das colónias e dos impérios.

Os motivos e a influência da revolução soviética eram diferentes mas os resultados foram convergentes. Em Julho de 1920, Lenine condenou o imperialismo, sublinhando o papel dos povos colonizados na subversão da ordem capitalista. Esta nova visão explica o conteúdo e alcance do número 8 das 21 Condições de Paz aprovadas pelo II Congresso da Internacional Comunista: o apoio, não só por palavras mas, principalmente, por actos, aos movimentos de emancipação nacional.

Por motivos diferentes e às vezes contraditórios, o poder americano e o poder soviético convergiram nos princípios da autodeterminação dos povos. Porém, o surto nacionalista não teria tido o sucesso que teve se esse apoio não tivesse encontrado nas realidades económicas, sociais e culturais as condições internas favoráveis à difusão das suas reivindicações. Neste sentido, os acontecimentos do princípio e do fim da década de 20 foram decisivos.

A expansão colonial do início dos anos 20 propiciou o rápido desenvolvimento e a paz social nas metrópoles enquanto intensificava os seus efeitos predadores nas colónias. A promoção das culturas de exportação contrastava com a redução das culturas de subsistência e a população crescia por causa do recuo das epidemias e da mortalidade. A diminuição do espaço produtivo e a alta dos preços dos produtos importados aceleraram o empobrecimento, ao qual só podiam escapar os proprietários de terras, os capitalistas e os burocratas notáveis.

A crise de 1929 acelerou esta evolução, levando multidões famintas a concentrarem-se nas periferias das cidades coloniais ainda praticamente sem indústrias. Este fenómeno cada vez mais visível e irreprimível deitou por terra a falácia do progresso e do bem-estar das populações colonizadas como principal razão de ser do imperialismo e fez crescer o apoio aos movimentos nacionalistas.

A nova conjuntura alargou as bases sociais do movimento ao mesmo tempo que contribuía para a radicalização do discurso nativista de uma geração de líderes que combatiam o sistema colonial com os princípios de liberdade aprendidos nas escolas das metrópoles e das missões religiosas. Assim, no fim da década de 20, o movimento nacionalista dos povos colonizados estava modelado, as principais reivindicações sistematizadas e as bases sociais definidas com os futuros líderes a afirmarem-se. Todavia, apesar de os condicionalismos terem sido idênticos, os movimentos de emancipação não foram uniformes nas diferentes regiões do mundo.

Em África, a diversidade étnica, o carácter arbitrário das fronteiras políticas e o fraco desenvolvimento das infra-estruturas físicas, assim como do comércio, da urbanização e da educação, dificultaram a passagem da identidade de resistência à identidade nacional de projecto (Castells, 2003:5). Apesar disso, o acesso de uma minoria ao ensino secundário e superior viabilizou a formação de pequenas elites intelectuais comprometidas com a redescoberta de África.

Amílcar Cabral falava da *reafricanização dos espíritos* como de um imperativo prático, no sentido kantiano do termo: “age de tal modo que possas usar a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro sujeito, sempre como um fim e nunca apenas como um meio” (Kant citado por José Roberto Goldim, 2005) .

Paralelamente ao crescimento interno do sentimento nacional, o regresso de numerosos combatentes da Primeira Grande Guerra foi um poderoso fermento das reivindicações sociais e políticas nos territórios de origem. Um terceiro factor importante foi o pannegrismo que, divulgado primeiramente por William Du Bois, dos EUA, e por Marcus Garvey, da Jamaica, influenciou uma geração de políticos africanos, entre os quais Leopold Senghor, Kwame N'Krumah e Jomo Kenyatta se distinguiram como os patriotas que levaram as primeiras colónias africanas à independência nacional.

Na Ásia, a viva recordação da soberania nacional perdida e a memória de civilizações milenárias, em parte explicam a relativa precocidade e maturidade dos movimentos nacionalistas. A religião, uma certa modernização económica e a guerra foram os principais factores de subversão da ordem colonial.

A religião contribuiu para a consolidação do conceito nacional através de um núcleo de valores que, por serem tradicionais, densos e hostis à colonização, foram canalizados para a causa da independência. Este fenómeno verificou-se com particular intensidade na Índia e no Paquistão (que se separaram por ocasião da independência), na Birmânia, Camboja, Vietname e Indonésia.

Por outro lado, da modernização económica resultou uma classe média significativa e propensa a reivindicar o poder político. O nacionalismo do líder chinês Sun Yat-sen contra o Ocidente que o inspirou foi paradigmático do comportamento das novas classes médias influenciadas por valores ocidentais. Finalmente, a guerra na Europa e na Ásia propiciou a osmose entre o nacionalismo e a revolução social.

Entre as duas Grandes Guerras, a afirmação do nacionalismo árabe foi o fenómeno político mais notável. Desde os finais do século XIX, as energias do nacionalismo árabe dirigiam-se simultaneamente contra o centralismo turco, o imperialismo europeu e a penetração sionista. Porém, por razões estratégicas, principalmente o acesso ao petróleo, à Índia e à China, combinando a repressão, a concessão e a divisão, a França e o Reino Unido conseguiram manter por muitos anos o controlo quase exclusivo sobre o ainda hoje explosivo Médio Oriente.

Na Europa, entre as ameaças à grandeza imperial e a frenética exaltação das suas virtudes, as Ciências Sociais, designadamente a Etnologia, a História, a

Sociologia, a Literatura e o Jornalismo, contribuíram para melhorar o conhecimento do mundo colonial. Neste contexto, dois fenómenos contraditórios caracterizaram os anos 30 do século XX: por um lado, a expansão colonial, por via da ocupação directa ou através do mandato, expediente muito utilizado depois do Tratado de Versalhes, de 28 de Junho de 1919, para uma nova distribuição territorial e, por outro, o crescimento dos movimentos nacionalistas.

O mandato, proposto pelo primeiro-ministro sul-africano Jan Smuts, foi a fórmula mágica encontrada para conciliar as promessas americanas de autodeterminação feitas durante a guerra de 1914-1918 com a salvaguarda dos interesses permanentes das potências coloniais. Por esta via os territórios turcos do Médio Oriente e as colónias alemãs de África e Pacífico foram redistribuídos entre a França, o Reino Unido, a Bélgica, a África do Sul, o Japão e a Itália, a qual ocupou directamente a Etiópia.⁴⁴

Entretanto, o conteúdo do nacionalismo evoluía num duplo sentido: os movimentos que antes estavam confinados a elites urbanas alargaram-se às massas populares e a reivindicação da autonomia interna ou *self-government* foi substituída pela exigência da independência nacional. Assim, a guerra de 1939 - 1945 projectaria a descolonização como um processo irreversível.

A convergência dos interesses estratégicos americanos e soviéticos, os ideais da liberdade partilhados nas trincheiras comuns das guerras europeias, o panegrismo originário dos Estados Unidos e das Caraíbas, o contraste entre as condições de vida das minorias europeias e das populações locais e a acumulação da miséria à volta das cidades favoreciam o nacionalismo crescente.

Além disso, a guerra criara uma situação nova. A França, a Holanda e a Bélgica tinham sido derrotadas; o Reino Unido tinha perdido Singapura e Hong-Kong; por fim, na Ásia, os americanos e os japoneses, tinham-se aproveitado do tempo da ocupação para subverter, em benefício próprio, a sua missão.

As potências coloniais estavam a perder credibilidade militar e ética. Mais tarde, a NATO, a ONU, a Liga Árabe e o Grupo Afro-Asiático, uma das

⁴⁴ A ocupação da Etiópia deu origem à música cabo-verdiana de intervenção mais antiga que se conhece, a morna *Abissínia*, de autoria de Nhô Antône Tchitche (António da Silva Ramos), celebrizada no violão e na voz de Tchuff.

consequências da Conferência de Bandung, Indonésia, 1955, reforçaram a legitimidade dos movimentos nacionalistas.

A partir de 1945, primeiro na Ásia, depois no Norte de África e mais tarde na África ao Sul do Sara, através de guerras, negociações e transferências, o nacionalismo impôs-se como um dado novo. As excepções foram os regimes racistas instalados na África Austral e as colónias portuguesas. O governo português obstinou-se na conservação do Império em sintonia com os colonos da África do Sul e da Rodésia, enquanto estes se empenhavam na institucionalização de regimes políticos fundamentados na separação racial.

Depois de uma longa guerra colonial tão absurda quanto catastrófica, o nacionalismo triunfava em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, enquanto, em Abril de 1974, a liberdade vencida o autoritarismo em Portugal, através da revolução dos 3 D, de descolonizar, democratizar e desenvolver. A fechar o ciclo, Timor-Leste conseguiria a independência em 1992, para logo depois, ironia do destino, ser ocupado até 2002, o ano da segunda independência e adesão à ONU, pela Indonésia, berço do Movimento dos Países Não-Alinhados.

O fim do domínio colonial em África, em particular em Angola e Moçambique, e o aumento da pressão internacional ajudaram o nacionalismo sul-africano e rodesiano a vencer o racismo. Entre outros, os nomes de Mahatma Ghandi, Habib Bourguiba, Kwame N’Krumah, Patrice Lumumba, Amílcar Cabral e Nelson Mandela são indissociáveis das lutas de libertação nacional, que vários autores consideram ter sido o facto histórico mais positivo do século XX.

A biografia destes líderes é prova da estreita relação que existe entre a educação, a cidadania e o acesso ao poder. Foi-lhes também comum a promessa da igualdade de oportunidades de educação como o elemento mais mobilizador da mensagem emancipadora.

4. Da Segunda Guerra Mundial à Descolonização

Depois da Segunda Guerra Mundial, Portugal ficou mais isolado no contexto político mundial, pelo menos no que dizia respeito à manutenção das colónias em África. Mais do que a primeira, a Segunda Grande Mundial marcou profundamente o

curso da História. Teve uma abrangência geográfica muito ampla, visto que as operações militares fizeram sentir-se no Pacífico, na Ásia e na África e, principalmente, no continente europeu, de todos, o mais devastado.

No caso africano, o desenrolar da guerra foi de uma importância extrema, nomeadamente no que dizia respeito ao surgimento e consolidação de movimentos políticos que iriam lutar por um continente livre. O africano participou na guerra e a sua participação fez-lhe ganhar nova consciência de si.

Em primeiro lugar, aprendeu o manuseamento de armas modernas e as suas implicações; em segundo lugar, participou na guerra ao lado do europeu, do branco que lutava, sofria, chorava e ria, pelos mesmos ideais de liberdade e justiça, minimizando os complexos de superioridade e inferioridade. Também aprendeu que era possível vencer o homem branco e, com o fim da guerra, consolidaram-se dois blocos políticos, o bloco capitalista liderado pelos EUA e o bloco socialista liderado pela URSS, com participação variável da China e Cuba.

Porque a Europa foi o continente mais devastado pela guerra, alguns Estados viram nas colónias, sobretudo de África, um meio de fazer face à crise económico-financeira. Efectivamente, muitos Estados procuraram intensificar a sua política de colonização e exploração das respectivas colónias. Portugal tentou dinamizar a sua política de colonização através do Acto Colonial adoptado em 1930 para vincar o carácter perene da “totalidade portuguesa”.

A partir da Segunda Guerra Mundial surgiram tentativas de execução de políticas de diálogo, com vista à emancipação pacífica de algumas colónias europeias, mas tiveram pouco sucesso. Os colonialistas ganharam consciência de que mais cedo ou mais tarde teriam de enfrentar a revolta popular nesses territórios.

Quanto a Portugal, a relutância em negociar uma solução pacífica para a África era fundamentada na essência do regime, que à semelhança de outras ditaduras racistas, caracterizava-se pela procura de espaço vital para assegurar a sobrevivência das “raças superiores”, em nome e para a glória dos antepassados que foram donos de metade do universo integrando um “Portugal pequeno na Europa e grande no Mundo”.

Ora, com esta visão, perder as colónias seria enfraquecimento moral, político e económico. A guerra anti-colonial iria começar no ano de 1961. O regime respondeu imediatamente a essa nova situação mas sem que tivesse percebido, tinha começado uma nova fase no processo da emancipação política de África.

5. A Casa dos Estudantes do Império Face à Guerra Colonial

O ano de 1960 ficou internacionalmente conhecido como o ano de África e foi muito importante para Portugal. O relatório sobre os territórios não autónomos começou a ser debatido na ONU e o resultado desta discussão foi a aprovação da célebre resolução 1514 que defendia a rápida e total abolição do colonialismo.

Comparando a resolução 1514 e o artigo 73^o da Carta das Nações Unidas, conclui-se que ao longo do tempo houve um exacerbar de posições e uma mudança de atitude por parte da ONU. Com efeito, o artigo 73^o é ambíguo quando se limita a apelar para uma ajuda progressiva dos países colonizadores às suas colónias com vista ao desenvolvimento *das suas* “instituições livres”, a resolução 1514 é clara e imperativa na exigência do “término rápido e incondicional do colonialismo sob todas as formas e manifestações” (Pinto, 2001:41).

Em 1960 começaram também as fugas dos estudantes africanos que frequentavam as universidades portuguesas, indo para África engrossar as fileiras dos movimentos de libertação nacional ou exilando-se nos países democráticos, com o apoio da França, Estados Unidos, países escandinavos e países africanos recém-independentes. As universidades desempenharam um papel de relevo na formação dos “estudantes peregrinos”, como eram designados na altura, segundo afirma Leila Leite Hernandez (2002:192), porque andavam pelo mundo à procura de si e da identidade colectiva.

A fundação da Casa dos Estudantes do Império (CEI) em 1944 visara a mesma nação una e indivisível num país pluricontinental do Acto Colonial, de 1930. A aculturação dos estudantes africanos era a sua principal missão. Visava também juntar numa só as várias casas de estudantes africanos existentes em Portugal, com a intenção de exercer maior vigilância e controlo sobre os estudantes que vinham de África. Portugal não tinha meios, sobretudo humanos, para exercer na plenitude o

seu domínio nestes territórios, surgindo daí a necessidade de procurar neles os auxiliares indispensáveis.

Foi com este objectivo que nasceu uma maior preocupação com o ensino, sobretudo em Angola e Moçambique, e o governo começou a conceder bolsas para estudantes africanos, principalmente filhos de colonos, frequentarem cursos superiores em Lisboa, Coimbra e Porto. Esta nova atitude pretendia contrabalançar o papel que os protestantes ingleses e americanos desempenhavam na escolarização dos africanos.

Na Casa dos Estudantes do Império, os jovens das colónias portuguesas aprenderam a trocar experiências e ideias e a organizarem-se em associações que recebiam estímulo e apoio das forças progressistas nacionais e estrangeiras. Em contracorrente, foi a partir da Casa dos Estudantes do Império e das suas delegações, muito especialmente a de Coimbra, que se começou a pensar e planear a luta pela emancipação das colónias portuguesas.

Esta luta começou com a troca de experiências entre os estudantes africanos que primeiramente procuraram defender a sua causa, manifestar o seu descontentamento em relação à situação das colónias através da arte e da literatura. Nestas manifestações artísticas e culturais, quando as manifestações políticas eram proibidas, fazia-se apelo à “africanização dos espíritos”.

Em 1949, Amílcar Cabral sintetizava no n.º 11 da revista *Mensagem* o espírito do tempo, afirmando que “do caos surgirá um mundo novo e melhor: uma nova ordem (...) que dignificará o Homem, preto ou branco, vermelho ou amarelo. Hoje, porém, reina a luta, guerra de canhões e de bombas, guerra de ideias” (Mateus, 1999:68).

A Casa dos Estudantes do Império desenvolvia outras acções como colóquios e conferências. Entre os intelectuais portugueses que apoiaram a CEI, distinguiram-se Alexandre O’Neil, Artur Ramos e Jorge de Sena, que aí defendiam e divulgavam a cultura africana que o regime teimava em desprezar mas que ia buscar força à casa do inimigo.

Os estudantes africanos defendiam que a divulgação, promoção e, principalmente a valorização da cultura e realidade africanas, o que só seria possível

através da execução de uma política educativa para a África que tivesse em conta as raízes culturais e o ambiente, isto é, as pessoas e a ecologia.

Face à ousadia dos estudantes africanos, as autoridades portuguesas começaram a apertar a vigilância sobre as suas actividades e uma das atitudes adoptada foi a não aprovação da direcção eleita para a Casa dos Estudantes do Império e a nomeação de uma direcção da confiança do regime.

A PIDE entrou em acção e, argumentando contra o “mau comportamento dos estudantes africanos residentes em Coimbra”, resolveu que eram politicamente maus e seguiam a doutrina do MUD juvenil, dos jovens do Movimento da Unidade Democrática, principalmente estudantes universitários. Aconselhou ao Governo a dissolução da delegação de Coimbra da CEI para extirpar o mal que dali se espalhava para o país.

A Casa dos Estudantes do Império, berço da mudança de rumo e da capacidade de gerar solidariedade para a “descolonização, democracia e desenvolvimento”, como há 32 anos se pôde ler no manifesto do MFA (Movimento das Forças Armadas), de 25 de Abril de 1974, é mais um caso de combinação de saberes, práticas e atitudes que a educação viabiliza.

A relação entre o ensino superior e a transformação social manifesta-se na formação de uma consciência colectiva que reflecte os valores da liberdade e do respeito mútuo predominantes no pós-guerra e vira-se contra o anacronismo do Império que continua a resistir a esse amplo movimento contra a guerra e outras formas de opressão do ser humano. A CEI foi parte activa do processo muito complexo que gerou os actuais Quase-Estados-Nações de língua portuguesa.

6. Emergência do Quase-Estado-Nação

A manipulação de identidades étnicas e culturais pelo poder colonial segundo critérios de conveniência estratégica constituiu uma das razões porque o nacionalismo africano assentou mais em reivindicações de natureza cultural e social do que na invocação de Estados pré-coloniais. Pelo contrário, foram a recusa da inferioridade, a reabilitação do passado negro-africano e a contestação da

exploração económica que mais mobilizaram as energias populares contra os impérios coloniais.

Todavia, em muitos casos, os partidos e os seus líderes não conseguiram superar as clivagens étnicas para impor a ordem nacional, o Leviatão de Thomas Hobbes, ou seja, a autoridade central suprema para libertar o ser humano de outros seres humanos e dar-lhe segurança, como assinala João Gomes Cravinho (2002:32). Como atrás foi dito, o ideal do Estado-Nação nasceu na Europa monárquica do século XVI e ganhou o impulso republicano com a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789).

O paradigma do Estado-Nação é moderno, integrado e unido por factores étnicos, culturais, religiosos, de segurança e bem-estar material do povo. Foi esta entidade indissociável do progresso económico e do bem-estar social que justificou as lutas de libertação nacional. Na realidade, o princípio leninista e wilsoniano do direito de cada nacionalidade a ter o seu Estado, o seu Leviatão, atingiu o ponto mais alto de aplicação nos finais do século XX.

Dezenas de entidades nacionais em todos os continentes e “mares das ilhas” encontraram nos princípios enfatizados por Hobbes, Lenine e Wilson a fonte de legitimação para se dotarem do seu Estado sem terem de provar a existência dos meios necessários. À entidade formalmente soberana mas sem recursos para a defesa da soberania, Oswaldo de Rivero (2002:19) chamou, com propriedade, Quase-Estado-Nação. De facto, trata-se, de certo modo, de réplicas imperfeitas do modelo de Estado moderno da Europa onde, em regra, a identidade nacional precedeu a sedimentação da autoridade do Estado.

Em geral, na América Latina, que conquistou a independência entre os finais do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, assim como na Ásia e na África, esta sequência foi invertida: o Estado emergiu antes da consolidação da identidade nacional, uma classe social empreendedora, um mercado unificado e uma base fiscal para financiar-lhe as funções principais. De todos os continentes, a África é, contudo, aquele que apresenta a situação mais crítica. O facto de o desenvolvimento não ter correspondido às aspirações sociais e expectativas políticas da independência tornou o conceito de Quase-Estado-Nação tão pertinente

quanto perturbador. A questão da identidade nacional é crucial e é dela que se ocupa a secção 7.

7. Identidade nacional na era da informação

Em *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, Manuel Castells (2003:2) define identidade como a construção cultural do significado por um actor social individual ou colectivo ou, numa perspectiva mais abrangente, a fonte de significado e experiência de um povo.

Quando alguém me pergunta quem sou e respondo que sou natural da ilha de Santo Antão, cabo-verdiano, africano ou cidadão do mundo, estou a dar a autodefinição mais importante para mim, estou a dizer que, no momento em que respondo, o que tem mais significado é ser isto ou aquilo.

Não sendo eterno, o significado adapta-se ao longo da vida, motivando as pessoas a agirem em nome do grupo a que pertencem e com cujos membros se identificam. Também é sabido que o espaço de autonomia das pessoas e das comunidades cresce com o tempo e tende a ser inversamente proporcional à capacidade de uns para imporem as categorias de significado a outros. No fundo, identidade é o espaço cultural de realização da liberdade.

Por isso, uma das características das sociedades avançadas, na medida em que nelas os direitos, as liberdades e as diferenças contam mais, a identidade se dissocia gradualmente da História e as bases tradicionais, como etnia, religião, língua e mito evoluem ao mesmo tempo que cedem lugar a novas categorias de significado construído. Por exemplo, o deslocamento do acento tónico da libertação nacional para a liberdade individual inscreve-se neste movimento ascendente de afirmação identitária. A cidadania como compromisso social e a sua evolução do espaço nacional para o espaço global são passos seguintes.

Como já vimos, pode observar-se que a aceleração dos processos de integração nacional, regional e mundial facilitada pela revolução electrónica e pela comunicação, põe em causa a natureza e as funções da identidade, muitas vezes em termos aparentemente contraditórios: as identidades subnacionais podem pôr em questão a identidade nacional? O fortalecimento do conceito da África das

nações enfraqueceria o desígnio de África unida? Como caberá a cabo-verdianidade na africanidade? Pode uma nova identidade de projecto incluir parcerias mais densas com a União Europeia e Europa? Uma identidade nacional forte implica o reconhecimento das identidades locais? Serão estes processos de autodefinição compatíveis com a globalização?

A resposta empírica a estas perguntas é positiva. Alain Touraine, citado por Castells (2003:7) distingue os três tipos de identidade já referidos: a *identidade legitimadora*, construída pelas instituições dominantes para expandir e racionalizar o exercício do poder sobre os actores sociais e que é, por natureza, geradora da *identidade de resistência*, a qual permite sobreviver com base em determinados valores e evoluir para a *identidade de projecto*, ou seja, de actores que se servem principalmente da cultura para transformar a sociedade.

Para o accionalismo de Amílcar Cabral, no sentido que Alain Touraine deu à este termo em *La Sociologie de l'Action* (1965), a luta de libertação nacional era, antes de mais, um acto de cultura, de passagem da identidade de resistência à afirmação de uma identidade regional e nacional de projecto.

Estes diversos tipos e níveis de identidade coexistem e interagem produzindo efeitos tecnológicos, económicos, políticos e estéticos. Tendo analisado o contraste entre a pujança científica, tecnológica e económica da Finlândia e dos Estados Unidos, por um lado, e a relativa estagnação do Japão e da Europa, por outro, Castells e Himanen (2004:7) formulam a hipótese de a identidade aberta ter gerado o sucesso num caso e a identidade fechada ter produzido o fracasso no outro.

Dizem estes autores que outros factores de sucesso, depois da abertura ao mundo, em particular à imigração, podem ser a rede de segurança e a coesão social. Entretanto, o robusto e consistente crescimento económico que a China e a Índia registaram nos últimos 10 anos traz novos elementos para a considerar na tentativa de identificar as causas do progresso e da estagnação das nações. Sobre a rede de segurança e coesão social, a afirmação do contraste entre os EUA e a Europa parece válida somente no que se refere à integração dos imigrantes.

Seja como for, o Quase-Estado-Nação tem um interesse vital em separar os factores Identidade, Estado Social e Migração, aprofundar a discussão e redefinir as funções do Estado no campo económico, social e cultural.

Entretanto, apesar da referência de Castells e Himanen à política de abertura dos Estados Unidos da América, em artigos de 5 de Setembro de 2005 relativos à catástrofe no Estado de Luisiana provocada pelo furacão Katrina, o qual devastou a cidade de Nova Orleães, académicos como Sidney Blumenthal (*The Guardian*) e Paul Krugman (*New York Times*), entre outros, criticaram o Presidente George W. Bush pela pouca atenção que é dada às políticas públicas, designadamente, aquelas relacionadas com o ambiente e a coesão social.

Estes temas foram posteriormente retomados por Al Gore, antigo Vice-Presidente dos EUA, em *Uma Verdade Inconveniente*, documentário de David Guggenheim (2006) sobre as ameaças do aquecimento global.

Este episódio mostra que a questão da redefinição das funções do Estado nos campos económico, social, cultural e ambiental não é exclusiva dos Quase-Estados-Nações. Tem, porém, redobrado significado para os países menos avançados.

8. Amílcar Cabral e o nacionalismo africano

O nacionalismo africano, no sentido de patriotismo africano, ou seja, da identificação com base no amor leal ao continente ou a um país em particular, não na base de tribo, linhagem ou raça, assentou mais em critérios de ordem cultural e social do que na invocação de Estados pré-coloniais, que não chegaram a consolidar-se, porque a junção arbitrária de identidades étnicas e culturais em unidades políticas de conveniência colonial foi prática geral em relação à África.

Todavia, a verdade desta afirmação não significa que David Welsh (Mattes, 2004) tenha razão quando afirma que “desde a proliferação das independências, depois de 1945, nenhum projecto de construção nacional, enquanto tentativa consciente de transferência de lealdade das entidades subnacionais para a nação,

vingou”. Estudos recentes no âmbito do projecto *Afrobarometer*⁴⁵ (uma parceria entre a Universidade de Chicago e uma rede de universidades e centros de pesquisa africanos com enfoque no modo de viver a democracia), demonstram o carácter excessivo daquela conclusão.

Uma análise comparativa de identidades sociais em 11 países de diversas regiões africanas da autoria do Professor Robert Mattes, da Universidade de Cape Town, divulgada em Junho de 2005, concluía que:

- provavelmente a África do Sul alcançou os requisitos imprescindíveis da estabilidade política e consolidação da democracia: os sul-africanos entendem, quase por consenso, que a actual organização legal e política é adequada, têm um forte sentimento de pertença à comunidade nacional e sentem grande orgulho nisso;
- raça e etnia enquanto fontes de identidade social perdem importância relativamente à religião, classe, ocupação e outras;
- contrariamente a certas ideias feitas, mesmo entre cientistas sociais, a importância relativa das fontes de significado varia entre os países africanos. É disso exemplo o facto de, enquanto a tribo, a etnia, a língua e a religião, interligadas, são as principais fontes de identidade na Nigéria (48%), Namíbia (45%), Mali (39%), Malawi (38%) e África do Sul (22%), a ocupação profissional e a classe social predominam na Tanzânia (80%), Uganda (68%), Lesoto (60%), Zâmbia (48%) e Zimbabwe (38%);
- na África do Sul como nos restantes 10 países do continente africano estudados, as principais fontes de identidade social são a tribo, a etnia, a língua e a religião;
- o alto nível de identidade nacional coexiste com o alto nível de identificação com grupos de pertença subnacionais, tais como a tribo, a etnia, a língua e a religião, caso curioso, que lembra a intensificação simultânea da globalização e da regionalização;

⁴⁵ Em Portugal, o projecto *Afrobarometer* conta com a participação da Fundação Calouste Gulbenkian, que viabilizou a inclusão de Cabo Verde e Moçambique na primeira fase de uma estratégia de apoio aos novos Estados de Língua Portuguesa.

- a construção da identidade nacional é transcendente na medida em que não resulta do somatório ou da substituição das identidades subnacionais, mas conduz a algo novo enquanto projecção de significados renováveis;

O processo cabo-verdiano constitui um caso singular de reconstrução da identidade social na região africana. A evolução recente pode esquematizar-se do seguinte modo:

- a. A *identidade legitimadora* do poder colonial traduzida num estatuto político-administrativo menor gerou a *identidade de resistência* cultural, que atingiu o seu ponto mais alto no “fincar os pés na terra” dos autores da revista *Clareza*, um “*finca-pê na tchon*” paradoxal, porque, como sublinha Gabriel Fernandes (2004), o lugar onde o cabo-verdiano pretende fincar os pés é ao mesmo tempo uma prisão do qual ele deseja evadir, ou seja, um não-lugar;
- b. A *identidade de projecto* que é de ruptura com a situação colonial e de abertura ao outro, tem como programa mínimo conquistar a liberdade nacional, dotar a Nação de um Estado e inserir esta nova entidade em África e no Mundo;
- c. A terceira fase foi de recuperação do nativismo pré-claridoso para legitimar um projecto de reencontro do cabo-verdiano consigo próprio, através do exercício da liberdade individual e da democracia representativa;
- d. Interagindo actualmente no quadro legal, o poder e a oposição esforçam-se por construir uma identidade cabo-verdiana democrática num terreno ainda marcado por atitudes de exclusão social e no qual os conflitos de interesse frequentemente desembocam em confrontos de natureza pessoal.

As múltiplas pertenças do cabo-verdiano nas ilhas e nos continentes africano, americano, europeu e asiático influenciam a reconstrução das identidades de resistência e de projecto. Salvaguardadas as proporções e circunstâncias, à semelhança do que acontece com os chineses, os indianos e os japoneses do ultramar, os cabo-verdianos da emigração, com base numa identidade nacional naturalmente permeável às culturas envolventes contribuem através da economia e

da inovação tecnológica para a reconfiguração do *self* colectivo e o futuro. Trata-se, efectivamente, de um caso extremo de transnacionalização.

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*.

Mas, apesar destas evidências, existe uma crise recorrente da cabo-verdianidade para a qual se adiantam algumas hipóteses de explicação:

- a. Como o *Afrobarometer* demonstra, a falta de conhecimento estruturado e cumulativo da realidade social e cultural propicia a disseminação de uma série de preconceitos herdados em círculos influentes da opinião pública;
- b. A distância que separa as ilhas dos continentes beneficiou a Europa que se impôs através do tempo e do poder e explica, em parte, a atitude de Cabo Verde em relação à África, Europa e América, uma atitude resultante da imbricação da análise racional e da aceitação acrítica de perspectivas eurocêntricas;
- c. O distanciamento das elites em relação ao quotidiano do cidadão comum faz com que a autopercepção, os interesses e os desejos daquelas sejam, por vezes, apresentados como se fossem deste;
- d. A evolução das fontes de identidade social e de significado altera a relação das pessoas com a sua própria representação da realidade: os *media* têm a capacidade de impor durante tempo indeterminado um mundo virtual ao mundo real, influenciando a percepção que cada um tem de si e do outro;
- e. A fraca capacidade científica instalada e o predomínio de políticas de curto prazo colocam os processos de reconstrução da identidade em excessiva dependência de factores externos;
- f. A estratégia do escândalo e ataque pessoal muito presente na actividade política, principalmente em períodos de campanha eleitoral, tende a ofuscar os projectos de transformação social e de bem-estar colectivo, assentes em princípios ideológicos, políticos e éticos claros;

- g. Por fim, a dificuldade de construção e afirmação de identidades alternativas em concorrência com a outra que é patriótica e está consolidada, cujos símbolos se confundem com um Pai-Fundador, *Founding-Father*, um movimento político, a independência, a construção do Estado e a projecção internacional do eu colectivo.

Um projecto de base cultural que se realiza através de um processo participativo e de busca do bem-estar geral produz lealdade de difícil substituição. Pelo contrário, na construção do Estado-Nação democrático, quanto mais ténues são as diferenças ideológicas entre os actores colectivos que nela participam, mais difícil é a distinção entre o *nós* e o *eles* e mais fácil a formação de blocos centrais de interesses privados em nome do bem comum.

A crise actual da cabo-verdianidade tem duas expressões simbólicas que, de uma forma ou outra, abrangem a totalidade do espectro político nacional: contestação de Amílcar Cabral como fundador da nacionalidade e procura de uma identificação com a Europa a qualquer preço.

O fenómeno de negação do contributo de Amílcar Cabral à afirmação da nação cabo-verdiana tem três causas principais:

- a fraca preparação cultural da elite política e o pouco conhecimento da História da segunda metade do século XX combinados com o exercício da liberdade de expressão, nem sempre acompanhado do sentido da responsabilidade, permitem declarações públicas arriscadas sem o ônus da fundamentação nem grandes probabilidades de contestação democrática;
- a segunda causa da tentativa recorrente de varrer o nome de Amílcar Cabral da memória colectiva é o desconforto que a associação do seu nome às ideias de África, de Cabo Verde, língua e cultura cabo-verdianas provoca nos actores políticos que desejam legitimar rapidamente uma identidade nova;
- por fim, a não existência no país de centros de estudos internacionais e o predomínio de políticas de curto prazo convergem na incapacidade de participação eficaz no debate sobre a transformação da sociedade e a importância do contributo de Amílcar Cabral e outros actores maiores da História africana contemporânea.

A busca desesperada de uma âncora na Europa reflecte simultaneamente:

- o agudo sentido de urgência que resulta da fragilidade económica e cultural da sociedade cabo-verdiana;
- o predomínio de uma visão estática do mundo, com valorização excessiva do presente e do passado em prejuízo do futuro;
- a falta de confiança em África e no seu potencial de oportunidades que caracteriza o comportamento de uma parte da elite cabo-verdiana.

Como se viu no capítulo primeiro, contribuições analíticas recentes permitem acreditar que a exploração criteriosa dos “três diamantes”, como António Rebelo de Sousa chamou à tríade composta pela internacionalização, a competitividade e o bem-estar, pode contribuir para o aumento do mercado de serviços não transaccionáveis e a multiplicação das oportunidades para o enriquecimento de Cabo Verde. Todavia, tão importante como a exploração racional dos recursos estratégicos visíveis e invisíveis (Bernard Poirine, 1993) é o patriotismo ou a coragem de cada um dizer a sua parte da verdade e fazer o que puder para o bem comum. É uma atitude compatível com a interiorização crítica da múltipla pertença.

9. A múltipla pertença como recurso

Relações entre Cabo Verde e a União Europeia que abranjam a circulação de pessoas, bens e capitais, segurança internacional, pescas, transportes, propriedade intelectual, telecomunicações, ciência e tecnologia (Neves, 2004:18), são inteiramente justificáveis. Contudo, como se pode ver nos parágrafos seguintes, há argumentos em defesa deste objectivo que pecam por excesso.

Por exemplo, a fragilidade da CEDEAO (Comunidade Económica de África Ocidental) e a lonjura dos Estados Unidos da América, na outra margem do Atlântico, são escassos argumentos para sustentar a opinião de que “a opção estratégica natural no que concerne a uma integração regional e nova ancoragem para Cabo Verde encontra-se na União Europeia” (Monteiro, 2004:28). Pelo contrário, a abordagem tripolar de Paul Krugman permite pensar que a inserção natural na CEDEAO e na União Africana, assim como a assunção das múltiplas

pertenças à região africana, ao eixo insular atlântico (Islândia - Maldivas) e ao continente americano darão maior sentido e peso a Cabo Verde.

Do mesmo modo, o eventual patrocínio da União Europeia à construção do espaço económico meso-atlântico (Silva, 2004:37), mesmo visto como complemento do esforço próprio, nunca dispensará outros parceiros e outras partilhas. O passado e a projecção de Cabo Verde são mais condizentes com o multi-regionalismo (Vasconcelos, 2004:172), apesar de dificilmente conciliável com “uma situação similar à de associação económica” com a União Europeia (Estêvão, 2004:155), a não ser que tal associação se insira num conceito estratégico mais alargado e não exclusivista, de forma a conciliar, por exemplo, a abordagem tripolar de Paul Krugman com a visão pro-activa de Bernard Poirine, atrás referidas.

Menos sentido fará a ideia de adesão ou integração de Cabo Verde na União Europeia, primeiro porque o actual figurino da Constituição Europeia não dá qualquer acolhimento a tal hipótese, não podendo um país ser ao mesmo tempo um Estado soberano de África e um Estado membro da UE ou uma região ultraperiférica, precisamente porque aquele estatuto está reservado a países europeus e este a territórios geograficamente distantes do continente europeu, mas pertencentes a Estados membros da União, caso das 6 regiões dos Açores e Madeira (Portugal), Canárias (Espanha), Guiana⁴⁶, Guadalupe e Martinica (França).

A ideia de adesão ou integração de Cabo Verde na União Europeia que, em 2005, circulou nos meios de comunicação de Portugal e Cabo Verde, tem interesse meramente sentimental e académico, o que é respeitável, mas carece de fundamento histórico e de sentido diplomático ou estratégico.

A construção da sociedade cabo-verdiana centrou-se em dois vectores primordiais de uma Europa em busca de expansão e protagonismo, a Igreja e a Administração (Silveira, 2004:43), é verdade. Porém, segundo Gabriel Fernandes (2004:52), apesar de nesse processo tudo o que não se encaixasse numa cultura ocidental prototípica tendesse a ser expelido da consciência social, mecanismos psíquicos transmitidos de geração em geração terão mantido a coerência estruturante da realidade.

⁴⁶ Departamento do ultramar, a não confundir com a República Cooperativa de Guiana.

A criouliização é essencialmente um fenómeno de reprocessamento de memórias e transcendência das bases assimétricas de efectivação, no qual a interacção social é impulsionada pela pulverização e integração contínua dos contributos culturais originários dos grupos transplantados.

É neste contexto que dois marcos simbólicos assinalam um novo recomeço no cosmopolitismo cabo-verdiano: a inserção simultânea em contrastantes dinâmicas de integração regional e a defesa do estatuto do cidadão lusófono, que ilustra uma natural abertura à cidadania transnacional compatível com a afirmação da dignidade colectiva e da identidade nacional.

Em resumo, o Estado-Nação, principal célula reguladora do modo de vida e da organização da modernidade europeia, expandiu-se com a libertação das antigas colónias para contextos históricos, étnicos, culturais, religiosos e materiais diversos. De quase duas centenas de entidades políticas decalcadas desse modelo e que hoje são membros da Organização das Nações Unidas, mais de 50% cabem na categoria de Quase-Estado-Nação, porque têm a forma mas não têm os meios correspondentes.

Entretanto, a aceleração da globalização informacional, financeira, política e cultural, assim como do crime organizado e da insegurança, põe em causa o paradigma e os poderes do Estado-Nação sem que no entanto tenha surgido uma alternativa transnacional diferente da mera transferência do exercício do poder nacional solitário para espaços de exercício do poder nacional repartido.

Perante a actual crise dos sistemas políticos, a questão das identidades e pertenças adquire renovada importância. A história de Cabo Verde valoriza a identidade nacional construída internamente a partir da diversidade e externamente através da expatriação como estratégia de conciliação do lugar com o cosmos, porque, afinal, lembra Gabriel Fernandes, só se expatria quem tem pátria.

A relação de África com a União Europeia é tão velha quanto assimétrica. Em 1957, quando a Comunidade Europeia foi fundada, a quase totalidade de África era propriedade de Impérios europeus. O Tratado de Roma estabeleceu o Fundo Europeu de Desenvolvimento de África, que foi posteriormente alargado a Estados

das Caraíbas e do Pacífico no âmbito da Convenção de Lomé entre a União Europeia e o grupo de países ACP (África, Caraíbas e Pacífico).⁴⁷

Hoje a União Europeia tem 25 membros, é atravessada por nova crise de identidade e continua a ser mais uma ideia do que um território com fronteiras, populações e desígnio comuns. A candidatura da Turquia, longe de constituir um exemplo de abertura da Europa, expõe simultaneamente a grande perplexidade do velho continente e a complexidade da pretensão turca.

Os membros da ACP são 70. Em pouco mais de 40 anos depois das independências, a África já sofreu o *apartheid*, guerras civis, genocídios, fome e epidemias. Hoje vê nova esperança na União Africana (UA), na Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD) e outras instituições pacíficas e inclusivas.

Alguns dizem que as razões de esperança são menos visíveis do que as desgraças. Porém, mesmo sabendo que comparação não é razão, será bom lembrar que no princípio do século XX, entre 1914 e 1918, esta União Europeia hoje mais pacífica e próspera era, em muitos aspectos, pior do que a África de hoje, com guerras civis, genocídios e conflitos entre Estados. A grande diferença é que hoje, apesar das suas crises de crescimento e esporádicas recaídas na barbárie, como aconteceu nos Balcãs dos anos 90, a Europa acredita mais em si mesma, tem um projecto e avança, por tentativas, na sua concretização.

O suicídio da pequena burguesia cabo-verdiana preconizado por Amílcar Cabral não passou de um grande momento de exaltação patriótica e revolucionária, embora impulsor da História, e a união voluntária de Cabo Verde e Guiné-Bissau, no contexto de um projecto mais amplo da construção da unidade africana, foi apenas um passo a arrastar vontades para a libertação nacional e a construção de dois Estados soberanos.

Contudo, as proposições relativas à necessidade de *reafricanizar os espíritos*, à *libertação como acto essencialmente cultural*, à recusa da *luta de classes como único motor da História* e ao princípio de *pensar pelas nossas próprias cabeças, de acordo com a realidade*, mantêm Amílcar Cabral na actualidade do debate que Giddens, Beck, Lash e Sousa Santos, entre outros pensadores da modernidade

⁴⁷ A Convenção foi revista e hoje é conhecida sob a designação de Convenção de Cotonou.

reflexiva, ajudam a perceber, como ajudam a perceber o presente na sua relação de conflito com o passado e tensão com o futuro.

10. Aceleração da História e Desafios dos Pequenos Estados

O mundo actual é caracterizado pelo predomínio da ideologia neoliberal, o ritmo acelerado da transformação, o aprofundamento das assimetrias e as dinâmicas simultâneas da globalização e da regionalização, tanto de nível micro (dentro das fronteiras nacionais) como de nível macro, de dimensão internacional.

Todavia, só na aparência estas dinâmicas são antagónicas, porque tanto a micro como a macro-regionalização são inevitáveis e sugerem a reconfiguração do espaço, a redistribuição do poder e novas estratégias de participação. De facto, a importância dos pequenos Estados nas relações internacionais cresceu com três fenómenos que parecem acelera a História:

- a. O fim da guerra fria, que facilitou a emergência de novas identidades nacionais, novos relacionamentos e novas estratégias;
- b. A globalização que põe sistematicamente à prova a capacidade de os pequenos Estados gerirem as suas relações comerciais, económicas, políticas, culturais, diplomáticas e geoestratégicas;
- c. A liberalização do comércio que reformula a velha questão da dimensão do mercado interno e revaloriza a componente serviços não transaccionáveis, projectando a gestão das interdependências como desafio e recurso.

Neste contexto, a questão de fundo para os pequenos Estados é a gestão das dependências e interdependências, saber como utilizar a inovação para evoluir directamente da tradição para a pós-modernidade sem perder a alma, ou seja, a identidade. A solução do problema poderá estar no exercício da cidadania, que levará à participação activa na descentralização, por um lado, e na regionalização internacional, por outro, em ambos os casos, em movimentos de baixo para cima.

Por outro lado, a análise comparada do desempenho de Estados de diferentes dimensões e regiões do mundo permite concluir que:

- a. Os pequenos Estados podem ser competitivos em áreas de ponta da ciência e da tecnologia, sendo a este respeito bons exemplos os casos da Islândia, para a Medicina Genética e da Finlândia e Singapura, para as telecomunicações e as tecnologias de informação;
- b. A dimensão e a existência de recursos naturais significativos parecem não estar muito directamente relacionadas com os níveis de rendimento nem com os processos de desenvolvimento humano sustentável, visto que não existem evidências de diferenças significativas de desempenho económico, social e cultural entre os países grandes, médios e pequenos nas mesmas regiões;
- c. A preservação da identidade nacional dentro de espaços maiores, os movimentos artísticos e estéticos, o desporto e a diplomacia, que dá particular atenção às organizações internacionais e às redes da sociedade civil, são vantagens comparativas potenciais e alavancas do desenvolvimento.

A consulta e a reflexão a que a escrita deste capítulo obrigou permitiram confirmar um amplo consenso sobre a existência de relações estreitas entre a Educação, o Estado-Nação e o Desenvolvimento. Contudo, quando a questão foi de saber se estas relações são causais, o consenso desfez-se, porque muitos autores vêem a educação como uma das principais causas do desenvolvimento e outros vêem nela apenas uma das prováveis consequências do crescimento económico.

Porém, o consenso antes perdido é recuperado no conceito de *círculo virtuoso* entre a educação e o desenvolvimento para o bem-estar no Estado-Nação, este em busca de reconfiguração sob diversas forças, nomeadamente de natureza infranacional, pela partilha do poder através da descentralização e da participação, a regionalização internacional para valorizar a interdependência e a mundialização, para a qual aponta a Carta das Nações Unidas.

Contrariamente às estratégias de confrontação que predominaram até ao fim da guerra fria enquanto doutrina e à apresentação dicotómica da globalização como uma guerra entre o bem e o mal cujo fim terá necessariamente os vencedores a mandar e os vencidos a recusar obediência, a análise crítica dos processos de transformação social e de revisão das relações internacionais designadamente no domínio do comércio, assume o conflito de interesses como constante, não como

acidente, e procura identificar o ponto de ruptura do *habitus* segundo Pierre Bourdieu (1972) ou as circunstâncias da passagem do conhecimento-ordem ao conhecimento-emancipação (1999), preconizada por Boaventura Sousa Santos.

Em todas as regiões do mundo contemporâneo, no contexto das economias cada vez mais baseadas no conhecimento, a qualificação da mão-de-obra condiciona a posição dos países na divisão internacional do trabalho. Soma-se a esta evidência a convicção partilhada por um grande número de investigadores, segundo a qual o índice de progresso tecnológico, directamente relacionado com a educação, a ciência e a tecnologia, é factor determinante do crescimento económico e do desenvolvimento humano sustentável.

Henri Lopes (1992:535), poeta e político do Congo-Brazaville, antigo Director Geral Adjunto da UNESCO para a Cultura, abriu a Década Mundial do Desenvolvimento Cultural sugerindo que a África deve dispor-se a aprender tudo o que tem a aprender do exterior e que uma tarefa crucial dos intelectuais é convencer os políticos, aqueles que decidem em nome dos outros cidadãos, de que a ciência e a tecnologia fazem parte da mesma herança cultural e que, além de geralmente ineficazes, as estratégias exógenas de desenvolvimento chegam a ser, com frequência, nocivas.

O reconhecimento político e social da importância estratégica da cultura como factor de desenvolvimento começa na redefinição dos parâmetros da educação nacional, clarificação da missão específica de cada um dos seus níveis e, em especial, na concepção da universidade e do ensino superior como cúpula do sistema educativo. Neste quadro a identidade nacional e da própria universidade são cruciais.

Assim sendo, a identidade de uma universidade para a cidadania e o progresso depende de um contrato entre ela e a sociedade, contrato que certamente terá em conta as características estruturais do país e as grandes tendências de mudança global, matérias a desenvolver nos próximos capítulos e que são essencialmente: economia de pequena escala, estreiteza do mercado nacional, emigração como factor de internacionalização e transnacionalização, dependências múltiplas como espaço de construção da liberdade, insularidade e dispersão no isolamento geográfico, volatilidade da economia e vulnerabilidade à mudança exterior e, por fim, valor estratégico da localização geográfica e cultural.

Isto quer dizer, como sugere Teresa Ambrósio em “Inscrire dans la société les chemins de l’auto-organisation, de l’autonomie et de l’identité”, que a questão do conhecimento, emancipação e identidade tem que ser analisada dentro do mundo contemporâneo, onde não basta estar-se informado e ter conhecimento do que se passa. Pelo contrário são imprescindíveis uma racionalidade aberta e uma certa capacidade de gerir o diálogo, recriar sentidos e reavaliar convicções e valores que as mudanças e os problemas comuns à Humanidade põem constantemente em causa (Ambrósio, 2005: 8).

Capítulo III

Caracterização dos Pequenos Estados em Desenvolvimento

Este capítulo revê os principais traços do pensamento institucional sobre a relação entre a educação e a transformação social na sociedade do conhecimento, caracteriza os pequenos Estados e os pequenos Estados insulares em desenvolvimento, apresentando os seus principais desafios no quadro de uma economia mundial com grandes desequilíbrios e em mudança acelerada e identifica as tendências pesadas que se insinuem, entre os processos paralelos e aparentemente contraditórios da globalização e regionalização. O capítulo desenvolve-se em 8 secções.

1. O ensino superior e o desenvolvimento económico e social

Porque o ensino superior equivale ao ensino fundamental do mundo moderno e muitos países estão a ficar cada vez mais para trás, o Banco Mundial e a UNESCO encarregaram um Grupo de Trabalho (GT) de analisar o ensino superior nos países em desenvolvimento e apresentar recomendações pertinentes a líderes políticos nacionais e organizações internacionais. Em 2000, o GT publicou o seu relatório *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Este documento foi publicado pela Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) sob o título de *O Ensino Superior nos Países em Desenvolvimento: perigos e esperanças*.

A autoridade destas organizações, o prestígio dos peritos de 13 países de todas as regiões do mundo que integraram o grupo de trabalho e o grande número de especialistas que participaram no estudo justificam o relatório como uma referência sobre a problemática da formação superior nos países em desenvolvimento, juntamente com outros documentos também de grande interesse, tais como o Conhecimento para o Desenvolvimento (Banco Mundial, 1998/ 1999) e o Relatório sobre as Novas Tecnologias e o Desenvolvimento Humano (PNUD, 2001).

Uma característica destas fontes é representarem o equilíbrio possível entre a teoria e a prática, através do confronto das posições de numerosos académicos, em

nome dos respectivos entidades, e operacionais, em nome das respectivas organizações, que participaram nas audições e no Grupo de Trabalho.

As reflexões e recomendações do grupo, nomeadamente aquelas que dizem respeito à relação entre o ensino superior e o desenvolvimento económico, social e cultural, os principais obstáculos e os caminhos para a sua remoção ou ultrapassagem, são adequados à generalidade dos países em desenvolvimento e, em particular, aos Estados de pequena dimensão, continentais e insulares. Durante os últimos trinta anos do século XX a atenção esteve virada para o ensino primário, o que deu um forte impulso à educação básica e negligenciou o ensino secundário e o ensino superior, ao ponto de este último ter ficado longos anos em situação de risco.

Houve pouco incentivo ao fomento do ensino superior, o acesso permaneceu limitado e a qualidade deteriorou-se. Além disso, as instituições de ensino superior (IES) dos países em desenvolvimento foram frequentemente politizadas, deficientemente regulamentadas e ineficientemente geridas.

O referido GT encontrou provas significativas de que no princípio do século XXI o pensamento sobre a relação entre o ensino superior e o desenvolvimento tem as seguintes características confirmadas pela análise estatística, estudos de caso e observação empírica:

- a. O maior determinante individual da produtividade do trabalho, iniciativa empresarial, crescimento e inserção na economia do conhecimento;
- b. Factor de mobilidade social, participação política, reforço da cidadania e democratização da sociedade;
- c. Espaço de liberdade, criação de competências para todo o sistema educativo e formação de líderes capazes de prever, antecipar e enfrentar os desafios do presente e conceber o futuro, para o influenciar;
- d. Multiplicador de talentos e de escolhas;
- e. Viveiro de cientistas e profissionais altamente qualificados para inventar, absorver e disseminar o conhecimento, a inovação e a tecnologia na sociedade.

As IES, como principais criadoras, depositárias e difusoras do conhecimento, devem estar na linha da frente dos esforços para diminuir o fosso entre os países mais avançados e os mais atrasados. Programas de formação de pessoal docente com recurso ao ensino à distância e ensino misto (*blended learning*) devem contribuir para a contenção dos custos e a melhoria da qualidade do sistema educativo como um todo dinâmico.

2. A Dimensão do Estado e o Desenvolvimento

Num estudo ao qual deram o sugestivo título de *Small States, Small Problems? Income, Growth and Volatility in Small States*, William Easterly e Aart Kraay (2001:93), respondendo à sua própria pergunta de partida, concluíram que, provavelmente, os pequenos Estados em desenvolvimento receberam demasiada atenção da literatura sugerindo que são casos especiais e que exigem políticas especiais porque, ao contrário do que essa literatura sugere, existem provas de que, quando comparados com os Estados médios e grandes nas respectivas regiões, os pequenos Estados apresentam rendimento *per capita* mais alto, taxa média de crescimento semelhante e maiores índices de volatilidade do crescimento e de exposição aos choques dos termos de troca.

Tal como o tamanho, a distância dos continentes e a localização geográfica não têm influência determinante no rendimento e, por conseguinte, no nível de bem-estar geral. Todavia, sendo esta maior volatilidade devida essencialmente à abertura ao mercado internacional, que geralmente caracteriza as ilhas, convém notar que os benefícios líquidos desta abertura são positivos.

Os autores esclarecem, no entanto, que ainda há um problema por resolver: como diversificar os riscos da abertura aos movimentos de capital internacional? Easterly e Kraay terminam a apresentação das suas conclusões sublinhando que:

- a. muitos pequenos Estados ainda são pobres;
- b. a promoção do crescimento para reduzir a pobreza e aumentar a justiça social é tão importante para os países pequenos como para os países médios e grandes;
- c. a análise histórica faz crer que as lições sobre o crescimento são igualmente aplicáveis aos países grandes, médios e pequenos, podendo estes como

aqueles beneficiar do cruzamento de informação sobre os factores determinantes do crescimento sustentável.

Posição diferente têm John Connel, Claude de Miras e Gilles Blanchet que, em trabalhos publicados principalmente sobre as Caraíbas e as ilhas do Pacífico, denunciam a economia de renda, que consideram um modelo insano e em cuja viabilidade parecem não acreditar.

Os Micro-Estados insulares, diz John Connel (1988), são cada vez mais dependentes do exterior em capital (ajuda, empréstimo, remessas de emigrantes, investimentos privados estrangeiros), tecnologia, bens de consumo, competência técnica, e mesmo no que diz respeito à mudança cultural. Conclui afirmando que, mau grado a retórica sobre o desenvolvimento autocentrado (*self-reliance*), os Estados insulares mais pequenos intensificaram ao longo do tempo os seus laços com as antigas metrópoles e trocaram o estatuto de produtivos pelo de rendeiros.

Claude de Miras (1987), por seu turno, responde à esta pergunta sugestiva: A economia martiniquenha: *croissance ou excroissance?* afirmando que o desenvolvimento das economias de renda é fundamentalmente insano e inviável por não assentar em recursos próprios e por travar o progresso dos sectores produtivos primário, secundário e do turismo.

Gilles Blanchet (1987) viu nas pequenas economias dependentes a tendência para se acomodarem à renda como acontece às economias do petróleo e também sintomas do *dutch disease*, consequência da hipertrofia das actividades protegidas da concorrência, tais como a burocracia e serviços transaccionáveis, que as transferências provocam, num processo que, apesar das aparências, acaba por se virar contra os objectivos do proclamado desenvolvimento autocentrado.

As conclusões de Bernard Poirine (1993), Geoff Bertram (1986) e Roger Watters (1985), entre outros que estudaram sobretudo as economias dependentes nos pequenos Estados insulares do Pacífico, chegaram a conclusões opostas às de Connel, Miras e Blanchet, sublinhando aliás, a propósito da economia de renda, que se trata de um modelo de desenvolvimento viável, conforme à lógica da vantagem comparativa, coerente e sustentável a longo prazo, por causa da relativa estabilidade e previsibilidade das transferências.

Poirine, Bertram e Watters sustentam as suas teorias não só com evidências de estudos históricos e comparativos por eles levados a cabo mas também com a valorização dos serviços não transaccionáveis no comércio internacional, como complemento essencial da exportação (segurança, geoestratégia e diplomacia) e, ainda, com a abordagem *tripolar* de Paul Krugman.

Para Krugman, a liberalização do comércio conduz à aproximação entre o centro e a semiperiferia, afastando a periferia. A abordagem tripolar, que consiste numa revisão da teoria das relações de dependência entre a periferia e o centro, justifica a formação de blocos de integração económica e relança a questão do valor estratégico dos pequenos Estados geográfica, cultural e tecnologicamente situados entre grandes centros e grandes periferias (Sousa, 2004:23).

Retomando a análise, John M. Ward (1975), Mark Bray e Steve Packer (1993) resumem em *Education in Small States: concepts, challenges and strategies* as principais vantagens e constrangimentos dos pequenos Estados no mercado internacional. Na coluna dos constrangimentos, colocaram as questões relativas a:

Território. A maioria dos pequenos Estados tem pouca população, pequena área e escassa variedade de recursos físicos.

Mão-de-obra. Em regra, os pequenos Estados têm poucas competências acumuladas e, mesmo quando as possuem em quantidade comparável aos Estados médios e grandes, as necessidades são superiores, além do facto de, por causa da emigração, as flutuações demográficas serem maiores nos pequenos Estados.

Capital. Nos pequenos Estados em desenvolvimento, a maior parte do capital pertence a investidores estrangeiros, havendo o risco de os governos dependerem excessivamente do investimento directo do estrangeiro (IDE) e da ajuda pública ao desenvolvimento (APD).

Empreendedorismo. Os empresários locais independentes são pouco numerosos e, em geral, têm fraco poder face aos empresários estrangeiros.

Mercado nacional. O mercado doméstico nos pequenos Estados em desenvolvimento é limitado e as implicações da reduzida escala tendem a agravar-se nos países arquipelágicos, por causa do isolamento e da fragmentação do território. Por outro lado, como consequência dos fluxos migratórios e da maior exposição às influências externas, os padrões de consumo são mais fortemente

influenciados por modelos estrangeiros do que pelas condições locais de produção de bens económicos.

Mercado externo. O crescimento económico e o desenvolvimento dos pequenos Estados dependem do comércio internacional no qual a sua pequena variedade de produtos de consumo e exportação pouca influência tem.

Na coluna das vantagens para compensar os constrangimentos, Bray e Packer apresentam o controlo fiscal relativamente fácil, os atributos da soberania, os valores da APD e IDE *per capita* favoráveis às pequenas nações, a emigração, a transnacionalização e a qualificação para os mercados local e internacional.

A comparação das duas colunas aponta para a quase inevitabilidade de um *círculo vicioso*, mas a observação da história dos pequenos países industrializados e do sucesso de alguns pequenos Estados em desenvolvimento permite pensar que governos decentes e eficientes podem romper o círculo vicioso e entrar, através da educação e da equidade, no *círculo virtuoso* do desenvolvimento sustentável.

Aparentemente, a evolução de Cabo Verde nas três últimas décadas dá razão à corrente de pensamento aqui representada por Bray e Packer, Easterly e Kraay, Poirine, Bertram e Watters, relativamente à importância dos serviços não transaccionáveis, à durabilidade previsível das transferências do exterior e à sustentabilidade das pequenas economias de renda. Tem uma economia aberta, o rendimento cresceu de forma consistente ao longo de três décadas e os indicadores de desenvolvimento humano têm melhorado de ano para ano.

Contudo, o elevado crescimento demográfico, com a média de 2,4% na década de 90, as altíssimas taxas de desemprego, que atingiram em 2005 mais de 45% dos jovens entre os 15 e os 24 anos, a pobreza de quase 35% da população e o sentimento de insegurança que se agrava são motivos de perplexidade. Mesmo assim, será interessante comparar o desempenho e os resultados da economia cabo-verdiana nos 30 anos antes e nos 30 anos depois da independência.

Os resultados abonam algumas das conclusões acerca da polémica sustentabilidade da economia de renda da maioria dos pequenos Estados insulares. A abordagem tripolar de Krugman é uma ferramenta teórica útil à análise abrangente e profunda do lugar e do papel dos pequenos Estados semiperiféricos. A posição do IDH apenas no 37º lugar entre as 51 entidades insulares estudadas (Quadro 1B)

mostra que Cabo Verde ainda tem ampla margem de manobra e que necessita de aumentar o esforço de organização e melhoria da produção e da distribuição.

3. O Ensino Superior nos Micro-Estados

As estratégias internacionais para o ensino superior sugerem que o principal esforço dos países mais pequenos e de baixo nível de rendimento, em particular os insulares, deve orientar-se para a criação de capacidade para aceder, captar e utilizar o conhecimento. Nestes territórios, a estratégia da concentração na melhoria do ensino secundário e superior pré-graduado, até à licenciatura, pode ser apoiada, com vantagem, pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC) e complementada com pós-graduação selectiva (Mestrado, Doutoramento e Especialização Avançada) em colaboração com centros de excelência no estrangeiro.

Quadro 2:

13 Micro-Estados em Desenvolvimento

País	Superf. (Km ²)	População (mil hab.)	Taxa de cresc.	População urbana (%)	PIB (PPP)	Índice educação	IDH
São Cristóvão	261,00	446	-0,6	34,1	12 510	0,89	0,814
Maldivas	298,00	300	3,0	27,6	4 485	0,90	0,743
Malta	316,00	400	0,4	90,9	17 273	0,88	0,875
Granada	344,00	100	0,3	37,9	7 580	0,85	0,747
Granadinas	389,30	100	0,6	54,8	5 555	0,79	0,773
Seychelles	404,00	1 000	1,3	63,8	12 508	0,81	0,811
Barbados	430,00	300	0,3	50,0	15 494	0,91	0,871
Antígua	442,00	100	0,3	36,8	10 541	0,81	0,800
Singapura	620,00	4 000	2,3	100	23 356	0,87	0,885
Santa Lúcia	616,00	151	1,4	37,8	5 703	0,83	0,772
Barém	622,00	600	1,4	79,2	15 084	0,85	0,831
Dominica	751,00	100	-1,0	71,0	5 880	0,86	0,779
São Tomé e P	964,00	200	2,1	47,0	1 792	0,75	0,632

Fonte: Luiz Gintner e Relatório do PNUD 2004.

Dos 10 países do continente africano com nível de rendimento médio, em 2004 (África do Sul, Argélia, Botswana, Cabo Verde, Egipto, Gabão, Marrocos, Maurícias, Namíbia e Seychelles), 3 são pequenos Estados insulares (Cabo Verde, Maurícias e Seychelles). Entre os 25 Micro-Estados reconhecidos pelas Nações Unidas, vários têm sistemas de ensino superior eficazes. Veja-se a lista dos 25

(Quadro 2 + Quadro 3), com os indicadores económicos e sociais básicos. Note-se que, embora reconhecido como soberano, o Vaticano não é membro da ONU.

Quadro 3
12 Micro-Estados Desenvolvidos

Estado	Superfície (Km ²)	População (1000)	Observação
Vaticano	0,44	750	Desde 1929, é o micro-estado mais poderoso do mundo, possuindo 3 universidades e uma Academia de Ciências.
Mónaco	1,68	33,0	Vive luxuosamente da banca, das provas automobilísticas, do jogo e do turismo, em suma, do conhecimento.
Nauru	21,03	12, 7	Importa até água para beber, mas vive ricamente graças à exportação de fosfato, ao alto índice de educação e ao espírito empreendedor dos seus 12 700 habitantes.
Tuvalu	26,00	10,0	Vive sobretudo da pesca, copra e conhecimento.
San Marino	60,00	27,0	Depende, da "marca San Marino" em forma de selo para colecção, vinho, provas automobilísticas, etc.
Ilhas Marshall	182	51,0	Entraram para a ONU em 1991 e são conhecidas graças a uma biblioteca e a um museu.
Liechtenstein	157	30,0	Especializou-se na prótese dentária e no turismo.
Andorra	465	86,0	70 % dos residentes são estrangeiros e todos vivem principalmente do turismo e da banca.
Palau	508	12, 2	Em 1982, optou por uma associação com os EUA.
Tonga	699	90,5	Independente desde 1970, as principais exportações são coco, melão e baunilha.
Micronésia	717	270,0	Vive da agricultura de exportação e do turismo.
Kiribati	777	83,0	Membro da Commonwealth, desde 1975, vive principalmente do sal, copra e artesanato.

Fonte: Luiz Gintner.

O Quadro 3, que completa a lista dos 25 Micro-Estados em desenvolvimento e desenvolvidos, mostra ausência de relação de causalidade entre as dimensões do território, população e economia, por um lado, e o desenvolvimento do ensino superior e o progresso humano, por outro.

Do grupo de 25 Micro-Estados sem muito mais recursos do que a inteligência valorizada dos seus habitantes, a qualidade das instituições e um conjunto variável de circunstâncias favoráveis, 12 têm o índice de desenvolvimento humano elevado (Antígua e Barbuda, Barbados, Barém, Liechtenstein, Malta, São Cristóvão e Nevis, San Marino, Seychelles, Singapura, Trindade e Tobago e Vaticano) e os 13 restantes têm o índice de desenvolvimento humano médio.

Todos aqueles que têm nível de desenvolvimento humano elevado contam, igualmente, com sistemas de valorização dos recursos humanos sofisticados, incluindo o subsistema de ensino superior, interno e/ ou externo, neste último caso, através de acordos com países mais avançados ou, no caso dos Micro-Estados altamente desenvolvidos, com os seus parceiros, em cuja selecção as dimensões contam também muito pouco.

A Cabo Verde interessará estudar alguns destes exemplos de Micro-Estados bem sucedidos tais como Malta, Seychelles ou Santa Lúcia, assim como de pequenos Estados insulares, como Maurícias e países do Caribe, que encontraram soluções engenhosas para desenvolver os seus sistemas de ensino superior. Também o projecto de criação de uma universidade virtual para os pequenos Estados membros da Comunidade Britânica (Commonwealth), em estudo pelo respectivo Secretariado, merece atenção.

4. Os Pequenos Estados Insulares de África

Esta secção é dedicada à função histórica, aos desafios e ao potencial comuns às pequenas nações insulares africanas e ao papel do ensino superior na sua transformação. Procura igualmente esclarecer se existirá nas nações insulares alguma relação entre, por um lado, a pequena dimensão territorial, demográfica e económica e, por outro, a propensão para a construção do conhecimento, a convivência democrática e a paz. À partida, colocaram-se as seguintes hipóteses:

- a. Desde a sua ocupação pelas potências europeias, a geoestratégia, a educação, a cultura e o ambiente são os principais factores do progresso;
- b. A relativa homogeneidade que caracteriza a maioria das sociedades insulares, a sua abertura e atractividade estimulam o investimento externo;
- c. O choque científico e tecnológico, viabilizado pela combinação de governo decente, cooperação inteligente e investimento público para incentivar e regular a economia, permitirá aos pequenos Estados insulares participar activamente na globalização e promoção do bem-estar social;
- d. A sociedade internacional tem interesse em perceber o potencial e as limitações dos pequenos Estados insulares para assumir parte do custo do seu desenvolvimento, de forma consistente e com fundamento no princípio das vantagens comparativas e da defesa do bem público mundial.

Uma definição do conceito de pequeno Estado insular, por simples e flexível que seja, permite ver porque não se aplica a Madagáscar, com 17 milhões de habitantes, à ilha de Moçambique, uma parcela de um Estado soberano, nem a Zamzibar, parte insular da Tanzânia. Na lista da ONU que aqui se utiliza há 51 pequenos Estados e Territórios insulares que, como já se viu, apresentam três características comuns: Estados soberanos ou Territórios autónomos, insulares e com população inferior a um milhão e meio de habitantes. A definição privilegia o estatuto político (soberania do território ou autonomia do sistema educativo), a insularidade (uma ou várias ilhas) e a demografia (população inferior a um milhão e meio de habitantes) e não regista a área territorial.

O principal objectivo da comparação entre os cinco pequenos Estados insulares de África que aqui se faz é mais facilitar a apreensão do conceito do que analisar os respectivos sistemas educativos em pormenor ou mais especificamente as suas opções em matéria de ensino superior. Trata-se também de colocar o caso de Cabo Verde no contexto regional. Apesar de o grupo dos SIDS (*Small Island States*) ter incluído alguns pequenos países parcialmente insulares, elevando assim para 6 o número dos africanos, a Guiné-Bissau não é objecto desta análise prévia.

Pretende-se aqui ver as ilhas de dentro para fora, para tentar apreender a sua natureza, as suas funções no fio do tempo, os constrangimentos e o potencial. Esta perspectiva antropocêntrica, geográfica e histórica, na linha dos defensores da

Nissologia como campo de estudo das ilhas segundo métodos próprios, explica-se pela necessidade de um esforço constante no sentido de cruzar o global com o local em busca do progresso humano. Considerou-se para o estudo, do Índico para o Atlântico, os 5 pequenos Estados insulares de África: Seychelles, Comores, Maurícias, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde. Os principais critérios da escolha foram:

- a. A convicção de que é necessário dar visibilidade a quem menos tem, neste caso, os pequenos Estados insulares da África em desenvolvimento;
- b. A circunstância de a pesquisa sobre a problemática do ensino superior e da investigação científica para a transformação social nos pequenos Estados insulares ter como finalidade contribuir para problematizar a criação de uma universidade pública em Cabo Verde e para Cabo Verde;
- c. Um convite a estudantes e estudiosos, intelectuais, empresários e outros grupos interessados, para procurarem entender as ilhas mais como realidade física e humana em equilíbrio precário do que como meros calhaus perdidos nos oceanos, lugares exóticos, frequente e paradoxalmente confundidos, na linguagem de publicidade turística, com paraísos terrestres de mar e sol.

Quadro 4

Comparação entre os 5 Pequenos Estados Insulares de África

País	Ilhas	Área / Km ²	Capital	População ⁴⁸	PIB/ USD	Índice de Educação	IDH
Seychelles	4	455	Victoria	80.000	7.480	0,90	0,853
Comores	3	2.170	Moroni	800.000	450	0,53	0,530
Maurícias	2	1.860	Port Louis	1.245.000	4.090	0,79	0,785
S.T.P. ⁴⁹	2	960	São Tomé	200.000	320	0,76	0,645
Cabo Verde	10	4.030	Praia	460.000	1.490	0,75	0,717

Fonte: Relatório do Desenvolvimento Humano (2005) / L'Etat de l'Afrique 2005. Jeune Afrique. Hors Série n.8)

Uma análise breve do Quadro 4 permite extrair as seguintes conclusões:

⁴⁸ Estimativa da Divisão da População do Departamento dos Assuntos Económicos e Sociais da ONU (2005).
⁴⁹ São Tomé e Príncipe

- os cinco são pequenos Estados insulares, de diferentes dimensões, pertencendo alguns, nomeadamente as Seychelles e São Tomé e Príncipe, à categoria dos Micro-Estados, isto é, territórios soberanos com população inferior a 200.000 habitantes. São Tomé e Príncipe é o maior Micro-Estado do mundo;
- estes dados são adaptados do Relatório do Desenvolvimento Humano 2005. Convém lembrar que a disponibilidade e a fiabilidade da informação são um problema de todos os Estados em desenvolvimento, em particular das pequenas economias. Apesar de tudo, o quadro dá uma ideia das grandezas consideradas, mantendo a coerência interna que as fontes secundárias comuns lhe asseguram;
- os 5 pequenos Estados insulares por ordem decrescente do índice de educação (IE), PIB real *per capita* e IDH dão esta sequência: Seychelles, Maurícias, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Comores. Em regra, a relação entre os indicadores acima mencionados é positiva.

4. 1 Da escravatura à nova globalização

Em geral, o mundo das ilhas faz pensar em povoamento, escravatura, colonização, mestiçagem biológica e cultural, sociedade crioula transcultural e fragilidade ecológica e económica. A este propósito, em *África Negra: História e Civilização*, o historiador Elikia M'Bokolo, traduzido por Alfredo Margarido, recorda quatro factos importantes para a compreensão do fenómeno:

- a. A escravatura foi uma prática de quase todas as sociedades humanas;
- b. A singularidade africana não foi a escravatura mas o tráfico negreiro;
- c. Contrariamente a muitas ideias feitas, a gigantesca deportação de africanos durou entre os séculos VII e XIX;
- d. Antes dos europeus e do Atlântico, o tráfico negreiro teve como protagonistas e palco os árabes muçulmanos e o Oceano Índico.

A História dos pequenos Estados insulares e das regiões costeiras documenta essas fases e correntes, assim como a função precursora dos *lançados*, *tangomanos* e *sinhás*⁵⁰, figuras características da colonização portuguesa em África.

4. 2 Economias Voláteis e Estados Vulneráveis

O quadro 5 mostra a informação do quadro 4 acrescida do índice de volatilidade da economia (IV) e do índice compósito de vulnerabilidade do país (ICV), este por ordem decrescente, do mais vulnerável ao menos vulnerável. Esta ordenação foi estabelecida no ano de 1999 por uma equipa dirigida por Jonathan P. Atkin, a partir de um estudo de 111 países em desenvolvimento, 30 dos quais pequenos Estados continentais ou insulares.

O cálculo do ICV é feito com recurso a processos econométricos complexos e a dezenas de variáveis, com destaque para os índices de dependência da exportação, diversificação do comércio internacional e exposição a desastres naturais. William Easterly e Aart Kray demonstraram que o crescimento económico nos pequenos Estados é consistentemente mais volátil do que nos grandes. Os autores chegaram a esta conclusão depois de estudarem uma amostra de 34 países grandes, médios e pequenos, ao longo de vários anos. O índice de volatilidade da economia (IV) é igual à exposição económica mais o isolamento ou, neste caso, insularidade e os constrangimentos estruturais acrescidos da fragilidade face a desastres naturais.

Quadro 5:

Índices comparados de cinco pequenos estados insulares africanos

País	População	PIB / US\$	I. Educação	IDH	IV	Ordem	ICV	Ordem
S. Tomé	200.000	1.317	0,66	0,639	4,3	79	7,690	16
Maurícias	1.200.000	9.860	0,80	0,779	6,72	34	6,510	27
Seychelles	1000.000	17.030	0,87	0,840	5,9	51	6,375	28
Comores	700.000	1.870	0,51	0,528	2,39	106	5,425	43
Cabo Verde	400.000	5.570	0,77	0,727	9,08	16	4,956	73

Fonte: Autor

⁵⁰ Segundo a versão mais corrente, lançados eram condenados, geralmente da ilha de Santiago, Cabo Verde, que os portugueses atiravam ao mar de maneira a alcançarem a costa, tangomangos ou tangomaos eram brancos ou mestiços portugueses que funcionavam como intermediários comerciais e sinhás eram mulheres de armas que lideravam a sociedade charneira entre os estrangeiros e as populações locais.

Cabo Verde é um dos mais voláteis (16 em 111) e Comores o menos volátil (106 em 111). Porém, São Tomé e Príncipe está entre os mais vulneráveis (16 em 111) e Cabo Verde, entre os menos vulneráveis (73 em 111). O ano de referência (1999) explica a diferença dos restantes indicadores em relação ao quadro 4.

4. 3 Características e Desafios dos Pequenos Estados Insulares

Além das evidências de William Easterly e Aart Kraay, segundo as quais, comparados com os países grandes e médios nas respectivas regiões, os países pequenos, os insulares incluídos, apresentam rendimento *per capita* mais alto, taxas de crescimento semelhantes e maior volatilidade do crescimento e dos choques dos termos de troca, esse grupo de países tem características, desafios e oportunidades particulares, como a seguir se pode ver.

Características

Com o intuito de mostrar alguns traços da realidade insular, sem preocupação com a profundidade da análise comparada, sublinham-se as seguintes características distintivas:

- pouca terra e muita água (Zona Económica Exclusiva);
- isolamento e dispersão territorial;
- limitados recursos naturais e rigidez do mercado interno;
- pesada dependência do exterior;
- elevado índice de volatilidade (IV);
- alto índice composto de vulnerabilidade (ICV);
- PIB real *per capita* relativamente alto;
- apreciável riqueza cultural baseada na diferença;
- significativa exportação pública de serviços não transaccionáveis;

A definição de pequeno país insular encerra a ideia de pouca terra. Todavia, faz sentido esclarecer a noção de muita água, que tem importância científica, económica, ambiental e estratégica. Efectivamente, todos os pequenos Estados

insulares têm vastas zonas económicas exclusivas, assim como longas linhas de interface do oceano com a terra firme. Além do maior ou menor isolamento em relação às massas continentais e aos mercados regionais, a dispersão dos territórios reduz drasticamente a escala e impõe custos elevados à infra-estruturação humana e física e, por conseguinte, à produção de bens económicos.

Em regra, os recursos económicos naturais são raros e os mercados são rígidos. Por estas razões, segundo os critérios dominantes no comércio internacional, a taxa de dependência do exterior é alta. Estudos recentes de um número significativo de casos ao longo de períodos dilatados revelam altos índices de volatilidade e de vulnerabilidade, com a correspondente baixa taxa de competitividade. De sinal contrário são a tendência do PIB *per capita* e a riqueza cultural e científica das ilhas que, em geral, são mais importantes do que a mera análise quantitativa permite concluir.

Estudos realizados principalmente nas regiões do Pacífico e das Caraíbas, também chamadas as Índias Ocidentais ou Ilhas do Caribe, têm sugerido a revisão dos critérios de contabilização das trocas entre as economias de grandes países ricos e pequenos países pobres, por se entender que o paradigma dominante minimiza a exportação pública de invisíveis não transaccionáveis para os países ricos e sobrestima a ajuda pública e outras transferências (Poirine, 1993) e Bertram (1986).

Outro tema que suscita controvérsia é o da diversificação e integração cultural através *crioulização*, fenómeno característico de um grande número de pequenos Estados insulares e que Kamau Brathwaite (1971) define como um processo cultural com duas características fundamentais: a aculturação significando empréstimo de sentido único, consistindo na imposição pela força ou o exemplo derivado do poder simbólico de uma cultura sobre a outra, típica da relação entre a cultura europeia e a cultura africana no contexto da escravatura e da colonização e a interculturação, fenómeno não previsto, um processo espontâneo, não estruturado e de empréstimos recíprocos por osmose, que resulta desta mesma imposição, deste jugo. O resultado deste processo, que inclui elementos desejados e não desejados, tende a ser a norma cultural da sociedade crioula (Sheferd e Richards, 2002).

Desafios

Os desafios destas nações são numerosos e de grande dimensão mas, para os objectivos desta secção, podem resumir-se a:

- a. Mudar a percepção de si, de dentro para fora, de modo a oferecer uma imagem mais densa e rica, valorizando a cultura, a política e a ética da solidariedade;
- b. Racionalizar a exploração dos recursos naturais (água, ar, fauna, flora, costas, etc.) com a redução do ICV ambiental e a visão de um pacto vital com o ambiente e as gerações futuras em defesa do bem público mundial;
- c. Articular a cooperação local, nacional, regional e global para ganhar escala, promover sinergias e aumentar a capacidade negocial;
- d. Integrar a Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD), o Investimento Directo Estrangeiro (IDE) e as Remessas dos Emigrantes em políticas de transformação social, o que pressupõe a existência de pessoas e sociedades decentes, no sentido que John Rawls (1993) deu a esta expressão;
- e. *Glocalizar*, isto é, cruzar o saber local assumido com o conhecimento científico e conseguir mestiçagens mais amplas e conscientes de si;
- f. Ousar provocar o choque cultural, científico e tecnológico ao serviço da coesão social e do progresso com igualdade de oportunidades.

Oportunidades

Em relação a oportunidades, uma gestão pública e privada inovadora significa, sobretudo, duas coisas: criticar consciente e racionalmente as receitas vindas do exterior, geralmente do tipo *one size for all* (o mesmo para todos), quase sempre à volta de mais ou menos Estado, mais público ou mais privado, melhor governo ou mais desvio, e inventar fórmulas eficazes para cada caso, salvaguardando os princípios da liberdade e igualdade traduzidos em serviço às pessoas e transformação social efectiva. Em síntese:

- gestão pública e privada inovadora;
- articulação de investimento público e privado;
- opção pelo turismo amigo das pessoas, do ambiente e do futuro;

- oferta de serviço de saúde *off-shore* e lazer para reformados;
- produção para nichos de mercado especialmente exigentes;
- participação dos migrantes nas políticas de desenvolvimento;
- massificação do uso do computador e das telecomunicações;
- aposta na boa reputação e credibilidade do Estado.

Apostar nas tecnologias de informação e comunicação é indispensável ao acesso, absorção e cruzamento do conhecimento científico com o conhecimento leigo e local, para o desenvolvimento equilibrado da relação com o ambiente e o futuro. De tais políticas devem resultar eficiência, boa reputação e credibilidade.

Entretanto, a massa crítica que cresce nesses países, e na emigração, irá provavelmente explorar novas oportunidades, tais como aquelas que resultam do envelhecimento das populações dos países ricos e do conseqüente turismo de saúde e dos tempos livres dos reformados.

A informática, as telecomunicações, os serviços financeiros, a segurança, os produtos com sabor e *design* ajustados a nichos de mercado emocional e cultural com alto poder de compra, em particular o mercado étnico, da ciência e da cultura são outras possibilidades. Nesta perspectiva, a proximidade dos grandes mercados deverá traduzir-se nos custos de produção e nos preços dos serviços ao cliente, o que, na maior parte dos casos, ainda não acontece.

4.4 Pequenos Estados, Grandes Problemas ou Grandes Desafios?

Pode dizer-se que os pequenos Estados insulares são:

- encruzilhadas culturais;
- espaços abertos à influência externa;
- sociedades catalisadoras e potencialmente comunicativas;
- comunidades interessadas no “para lá do horizonte”;
- espaços abertos à mudança e adaptação.

Como atrás foi dito, os países, os problemas e os desafios não são directamente proporcionais à população, superfície ou economia. Nos pequenos

Estados insulares, muitos dos problemas e desafios são específicos e podem parecer mais do que proporcionais aos territórios, populações ou economias, mas o que mais interessa é saber se existe um potencial de compensação e, caso exista, como transformá-lo em valor de troca no mercado local e mundial dos valores. Os problemas e desafios são diferentes e não existem indicações que permitam estabelecer relações de causalidade entre a natureza dos problemas e o tamanho dos países.

A abordagem da modernidade reflexiva ajuda a deslocar o eixo da análise do campo das aparências simplificadoras para o cerne das questões que se colocam a todas as sociedades contemporâneas, mormente a questão do acesso e uso dos recursos, designadamente do conhecimento.

Designa-se por mestiçagem, no sentido mais amplo do termo, cultura de comunicação e de paz, propensão à mudança e à adaptação, escala laboratorial para o estudo e a compreensão de questões vitais, tais como o ambiente, a paz, o crescimento económico e o nível de bem-estar geral. As vias mais acessíveis de transformação do potencial em recursos efectivos são três e vão dar à encruzilhada do desenvolvimento humano: governo decente, transferência externa combinada com políticas públicas acertadas e programas de compatibilização do esforço local com o ritmo da globalização. A soma destes três factores requer o aproveitamento máximo da inteligência para ser eficaz.

O principal esforço dos países mais pequenos e de baixo nível de rendimento, em particular os insulares, deve ser orientado para a criação de capacidade para aceder, captar e utilizar o conhecimento. Nesses territórios, a estratégia da concentração na melhoria do ensino secundário e da formação pós-secundária pode ser apoiada com vantagem pelas tecnologias da informação e da comunicação. Esta estratégia será complementada com pós-graduação selectiva no estrangeiro, aos níveis de mestrado, doutoramento e especialização avançada.

4. 5 Fuga de cérebros e outros obstáculos

A falta de docentes e investigadores altamente qualificados nas áreas da ciência e tecnologia, mas também nas profissões liberais, é um problema comum a todos os países em desenvolvimento, um problema eloquentemente espelhado no

número ínfimo de artigos científicos e patentes originários das regiões ao sul do Equador onde vivem cerca de 80% da população mundial.

Outra face desta situação é, por exemplo, cerca de um terço dos estudantes estrangeiros nos Estados Unidos da América, não regressarem aos seus países de origem. Por outro lado, muitos daqueles que regressam trazem consigo considerável conhecimento e aptidão, mas a sua especialização está, geralmente, dependente dos paradigmas e desígnios dos países e regiões onde estudaram.

Assim, mesmo nos casos de regresso físico, ocorre a chamada *fuga oculta* de cérebros. Por causa dos seus inconvenientes, o estudo no estrangeiro deve ser acompanhado de estratégias de consolidação e desenvolvimento das IES nacionais ou regionais e do incentivo ao regresso e fixação nos países de origem.

A experiência do ensino superior nos países em desenvolvimento é em geral decepcionante. A sua contribuição ao desenvolvimento social e económico fica longe das expectativas baseadas na história social dos países desenvolvidos. Para explicar a desvalorização do ensino superior nos países em desenvolvimento, o Grupo de Trabalho criado pela UNESCO e o Banco Mundial adiantou em 2000 quatro hipóteses:

- a. Ausência de visão estratégica. Ao contrário do ensino primário e, em menor número de casos, do ensino secundário, raramente existe uma compreensão partilhada da natureza e magnitude da contribuição que o ensino superior pode dar ao desenvolvimento. Sem essa visão, o ensino superior não tem recebido o tratamento nem a prioridade que merece;
- b. Falta de empenhamento político e de recursos financeiros. As autoridades nacionais têm de fazer escolhas competitivas em condições de dramática escassez de recursos financeiros. Ademais, a noção herdada do século XIX segundo a qual o ensino superior serve principalmente para preservar e reproduzir elites restritas, combinada com o facto de o ensino superior exigir substanciais investimentos de longo prazo até criar razoáveis benefícios privados e sociais, dificilmente mensuráveis, concorre para a expansão descontrolada e a perda de qualidade;
- c. Desvantagem no ponto de partida. O ensino superior nos países em desenvolvimento é marcado pelas más condições de arranque. Pode dizer-se

com René Dumont, que o ensino superior começou mal.⁵¹ O desenvolvimento científico exige ambiente intelectual e cultural adequado, ou seja, a existência de uma massa crítica de académicos e de investigadores é uma condição necessária ao fomento do ensino superior e este é indispensável à prosperidade das nações. Ora, romper este círculo vicioso requer visão, capacidade de decidir e impulso externo;

- d. Enquanto não houver mudanças substanciais na distribuição do poder político entre as diferentes regiões do mundo, a globalização será uma faca de dois gumes e os melhores docentes, investigadores e técnicos continuarão a ser inevitavelmente atraídos pelos países mais prósperos do centro, enquanto a lei do mercado continuará a penalizar os países mais fracos da periferia.

Contudo, as IES podem servir-se dessa janela de oportunidades que a tecnologia da informação oferece (rádio, Internet, correio electrónico e telemóveis), para estreitar o fosso que as separa das suas congéneres dos países avançados.

A estes obstáculos verdadeiros e facilmente verificáveis, convém acrescentar um facto de natureza histórico-económica, que dificulta ainda mais a compreensão da forma como o ensino superior evolui nos países em desenvolvimento. Na verdade, desde o século XIX até à explosão verificada na década de 50, após a Segunda Guerra Mundial, o ensino superior nos países industrializados cresceu de forma lenta e praticamente linear, como consequência *natural* do crescimento da população escolarizada aos níveis da educação primária e secundária.

Pelo contrário, nos países em desenvolvimento, onde o sector moderno da economia é muito limitado, a explosão do ensino superior foi imediata, coexistindo com elevadas taxas de analfabetismo e modestas percentagens de população escolarizada, por imperativo da construção do Estado e da realização de expectativas criadas pela soberania política. Na análise e procura de compreensão das complexas relações entre a educação e a transformação social, será útil ter este argumento em consideração.

Um outro aspecto do problema a ter em conta é o seguinte: a globalização e a livre circulação de bens e capitais induzirá inevitavelmente a livre circulação de

⁵¹ Alusão a René Dumont (1966). *L'Afrique Noire Est Mal Partie (A África Negra Começou Mal)*. Paris. Seuil.

pessoas. Esta perspectiva está a provocar a reavaliação das políticas das migrações internacionais, com duas tendências a desenharem-se: progressivamente, a migração definitiva cede espaço à migração temporária e, correlativamente, o conceito de *fuga de cérebros* começa a ser substituído pelo de *circulação de cérebros*. A colocação do problema nestes termos, remete para o mercado livre, que seria a terceira grande tendência, onde será preciso lutar pelo *brain gain* (ganho de talentos) por outras palavras, pelo saldo positivo entre a saída e a entrada física ou virtual da massa cinzenta.

5. A educação e a taxa de retorno no ensino superior

As estimativas das taxas de retorno dos investimentos nos diferentes níveis de educação permitem aos governos e outras partes interessadas julgar da eficácia das políticas para os diferentes níveis dos sistemas educativos. Na década de 70, os economistas do trabalho calcularam as taxas de retorno do investimento na educação primária, secundária e superior e concluíram que o maior retorno vinha da educação básica, o médio da secundária e o baixo, muito baixo, do ensino superior. Esta conclusão influenciou a política do Banco Mundial e outros grandes financiadores da Educação, durante mais de três décadas.

Hoje, novas evidências levaram numerosos académicos e o próprio BM a concluir que os argumentos económicos tradicionais assentaram numa análise viciada ou, pelo menos, incompleta do contributo do ensino superior, que foi então praticamente reduzido às remunerações privadas e aos rendimentos fiscais, sem considerar outros elementos igualmente importantes, como o espírito empreendedor, o valor da massa crítica, o exercício da cidadania, a transparência, a boa governação e a investigação, que resultam da elevação do nível médio da educação e acção de pessoas qualificadas e altamente qualificadas, os efeitos externos positivos ou externalidades.

A libertação do potencial do ensino superior para influenciar o desenvolvimento passa pela adopção de planos realistas, conquista de recursos, melhoria da eficiência da gestão e soma de esforços de IES, governos, empresas, organizações da sociedade civil e parceiros internacionais para:

- incrementar a infra-estrutura educativa, em particular o acesso ao computador e à internet, à biblioteca física e virtual, ao laboratório, ao equipamento e à sala de aula em condições aceitáveis;
- conceber, testar e implementar novos currículos e programas académicos que conciliem a educação científica e a educação geral e artística;
- recrutar, reter, formar e desenvolver pessoal docente da mais alta qualidade;
- defender o interesse público, combater a exclusão e promover a igualdade;
- promover a educação científica e a investigação aplicada e básica;
- investir no ensino secundário para reforçar as bases do ensino superior;
- reformar os sistemas educativos, do nível primário ao superior;
- promover a circulação de talentos, especialmente, entre a comunidade residente no país e as comunidades transnacionalizadas, por norma mais avançados no domínio científico e tecnológico.

6. Papel da cooperação internacional

No fomento do ensino superior, o papel de primeiro plano deve ser desempenhado pelos governos dos países em desenvolvimento. Contudo, é necessário os seus parceiros internacionais terem uma função mais positiva do que aquela que tiveram até hoje, através de:

- congregação de iniciativas auto-sustentáveis, incluindo avaliação conjunta dos sistemas e, em particular, das instituições de ensino superior;
- fornecimento de bens e serviços públicos internacionais decorrentes da investigação agrícola, médica e ambiental, incremento de parcerias de investigação cruzada e apoio a programas de intercâmbio e mobilidade de docentes e estudantes;
- promoção da equidade no interior dos países, através da concessão de bolsas de estudo e outros mecanismos de solidariedade social;
- simplificação do acesso ao livro, ao computador, à Internet, ao laboratório e outros equipamentos;

- disseminação de casos de sucesso, bem como de fracasso, para que a criação, a expansão e a reforma do ensino superior tenham maiores margens de sucesso;
- apoio à inserção das IES dos países em desenvolvimento nas redes regionais e mundiais do ensino superior;
- monitorização da construção de sistemas de ensino superior coerentes;
- abstenção de impor visões, paradigmas e estratégias do passado, com o argumento de que resultaram nos países hoje desenvolvidos ou em algum país em desenvolvimento, tendo em consideração que as diferenças de natureza histórica, económica, social e cultural exigem actualização e aplicação rigorosa dos critérios da Educação Comparada.

7. Desafiar a linha do horizonte

A experiência das ilhas mais pequenas é válida para os espaços continentais mais amplos, sendo singular apenas na abrangência, intensidade e dimensão laboratorial. A propósito da *mundialização das nações* e das relações atlânticas entre a Europa e os Estados Unidos, Alain Minc chama a atenção para o facto de os EUA serem compostos por um conjunto de novas etnias em efervescência [hispânicos, asiáticos, afro-americanos e outros] constituindo uma espécie de “país mundial” e que talvez seja um erro grave continuar a olhá-los apenas como *um país ocidental e um povo anglo-saxónico*.

Na Europa, apesar da diversidade e hesitação das políticas de imigração, o fenómeno é o mesmo e irreversível. A este respeito, lêem-se também com proveito *A Escravatura Moderna: salário de pobreza ou como (não) sobreviver na América*, de Barbara Ehrenreich e *Lisboa: Na Cidade Negra*, de Jean-Yves Loude.

Por outro lado, aqueles que procuram uma luz ao fundo do túnel que África atravessa, mais do que os profissionais do afro-pessimismo, continentais ou ilhéus, terão vantagem em meditar nestas palavras do Presidente Jacques Chirac: “Il n’y aura pas de mondialisation réussie sans le développement de l’Afrique (...) Au Cap Vert, à Maurice, au Mozambique, en Ouganda, le revenu par habitant a progressé de plus de 3 % par an, et le Ghana et le Mozambique ont obtenu certains des meilleurs

résultats, à l'échelle mondiale, dans la lutte contre la faim. D'autres pays, du Sénégal à l'Egypte et au Botswana, ne sont pas loin de tels résultats" (Chirac, 2003).

Do que precede, parece legítimo extrair três lições:

- a. A harmonia e a abertura das sociedades crioulas insulares não são as ideais, mas são positivas e tendem a ultrapassar o sentimento de um destino herdado e feito de violência e de preconceitos que lhes estigmatiza a origem enculturada;
- b. O contributo dos pequenos Estados insulares em desenvolvimento para a criação do conhecimento necessário ao equilíbrio físico-social, à paz e à democracia, tem custos que ultrapassam a capacidade das respectivas economias mas que a sociedade internacional tem interesse e dever de perceber e, em parte, assumir;
- c. Ser suporte e actor secundário da globalização não é suficiente. A cidadania plena e o progresso exigem forçar a passagem de simples comunidades do sentimento para sociedades do conhecimento.

Afinal, a ilha deve ser mais ponte do que prisão, mais futuro do que passado. Potencializando um dos recursos dos territórios insulares, o Secretário Geral da ONU diz que "os pequenos Estados insulares em desenvolvimento são pontos na linha da frente onde podem observar-se, com intensidade, muitos dos principais problemas relacionados com o ambiente e o desenvolvimento. Neste sentido, são um excelente teste aos compromissos da Cimeira Mundial de 1992" (Annan, 1999).

8. A universidade empreendedora e o bem público

No final do século XIX, através das actividades de investigação e desenvolvimento (I & D), as práticas laboratoriais foram iniciadas nas universidades, até então utilizadas exclusivamente como centros de ensino. Esta mudança ficou a ser conhecida como a primeira revolução académica, que surgiu para atender às necessidades da sociedade industrial⁵². Nos séculos XVII e XVIII, a investigação e a

⁵² Henry Etzkowitz (1990: 109-124). "The Second Academic Revolution: The Role Of The Research University in Economic development". The Research System in Transition. S.E.Cozzens et al. (eds.), Kluwer Academic Publishers, Netherlands.

circulação da informação científica ainda não faziam parte do núcleo duro das actividades universitárias mas sim das Academias e dos seus membros.

Em *Universidade e Cultura*, Luísa Leal de Faria (2003) diz que foi nos princípios do século XIX que se deu a primeira revolução universitária, com a fundação da Universidade de Berlim, projectada por Wilhelm von Humboldt para unir o ensino e a investigação. No entendimento de Humboldt, os conteúdos do ensino deveriam resultar directamente da actividade de sistematização e investigação do docente.

Mas, com o aumento da competitividade internacional, através da aceleração da globalização, surge um novo modelo para a universidade, baseado no desenvolvimento económico. Além da aliança entre a pesquisa e o ensino, este modelo enfatiza a importância da produção e difusão do conhecimento, assim como da interacção da universidade, da empresa e da sociedade, o que já é referido por alguns autores como sendo a segunda revolução universitária.

A universidade desempenha um papel de actor económico e social cada vez mais visível, razão pela qual se designou a instituição emergente por Universidade Empreendedora, centrada na interacção Universidade, Empresa e Governo, tendo como finalidade o desenvolvimento económico, social e cultural à escala local, regional e mundial.

Nesta mudança de paradigma, na passagem da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, Henry Etzkowitz e Loet Leydesdorff (1996), Professores da Universidade do Estado de Nova York e da Universidade de Amsterdão, respectivamente, criaram nos anos 90 o conceito da hélice-tripla, para caracterizar um novo tipo de interacção e geração de sinergias.

Neste modelo, a universidade empreendedora é um actor principal do sistema de inovação. Para que ela seja implantada, duas condições devem ser consideradas no planeamento estratégico das três forças participantes: a vontade política e uma estrutura de gestão de natureza empresarial, para funcionar como órgão de intermediação entre a instituição universitária, o mercado e o governo.

No panorama mundial, estes actores participantes do sistema de inovação fazem alianças estratégicas e realizam projectos de interesse comum, todos orientados para a finalidade maior que é o desenvolvimento nacional, local, ou

regional. À universidade empreendedora competirá cumprir a tarefa de promover o desenvolvimento económico e social, através de novas estruturas organizacionais, que serão basicamente centros transdisciplinares.

Estas organizações geram novas disciplinas, centros de transferência de tecnologia e formação de empreendedores, e criam incubadoras, empresas jovens, que por sua vez dão origem a teses, publicações e patentes, provenientes da sua interacção com o sector produtivo de conhecimento, tecnologia, bens e serviços.

Por esta via a universidade empreendedora tende a inserir todo o seu corpo docente e discente no mercado globalizado, directamente ou a partir da procura regional. Os centros de transferência de tecnologia da comunidade científica são, além de vinculados às universidades empreendedoras, componentes dos espaços físicos denominados parques ou pólos tecnológicos,⁵³ geralmente construídos na vizinhança das universidades e institutos de pesquisa, de forma a facilitar a interacção dos actores interessados.

O governo universitário da nova era será participativo, consciente do facto de que, quando se trata de ciência, inovação e tecnologia, o plano político deve conter metas claramente definidas para permitir a interacção das diversas esferas governamentais. Além disso, competirá ao governo decidir sobre políticas públicas suprapartidárias, isto é, alheias aos interesses privados dos partidos políticos e lóbis que dela participarão, e inteiramente focada nos benefícios a alcançar em proveito da sociedade.

Nesta economia baseada no conhecimento, a informação é um bem público e privado ao mesmo tempo, com gradações entre o que se entende por público e privado. O sistema de patentes é um exemplo deste tipo de organização do conhecimento. Conceitos e tecnologias tornam-se acessíveis aos interessados através do pagamento de licenciamentos e *royalties*. Mesmo assim, há tensões contínuas entre mobilizar o conhecimento como um bem comum, manter os incentivos para tal e ao mesmo tempo controlar o seu valor de bem particular.

Enquanto a possibilidade para a comercialização do conhecimento se espalha em vários campos, tais como a química, a engenharia, a biociência, as ciências

⁵³ Pólos e Parques Tecnológicos constituem um espaço físico amplo projectado para um conjunto de actividades relacionadas com a tecnologia. Geralmente incluem pesquisa científica, projecto e desenvolvimento, fabrico de produtos especiais e apoio de serviços técnicos, (LALKAKA, 1990).

sociais, humanas e as artes, o questionamento sobre este tipo de transferência de conhecimento passível de se transformar em tecnologia, persiste.

Entretanto, com a necessidade de estudos transdisciplinares para o atendimento à procura do mundo globalizado, as estruturas tradicionais das universidades são substituídas por novas orgânicas. E quando a universidade tem de assumir papéis novos e múltiplos, reorganiza-se para concentrar os recursos nos problemas intelectuais e práticos a resolver, com unidades de pesquisa e serviços a desempenhar outras funções além do ensino.

A gestão destas unidades especiais é tipicamente composta por representantes de várias esferas institucionais. Em determinadas circunstâncias, formas matriciais podem ultrapassar os limites da universidade para incorporar indivíduos e grupos de pesquisa da indústria e do governo.

As novas estruturas reflectem a divisão mutante do trabalho, baseada nos sistemas inovadores que encorajam o surgimento de novos elementos, como associações de universidades, institutos e escolas que fortalecem os padrões de mobilidade de docentes e investigadores, portanto do conhecimento, dentro e fora da universidade.

Procurando as razões por que ao longo de mais de 50 anos diferentes modelos económicos e de cooperação não produziram o desenvolvimento que as respectivas teorias prometiam, William Easterly (2001) responde que falharam porque as fórmulas não levaram em devida conta o princípio elementar da Economia que consiste na verificação de que “é a incentivos que as pessoas reagem”, antes de apresentar três conclusões que vale a pena reter:

- a. Especialmente nos pequenos Estados em desenvolvimento, as intervenções que se preocupam com o conhecimento, a educação, as competências e a tecnologia são cruciais para o crescimento sustentado;
- b. Os factores de crescimento tendem a concentrar-se onde já existem, o que, na ausência de regulação, torna os ricos mais ricos e os pobres mais pobres;
- c. A corrupção enfraquece o tecido económico e bloqueia o crescimento.

A propósito das evidências do autor de um grande número de estudos comparados, muitos dos quais sobre pequenos Estados insulares de diferentes

regiões, o sociólogo Carlos Lopes (2002) regressa às origens da cooperação internacional para o desenvolvimento com a oportuna invocação do 4º Ponto do Programa do Presidente Harry Truman, em 1948.

Depois da contribuição americana para o derrube do nazismo, o presidente norte-americano propôs:

- a. A criação da ONU;
- b. O Plano Marshall para levantar a Europa;
- c. A NATO para garantir a segurança e a liberdade;
- d. O célebre Quarto Ponto que consistia em tornar os avanços da ciência e os progressos da indústria acessíveis aos países subdesenvolvidos.

Pelo valor de referencial que tem e a actualidade que conserva quase 60 anos depois, reproduz-se o texto das propostas de Truman para o pós-guerra:

“For the first time in the history, humanity possesses the knowledge and the skill to relieve the suffering of these people. The United States is pre-eminent among nations in the development on the industrial and scientific techniques. The material resources, which we can afford to use for the assistance of other peoples are limited. But our imponderable resources in technical knowledge are constantly growing and are inexhaustible. I believe that we should make available to peace-loving peoples the benefits of our store of technical knowledge in order to help them realize their aspirations for a better life. And, in cooperation with other nations, we should foster capital investment in areas needing development”.

Este documento mostra que ao longo do tempo e das teorias, os conceitos de desenvolvimento, cooperação internacional e conhecimento são indissociáveis. Porém, face aos modestos progressos nestes campos, à polémica que se mantém viva, nomeadamente sobre o papel dos diversos actores na criação de capacidade para o desenvolvimento e às frequentes crises de liderança, Carlos Lopes tem uma opinião que procura cruzar os princípios de legitimidade e de eficácia.

No essencial, diz que embora o Estado não deva ser o interlocutor único no diálogo em matéria de desenvolvimento, o não-reconhecimento da sua função primordial tem criado tensão, confusão e crise de liderança. É frequente os actores

internacionais interpretarem de distintas maneiras o conceito de empoderamento (*empowerment*): os governos entendem que têm o direito exclusivo de decidir sobre as opções e prioridades nacionais; os grupos intermediários e organizações da sociedade civil reivindicam crescente participação na tomada de decisão; os poderes externos hesitam entre os dois extremos segundo as suas próprias conveniências, não reconhecendo claramente esse direito nem a um nem a outro e contribuindo, assim, para o vazio de liderança nos Estados mais fracos. A este respeito, Joseph Stiglitz (2002) chama a atenção para quatro conclusões das suas pesquisas mais recentes:

Primeira - o facto de neste princípio de milénio estar a haver uma alteração do conceito de desenvolvimento que passa a ser pensado como transformação nas sociedades, transformação que inclui um dado essencial que é a mudança da atitude, um movimento que evolui de formas tradicionais para formas modernas de pensar, e que enfatiza a mudança, a ciência e a tecnologia;

Segunda - os países da Ásia Oriental que aplicaram as estratégias de desenvolvimento mais bem sucedidas são aqueles que apostaram na tecnologia, depois de reduzirem o défice de conhecimento aos níveis da educação primária e secundária (*knowledge gap*);

Terceira - a revolução tecnológica, mormente a espectacular redução dos custos dos transportes e comunicações, que acelerou a globalização e conduziu à nova economia, projectou o papel-chave do conhecimento e da técnica na economia;

Quarta - o alargamento do fosso que separa os países pobres dos países ricos é real (2002:271), salvo nos casos da Índia e da China, que já têm capital humano considerável.

Políticas de transmissão e adaptação através da mudança incremental, de educação e inovação, de investimento directo externo associado à transferência de conhecimento e tecnologia, são exemplos de acções para reduzir o fosso entre desenvolvidos e subdesenvolvidos, entre os ricos e os pobres.

Não surpreendentemente, este capítulo absorve e enfatiza a abordagem transdisciplinar do ensino superior e da universidade em dois planos distintos: no plano interno, a relação complexa entre a sociedade, a universidade e o

desenvolvimento, e no plano externo, a relação entre o conhecimento e o desenvolvimento para a transformação social.

A perspectiva crítica que fundamenta um contrato social no qual assente uma universidade pública empreendedora é a mesma que leva Carlos Lopes a sublinhar o papel primordial do Estado em matéria de políticas de desenvolvimento e Joseph Stiglitz a criticar as organizações internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio, que mandam no mundo sem que para isso tenham qualquer mandato ou legitimidade nem capacidade para o governar, e a exigir que os pobres partilhem dos ganhos do crescimento e os ricos partilhem dos custos das crises (Simões Lopes, 2002).

Pelo contrário, estas organizações permitem, com benevolente cumplicidade, que “os países ricos exijam a liberalização do comércio para os produtos que exportam e protejam, ao mesmo tempo, aqueles sectores em que a concorrência dos países em desenvolvimento ameaça as suas posições”(Stiglitz, 2002:93).

Para caracterizar os pequenos Estados insulares no ponto de partida para análises mais profundas, retêm-se os seguintes traços comuns:

- são Estados independentes há menos de 40 anos;
- constituem mais de 20% dos membros da ONU;
- são países em desenvolvimento com economias voláteis;
- são ilhas ou arquipélagos vulneráveis aos choques externos;
- não mostram correlação entre a dimensão e o crescimento económico;
- o investimento directo estrangeiro (IDE) e o índice de desenvolvimento humano (IDH) tendem a ser mais altos nos pequenos países insulares do que nos países continentais médios e grandes nas respectivas regiões.

Com esta caracterização dos pequenos Estados insulares e uma referência específica aos cinco países africanos que se incluem no grupo, pretendeu-se mostrar esse universo e criar as condições necessárias à análise comparada mais especializada, que se segue.

Através de uma abordagem gradual, os capítulos seguintes dão particular atenção aos desafios dos sistemas educativos dos países pequenos. Sempre

presente estará também o intuito de abordar o ensino superior na perspectiva da transformação social para o bem-estar geral.

Notar-se-á, contudo, que a actualidade da questão universitária é mundial. Por exemplo, a União Europeia acaba de adoptar, neste ano de 2006, as “10 prioridades para o sucesso da inovação”, que revelam uma vontade comum de dar continuidade à primeira e à segunda revoluções atrás mencionadas e em busca de uma síntese virtuosa entre a universidade humboltiana, a universidade empreendedora e a universidade cultural.⁵⁴

Neste trajecto, diz António Nóvoa, cultiva-se com a mão direita o cepticismo e com a mão esquerda a utopia. O cepticismo que vem do saber que a educação ainda é um dos espaços de produção de desigualdade e exclusão e a utopia que vem da consciência de que tudo é possível, mesmo a reinvenção de uma ciência que não seja asséptica, indiferente, nem cega (1995:42).

⁵⁴ Ver www.ec.europa.education/policies/educ.

Capítulo IV

A Universidade nos Pequenos Estados Insulares

Este capítulo analisa modelos de organização, governo, funcionamento e lugar das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em 5 universidades nacionais e regionais de pequenos Estados insulares, uma das quais é a Universidade das Maurícias, que foi considerada no capítulo anterior e se inclui nesta lista em representação da região África. O objectivo principal deste capítulo é conhecer e dar a conhecer processos, identificar regras comuns e extrair conclusões a considerar quando se analisar especificamente o caso de Cabo Verde.

Em *Doing Comparative Education: three decades of collaboration*, Harold Noah e Max Eckstein (1998) identificam cinco fases da Educação Comparada em função dos produtos e motivações:

- a primeira, do início aos finais do século XVIII, foi a das histórias de viagens motivadas pela espontânea curiosidade dos autores perante a diferença entre o que observavam nas terras que visitavam e o que tinham deixado nos seus próprios países;
- a segunda coincidiu com o início do século XIX e a emergência dos sistemas educativos europeus, caracterizando-se pela aceitação do empréstimo dos países estrangeiros decorrente da consciência da necessidade de aprender da experiência dos outros;
- a terceira fase foi a continuação lógica da anterior, ao longo do século XIX e foi marcada, principalmente, pela ênfase na cooperação internacional no campo da educação enquanto impulsionadora da compreensão mútua e da harmonia internacional, segundo o princípio das vantagens mútuas.

As fases quarta e quinta são já do século XX e ambas se caracterizam pelas tentativas de compreensão e explicação de uma grande variedade de fenómenos globais estreitamente relacionados com a educação e a sociedade. Há, porém, entre estas duas últimas fases, significativas diferenças de objectivos e abordagens:

- a quarta procura identificar e comparar as forças e os factores que moldam os sistemas educativos nacionais;
- a quinta, beneficiando da melhoria dos métodos estatísticos ocorrida no contexto da reconstrução europeia depois da Segunda Guerra Mundial, é de clara inserção no campo das Ciências Sociais, com a utilização dos métodos empíricos e quantitativos.

Alguns destes métodos já tinham sido experimentados pela Economia, a Ciência Política e a Sociologia para elucidar relações entre a educação e a sociedade (Noah e Eckstein, 1998:15).

Este capítulo guia-se pelos métodos da educação comparada e fala da universidade. Por isso, mesmo antes de tratar ambos os conceitos com mais detalhe, torna-se necessário registar o que se entende por universidade, mesmo que seja só para fixar um sentido provisório como, aliás, nos parágrafos precedentes se fez em relação à Educação Comparada. Para tal, recorre-se a José Barata-Moura (1999), cuja reflexão parece aplicável qualquer que seja o contexto. Para este autor universidade é uma instituição social de nível superior, destinada ao cultivo dos saberes num processo de formação de humanidade.

Citando Johann Gotlieb Fichte (1807), o autor acrescenta que a universidade, para o ser, tem efectivamente que prestar, no duplo sentido de que oferece à comunidade donde emana profícuos resultados do seu labor e de que a sua contribuição tem préstimo, o mesmo que é dizer, boa qualidade. Ademais, o carácter institucional da universidade faz intervir dois vectores distintamente cruciais: é instituto, porque historicamente instituído para desenhar um passado que há-de transportar, um presente em que tentará situar-se e um futuro no qual se projecta.

A universidade só o é se faz e continua a fazer-se. Esta perspectiva é igualmente inspiradora para quem repensa a universidade que tem e quem pensa a universidade que deseja ter, mormente a universidade pública, também no duplo sentido, um mais estático do já instituído, outro mais activo de instituição, que só existe enquanto faz e faz-se (Barata-Moura, 1999: 3).

As 6 secções deste último capítulo da Parte I têm carácter predominantemente descritivo e visam complementar as anteriores num conjunto

destinado a constituir um quadro explicativo da II Parte, a qual tem, por sua vez, o objectivo de fundamentar as propostas da III. Pretende-se que a tese seja um trabalho integrador de experiência e ciência, observação e reflexão visto que, como lembra João de Pina Cabral (1999) “evaporou-se por completo a ideia de que o cientista tem que ser um ser à parte, um ser isolado no seu mundo que, numa qualquer torre de marfim, liberta a sua mente para produzir ciência pura” e, pelo contrário “torna-se para todos patente que a nossa sociedade faz-se a si mesma através da ciência” (Cabral, 1999:3).

1. Experiência de 5 regiões diferentes

No âmbito da actividade do grupo de actores significantes, composto de cidadãos residentes no país e no estrangeiro, unidos na consciência que vem de saberem que a criação de uma universidade pública em Cabo Verde é um imperativo, Margarida Fragoso (2005), doutorada em Física Médica pela Universidade de Londres, fez a análise comparativa de cinco universidades de pequenos Estados insulares de diversas regiões, que aqui se retoma, tendo em conta que a comparação é marcadamente pragmática e conscientemente reduzida aos parâmetros quantitativos, porque o objectivo tinha carácter imediato e limitado.

O referido estudo prova que há países tão pequenos e insulares como Cabo Verde que há muito tempo procuram os melhores caminhos para o desenvolvimento do ensino superior e será certamente útil estudar essas experiências. Procurou-se conhecer as estratégias dos vários pequenos Estados insulares para responder às seguintes perguntas:

- a. Em que contextos temporais, políticos e geográficos as universidades e os outros tipos de instituições de ensino superior (IES) foram criados?
- b. Como são articuladas as suas unidades?
- c. Quais são as suas principais infra-estruturas (centros, laboratórios, bibliotecas, tecnologia de informação e comunicação, etc.)?
- d. Que estratégias permitem massificar o ensino superior?
- e. Como se formam os docentes e os investigadores?
- f. Que graus conferem essas universidades?

- g. O que mais caracteriza, identifica essas universidades?
- h. Como lidam com a formação pós-secundária, politécnica e universitária?
- i. Que diferenças de estratégia entre uma só ilha e um arquipélago?
- j. Como as universidades interagem com as sociedades das quais emanam?
- k. Como se organizam no espaço insular e / ou arquipelágico?
- l. Que atitudes têm em relação à alfabetização e à educação de adultos?
- m. E em relação à educação ao longo da vida?
- n. Como asseguram o financiamento?
- o. Que modelos de governo têm as universidades insulares?

O objecto do referido estudo foram as Universidades do Chipre, Malta, Maurícias, Pacífico Sul (UPS) e Índias Ocidentais (UIO). Entre os critérios de escolha das duas últimas universidades pesou o facto de servirem vários países e terem pólos em diversas ilhas, o que as torna particularmente relevantes. A análise assenta nas características mais salientes dos pequenos Estados insulares iluminadas no capítulo anterior por intermédio da apresentação dos cinco pequenos arquipélagos africanos.

As conclusões mostram a permanência de alguns problemas e potencialidades comuns às instituições de ensino superior dos pequenos Estados insulares, especialmente os constrangimentos financeiros, e enfatizam a importância do ensino à distância e da universidade virtual como forma de reduzir os efeitos do isolamento e da dispersão, fazer baixar os custos e garantir a actualização pedagógica.

Em 1998, durante a conferência geral da Associação das Universidades da Comunidade Britânica (ACU), Michael Gibbons (2004) declarou que as universidades emergentes deviam evitar a tentação de se transformarem em outras tantas universidades de Cambridge ou da Califórnia. Num ensaio apresentado em 2003 na Fundação Calouste Gulbenkian, o autor desta tese caracterizou os dois modelos predominantes de criação do conhecimento e as suas relações com a globalização, a competitividade e o futuro do ensino superior.

O referido ensaio resume – como mostra o Quadro 6 - o percurso das formas de produção do conhecimento baseado no Modelo 1, de estrutura disciplinar que “define o que deve contar como *boa ciência* e quem é *bom cientista*” e o Modelo 2, de novas formas de produção do conhecimento que “implicam participação mais abrangente, interacção mais intensa com a sociedade e processos democráticos de controlo de qualidade”.

Quadro 6

Âmbito, poder e atributos de dois modelos de investigação

Formas de produção do conhecimento	
Modelo 1	Modelo 2
<p>O conhecimento é:</p> <p>Disciplinar. As ideias, os valores, os métodos e as normas definem o que é e o que não é ciência e o conhecimento constitui o único elo de ligação entre o ensino e a investigação.</p> <p>Intencionado. Define as regras do jogo na vertente cognitiva (quem, o quê e como) e na vertente social (formar, acreditar e seleccionar os investigadores).</p> <p>Dominante. A investigação será científica se aderir às regras da estrutura disciplinar da criação do conhecimento e só neste caso será legítimo falar de ciência e cientista.</p> <p>Parcial, centralizado, homogéneo e garante da competitividade estática.</p> <p>Os interesses da comunidade específica dos académicos influencia pesadamente a selecção e a resolução dos problemas.</p> <p>É hierarquizado, burocrático e conservador, sendo o controlo de qualidade feito pelos pares.</p> <p>Missão central. A investigação fechada na universidade, que se comporta como uma torre de marfim para a produção do conhecimento <i>fiável</i> entre o Ensino Superior como bem público e o Ensino Superior como negócio.</p>	<p>O conhecimento é:</p> <p>Transdisciplinar. Produzido por cientistas e técnicos que interagem no contexto da aplicação e num número cada vez maior de locais interligados por redes de comunicação próprias de grupos auto-organizados. Os parques tecnológicos fazem sentido.</p> <p>Socialmente distribuído. Em termos de possíveis locais de especialização, grau de interligação, interacção e influência nos centros tradicionais de produção de conhecimento.</p> <p>Emergente. Fala-se mais de saberes, de investigação e investigador enquanto promotores da inovação e da globalização como imitação, adaptação e difusão de inovação tecnológica para se transformar em bens e serviços, em utilidades.</p> <p>Heterogéneo. Derivado dos múltiplos centros e contextos de produção do conhecimento e da interacção dos sistemas auto-organizacionais, é promotor de inovação e da competitividade dinâmica, num jogo de soma positiva, porque, em princípio, todas as partes ganham.</p> <p>Estrutura básica, flexível e de carácter temporário.</p> <p>Controlo de qualidade. É feito por pares e técnicos.</p> <p>Missão central. A investigação descentralizada e colaborativa para a produção do conhecimento socialmente forte e apoiada pela perícia na gestão, em defesa do Ensino Superior além do mercado, como bem público na teoria e na prática.</p>

Fonte: Michael Gibbons – 2004

Por seu turno, no ensaio “A Insustentável Leveza do Saber”, João Caraça responde à pergunta aparentemente ingénua, tão simples que muitas vezes a gente se esquece de a fazer. Para que serve saber? “Em poucas palavras, saber - ou conhecer - serve para sobrevivermos neste mundo” e acrescenta que a relação problemática que o saber tem com o poder, decorre do facto de “qualquer poder constituir sempre um campo de saberes que o legitima e simultaneamente lhe fornece uma identidade cultural” (Caraça, 2005:181).

Logicamente, qualquer conhecimento novo que não se enquadre nesse paradigma é considerado subversivo e, portanto, passível de ser destruído. Conclui o raciocínio lembrando que o conhecimento é o resultado da comunicação eficaz de um ser vivo com o seu mundo exterior e que evolui de nível para nível (do tácito, explícito, disciplinar ao transdisciplinar) consoante o grau de complexidade dos registos e sentidos da interacção (da objectividade à subjectividade, intersubjectividade e especialização das linguagens de grande precisão) enquanto “a evolução da Humanidade balança entre os contrafortes da conservação e os ventos da transformação”.

Para João Caraça, as imagens metafóricas da árvore iluminista do século XVIII, da pirâmide do século XIX e do arquipélago do saber do século XX para representar o conhecimento, não são inocentes. Estas imagens apontam para a construção progressiva de “uma sociedade planetária, não simplesmente do conhecimento, mas também do *reconhecimento* do valor do outro como fonte de conhecimento, identidade e diversidade”.

No mesmo sentido, no seu estudo sobre África, integrado num relatório do *Institute of International Education* dedicado ao ensino superior no século XXI, George S. Eshiwani (1999) insiste na necessidade de “a universidade em África ter de se esforçar para criar novos paradigmas, de modo a responder aos desafios sociais e económicos do século XXI”. Na verdade, as perspectivas teóricas de Joseph Stiglitz, Micahel Gibbons, João Caraça e George Eshiwani constituem a plataforma teórica deste capítulo.

Estas ideias devem estar na génese das IES que tenham por finalidade contribuir para o desenvolvimento humano e a realização das expectativas dos seus corpos docentes e discentes. De acordo com o Secretariado da Commonwealth e

outros organismos internacionais, os pequenos Estados são países soberanos que, além de terem pequena dimensão territorial e demográfica, são caracterizados pela vulnerabilidade não apenas nas áreas dos recursos humanos, económicos e de defesa, mas também da segurança e desastres naturais.

Aliás, antes de mostrar as principais características das 5 universidades observadas, registe-se mais um referencial no que diz respeito à actividade científica na universidade. Depois de, na linha dos autores ora citados, lembrar enfaticamente que a ciência é uma actividade eminentemente social, João de Pina Cabral (1999: 8) sugere cinco tipos, não mutuamente exclusivos de investigação, que a universidade deve contemplar:

1. Investigação fundamental livre, para haver conhecimento sólido;
2. Investigação para atender a pedidos externos, do sector público e do privado, visando resultados tecnológicos e financeiros;
3. Investigação ligada à docência (docentes, investigadores, novas matérias);
4. Investigação disciplinar e interdisciplinar;
5. Investigação de relevância local ou global.

Esta tipologia de investigação universitária é compatível com o Modelo 2 de produção do conhecimento, de Michael Gibbons e parece dever incluir-se na ambição de qualquer universidade.

2. Os casos estudados

Quarenta e cinco países fazem parte da Rede ⁵⁵ dos pequenos Estados insulares em desenvolvimento. Os países considerados para este estudo já possuem universidades públicas ou procuram adaptar-se às novas tecnologias de informação e identificar fontes de financiamento além do Estado, por exemplo, através de contratos de prestação de serviço.

Foram escolhidas universidades em regiões e países com diversos níveis e diversos padrões de desenvolvimento, o que quer dizer que esta secção não se limita à categoria Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento, significado que

⁵⁵ Small Island Developing States (SIDS) Network – <http://www.sidsnet.org>

se tem dado ao termo, mesmo quando não inclui expressamente as palavras *em desenvolvimento*. Aqui, os três critérios de escolha são fornecidos pela expressão Pequeno Estado Insular. Valorizou-se também a diversidade regional. As 5 universidades são:

- Universidade do Chipre ⁵⁶
- Universidade de Malta ⁵⁷
- Universidade das Maurícias ⁵⁸
- Universidade do Pacífico Sul - 12 países e territórios do Pacífico Sul ⁵⁹
- Universidade das Índias Ocidentais -15 países territórios das Caraíbas. ⁶⁰

A pesquisa foi efectuada principalmente através dos sítios (*sites*) das respectivas universidades e organismos internacionais na Internet, o que aconselha interpretação prudente tanto da informação como das conclusões. O âmbito do estudo foi-se afunilando para os seguintes aspectos:

- organização e funcionamento;
- graus e títulos académicos conferidos;
- número de alunos e professores;
- fontes de financiamento;
- ensino à distância e universidade virtual;
- aprendizagem ao longo da vida e educação para adultos;
- infra-estruturas: bibliotecas, informática e TIC, apoio ao estudante;
- outros equipamentos.

⁵⁶ <http://www.ucy.ac.cy>

⁵⁷ <http://www.um.edu.mt>

⁵⁸ <http://www.uom.ac.mu>

⁵⁹ <http://www.usp.ac.fj> .Os 12 pequenos países do Pacífico Sul são 9 independentes: Fiji Islands, Kiribati, Marshall Islands, Nauru, Samoa, Solomon Islands, Tonga, Tuvalu e Vanuatu e 3 territórios autónomos associados a Nova Zelândia: Cook Islands, Niue, Tokelau.

⁶⁰ (<http://www.uwi.edu>. Os 15 pequenos países das Índias Ocidentais são todos soberanos: Anguilla, Antigua e Barbuda, The Bahamas, Barbados, Belize, British Virgin Islands, Cayman Islands, Dominica, Grenada, Jamaica, Montserrat, St. Kitts e Nevis, St. Lucia, St. Vincent e the Grenadines e Trinidad y Tobago

2. 1 Universidade do Chipre

A República do Chipre é independente desde 16 de Agosto de 1960. Situa-se no Mediterrâneo, a sul da Turquia. A ilha do Chipre encontra-se de facto dividida, estando cerca de um terço do território ocupado pela Turquia. A área total é de 9.250 km² e a população de 775.927 habitantes (2004).

A Universidade do Chipre (UC) foi fundada em 1989 e entrou em funcionamento em 1992. Tem a missão declarada de promover o ensino e a investigação e ambiciona a melhoria cultural, social e económica do país. Tem apostado na investigação como forma de compreender para ensinar e solucionar problemas no país e na região, através da colaboração científica com instituições públicas e privadas nacionais e através de parcerias com instituições estrangeiras.

A UC é um organismo público, governado pela Reitoria e o Senado. A Reitoria é responsável pela gestão administrativa e financeira, assim como pela execução da Lei da Universidade. O Senado é o mais alto organismo académico. Actualmente, a UC tem 6 faculdades: Humanidades, Ciências Pura e Aplicada, Ciências Sociais e Educação, Economia e Gestão, Engenharia e Letras.

Entrou em funcionamento com 4 faculdades, tendo a faculdade de Engenharia sido criada em 2003 e a faculdade de Humanidades e Ciências Sociais dado origem a 2 unidades: Faculdade das Humanidades e Faculdade das Ciências Sociais e da Educação.

Presentemente a UC oferece os graus académicos de licenciatura, mestrado e doutoramento. O programa de estudos é baseado no sistema de créditos. Para a obtenção do grau de licenciatura, é necessário um mínimo de 120 créditos, onde 12 a 15 envolvem disciplinas opcionais que não fazem parte da especialização do aluno e que devem ser obtidos em duas faculdades distintas. Adicionalmente aos 120 créditos, os alunos têm de completar um curso de língua estrangeira (6 a 9 créditos).

Os últimos dados da ACU (Associação das Universidades da Commonwealth) apontam para a existência de 406 académicos e 3.500 alunos, incluindo 700 de pós-graduação.

Estrutura da Universidade do Chipre

Faculdades: Humanidades, Ciências Pura e Aplicada, Ciências Sociais e da Educação, Economia e Gestão, Engenharia e Letras.

Departamentos: Biologia, Química, Ciência Computacional, Matemática e Estatística, Física, Educação, Ciências Social e Política, Direito, Psicologia, Economia, Administração Pública e Empresarial, Arquitectura (com início previsto para 2005), Engenharia Civil e Ambiental, Engenharia Eléctrica e Computacional, Engenharia Mecânica e Produção, Estudos Bizantinos e Grego Moderno, Estudos Clássicos e Filosofia, História e Arqueologia.

Centros e Unidades: Centro da Língua, Centro de Investigação Económica, Centro de Excelência HERMES em Finanças, Computacional e de Economia, Unidade de Investigação Arqueológica, Humanidades, Estudos Ingleses, Estudos Franceses e Línguas Modernas, Estudos Turcos e Estudos do Médio Oriente.

Infra-estruturas: Destacam-se a Biblioteca completamente informatizada e o Centro Computacional para toda a Universidade. O Centro de Carreiras fornece informação sobre estudos pós-graduados e bolsas de investigação no estrangeiro, e ajuda os estudantes na escolha de carreira após a graduação. Possui residências universitárias e cantinas. Os estudantes têm acesso gratuito aos cuidados médicos nos hospitais públicos.

Educação ao Longo da Vida e Ensino à distância: Não se encontrou informação disponível sobre as temáticas do ensino à distância, aprendizagem ao longo da vida e educação de adultos.

Financiamento: A Universidade do Chipre ⁶¹ aposta nas parcerias nacionais e internacionais. O financiamento dos projectos de investigação tem sido obtido através de parcerias no âmbito da União Europeia, organizações públicas cipriotas e universidades internacionais. Estas formas de financiamento são eficazes na luta contra o isolamento (insularidade) e asseguram a participação em trabalhos de investigação de ponta.

⁶¹ <http://www.library.ucy.ac.cy>

2. 2 Universidade de Malta

A República de Malta, independente desde 21 de Setembro de 1964, é constituída por três ilhas: Malta, Gozo e Comino, no Mediterrâneo, a sul da Sicília. A área é de 316 km² para uma população de 396 851 habitantes (2004).

As origens da Universidade de Malta remontam a 1592 quando os Jesuítas fundaram o Collegium Melitense, que ganhou o estatuto de Universidade em 1769 por ordem do Grão Mestre Manoel Pinto de Fonseca, espanhol.

Durante o domínio britânico, os estatutos e regulamentos da Universidade de Malta seguiram os das universidades inglesas. A Universidade de Malta é governada pela Reitoria, o Senado e os Corpos Directivos das faculdades. A Reitoria é responsável pela administração, enquanto o Senado responde pelos assuntos académicos. As faculdades foram sendo instituídas ao longo do tempo, em função de áreas de conhecimento organizadas em departamentos.

Faculdades. São 10: Arquitectura e Engenharia Civil, Artes, Cirurgia Dentária, Economia, Gestão e Contabilidade, Educação, Engenharia, Direito, Medicina e Cirurgia, Ciências e Teologia. A UM possui 7 centros e 20 institutos de investigação associados, oferecendo graus académicos ao nível da graduação e da pós-graduação.

Destacam-se na organização a Fundação para os Estudos Internacionais e o Instituto das Ilhas e Pequenos Estados (Islands & Small States Institute)⁶² que tem como missão promover a investigação e a formação nos domínios económico, social, cultural, ecológico e geográfico dos pequenos Estados insulares.

Esta instituição de ensino superior oferece os graus académicos de licenciatura, mestrado e doutoramento, não só dentro da estrutura das faculdades como também através de cursos frequentados nos centros e nos institutos de investigação associados. De acordo com dados de 2003, fornecidos pela universidade, existem 9.700 estudantes, incluindo 750 internacionais. Segundo dados da ACU, esta universidade tem cerca de 1.385 docentes.

A Universidade de Malta definiu como áreas prioritárias as relações com a indústria, o reforço dos departamentos de engenharia e o desenvolvimento das

⁶² <http://home.um.edu.mt/islands/>

tecnologias de informação, das ciências computacionais e da inteligência artificial. Em 1995, em resposta ao rápido crescimento das tecnologias de informação, foi criado o Conselho para a Tecnologia da Informação (Board of Studies for Information Technology) ⁶³, um esforço conjunto das faculdades de Ciência e de Engenharia. Este organismo confere diplomas de licenciatura nas áreas das Tecnologias de Informação.

Estrutura da Universidade de Malta

Faculdades: Teologia (1599), Direito (1599), Ciência (1656), Medicina e Cirurgia (1676), Arquitectura e Engenharia Civil (início do séc. XX), Artes (início do séc. XX), Cirurgia Dentária (1954), Economia, Gestão e Contabilidade (1965), Educação (1978) e Engenharia (1987).

Departamentos: Cirurgia Dentária, Arquitectura e Concepção Urbana, Engenharia Civil e de Construção, Estudos Árábicos, do Oriente Próximo e Italiano, Estudos Clássicos e Arqueologia, Inglês, Francês, História, Relações Internacionais, Maltês, Filosofia, Sociologia, Arte, Contabilidade, Finanças e Banca, Economia, Gestão, Publicidade, Política Pública, Política Social e Acção Social, Programa de Estudos do Turismo, Artes e Línguas em Educação, Estudos Educacionais, Matemática e Educação Científica e Técnica, Instrução Primária, Psicologia, Engenharia de Comunicações e de Computador, Engenharia de Potência Eléctrica e de Controlo Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Engenharia de Metalurgia e de Materiais Microelectrónica, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Criminal, Direito Europeu e Comparado, Direito Internacional, Direito Público, Cirurgia, Anatomia, Farmacologia Clínica e Terapêutica, Farmácia, Fisiologia e Bioquímica, Medicina Obstetrícia e Ginecologia, Pediatria, Patologia, Psiquiatria, Saúde Pública, Medicina de Família, Biologia, Química, Matemática, Ciências Computacionais e Inteligência Artificial, Sistemas de Informação Computacionais, Física, Estatística e Investigação Operacional, Filosofia, História Eclesiástica, Patologia e Arqueologia Paleocristã, Teologia Fundamental e Dogmática, Ecumenismo, Teologia Moral Teologia Pastoral, Liturgia e Lei Canónica, Escritura Sagrada, Hebreu e Grego

⁶³ Comité para o desenvolvimento das Tecnologias de Informação

Centros de Investigação: Centro Náutico, Centro de Desenvolvimento da Participação do Trabalhador (1981), Centro Europeu para a Gerontologia (1989), Centro para a Tecnologia de Comunicação (1991), Centro Europeu de Documentação e Investigação (1992) e Centro Euro-Mediterrânico para a Investigação em Educação (2002).

Institutos: de Agricultura, Estudos Anglo-Italianos, Internacional para os Estudos Barrocos, Edward de Bono para o Desenvolvimento do Pensamento, Tecnologia da Energia, Estudos Forenses, Cuidados da Saúde, Linguística, Estudos Malteses, da Maçonaria, Mediterrâneo, Educação Física e Desporto, Administração Pública e Gestão, Academia Mediterrânica de Estudos Diplomáticos.

Institutos Internacionais: do Oceano, da Lei Marítima, do Ambiente, das Ilhas e dos Pequenos Estados, Euro-Mediterrânico das Costas Insulares.

Fundações: Fundação para os Estudos Internacionais.

Infra-estruturas: A Universidade de Malta possui as infra-estruturas básicas, apoio informático e apoio ao estudante. Os serviços incluem:

- a. Gabinete de Imprensa, estabelecido em 1991;
- b. Gabinete Sócrates;
- c. Biblioteca da Universidade;
- d. Centro de Serviços Computacionais;
- e. Serviço de Aconselhamento aos Estudantes;
- f. Gabinete dos Edifícios, responsável pela manutenção do *campus*;
- g. Creche para os filhos de trabalhadores e de estudantes;
- h. Serviços de Aconselhamento Psicológico aos Estudantes;
- i. Infra-estruturas desportivas;
- j. Malta University Services;
- k. Rádio Campus FM;
- l. Residência Universitária
- m. Capelania.

Financiamento

O financiamento da Universidade de Malta provém do Estado e da relação com a indústria e a sociedade, destacando-se a existência de Malta University Services Ltd (MUS) ⁶⁴, organismo que se dedica à consultoria ambiental e à formação. Estabelecendo a ligação da universidade com a indústria e o governo, o MUS é um exemplo de aplicação do conceito de hélice-tripla.

2. 3 Universidade das Maurícias

A República das Maurícias é independente desde 12 de Março de 1968. Constituída pelas ilhas Maurícia e Rodrigues e ainda por dois arquipélagos de ilhotas no Oceano Índico, a Leste de Madagáscar, tem uma população de 1.220.481 habitantes (2004) para uma área de 2.040 km².

A Universidade das Maurícias foi criada em 1965 e entrou em funcionamento em 1968. Inicialmente, o principal objectivo desta IES foi a formação de mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento das Maurícias. Desta forma, concentrou-se a atenção na formação técnica nas áreas da Agricultura, Administração e Indústria.

A reforma de 1979 optou por um leque de disciplinas para um país com necessidade de mudanças estruturais. Em 1987, foram criadas cinco faculdades: Agricultura, Engenharia, Direito e Gestão, Ciência e Estudos Sociais e Humanidades. Em Fevereiro de 1998, a Universidade apresentou o Plano Estratégico com o objectivo de se tornar competitiva, tendo em conta as exigências de um mundo em transformação cada vez mais acelerada.

A universidade tem como missão prestar um serviço eficiente e efectivo à comunidade, através de um ensino de qualidade, da investigação pertinente e da consultoria eficaz, a fim de preparar os estudantes para um mundo de complexidade social e tecnológica crescente e o bem-estar do povo das Maurícias. A UM tem a ambição expressa de ser líder na região e ter projecção internacional.

⁶⁴ <http://www.mus.com.mt>

Estrutura da Universidade das Maurícias

Faculdades: Agricultura, Engenharia, Direito e Gestão, Ciência e Estudos Sociais e Humanidades.

Através do departamento de Ciências da Saúde da Faculdade de Ciências, pode-se frequentar o curso-base de Medicina, com a duração de três anos. Depois é possível a obtenção do grau académico de licenciado em Medicina através da frequência universitária durante mais três anos, em Bordéus (França), ou quatro anos, em Pretória (África do Sul). O internato hospitalar é realizado em hospitais das Maurícias.

Departamentos: Engenharia Química e do Açúcar, Engenharia Civil, Engenharia e Ciências Computacionais, Engenharia Eléctrica e Electrónica, Engenharia Mecânica e de Produção, Direito e Gestão, Finança e Contabilidade, Estudos Sociais e Humanidades, História e Ciência Política, Estudos Sociais, Economia e Estatística, Estudos Ingleses, Estudos Franceses, Ciência, Biociências, Química, Ciências da Saúde, Matemática, Física e Medicina.

O primeiro mestrado da Universidade das Maurícias foi um MBA que começou em 1990. Actualmente a universidade oferece os graus académicos de licenciatura, mestrado e doutoramento. De acordo com dados da ACU, esta universidade possui 920 docentes e 6.060 alunos, sendo 45 internacionais.

Centros de Investigação: O Centro de Consultoria e de Investigação Contratual foi estabelecido em 1998 como forma de encorajar o pessoal da UM a assumir a actividade de consultoria de modo a estabelecer ligações mais próximas com a indústria e melhorar o financiamento. O Centro tem os objectivos de coordenação de todos os serviços de consultoria e contratos de projectos de investigação entre a universidade e a indústria, governo e outras entidades, e gestão dos direitos de autor dos resultados dos projectos de investigação executados na universidade.

Ensino à distância: O Centro Jawaharlall Baguant para o Ensino à Distância foi criado em 1993. Desta forma, esta universidade tem investido num modo de ensino misto para que o discente possa frequentar umas disciplinas através do ensino à distância e outras em regime presencial.

O Centro Virtual para as Tecnologias Inovadoras de Aprendizagem dedica-se ao desenvolvimento de módulos para possibilitar a aprendizagem flexível ao longo da vida. Uma característica da Universidade das Maurícias é precisamente o significativo investimento no ensino à distância, tendo os centros Jawaharlall Baguant, Virtual para as Tecnologias Inovadoras de Aprendizagem e Tecnologias de Informação e de Sistemas formado um nó (cluster) com o propósito de desenvolver programas de estudo de graduação e educação contínua.

Centros: Estudos Médicos e Investigação, Ensino à distância, Tecnologia de Informação e de Sistemas, Virtual para as Tecnologias Inovadoras de Aprendizagem, de Consultoria e de Investigação Contratual e para a Investigação Social Aplicada.

O Centro para a Investigação Social Aplicada começou a funcionar em 2000, como uma iniciativa conjunta da Universidade das Maurícias e do Conselho de Investigação das Maurícias. Tem como principais objectivos: a) medir e analisar as mudanças sociais e económicas; b) promover o desenvolvimento de políticas baseadas em estudos de investigação; c) dar formação aos investigadores nos métodos de análise de fenómenos sociais. A Universidade das Maurícias possui uma Biblioteca e um Serviço de Orientação Vocacional e Profissional.

Financiamento: Actualmente cerca de 85% do financiamento vêm do orçamento do Estado. A universidade gera os restantes 15% através de propinas, consultoria e outras actividades.

2. 4 Universidade do Pacífico Sul

A Universidade do Pacífico Sul (UPS) serve um grupo de doze pequenos países e territórios insulares que em 2005 somavam cerca de 2.138.637 habitantes: Ilhas Cook (21.388), Fidji (893.354), Kiribati (103.092), Marshall (59.071), Nauru (13.048), Niue (2.166), Samoa (177.287), Ilhas Salomão (538.032), Tokelau (1.392), Tonga (112.422), Tuvalu (11.636) e Vanuatu (205.754).

A UPS foi criada em 1968 com a missão de conservar, desenvolver e disseminar o conhecimento pelo ensino, a investigação e a consultoria. Actualmente é uma instituição regional autónoma apoiada por doze países e territórios (V. Quadro 1). Possui 3 pólos: Alafua em Samoa, Emalus em Vanuatu e Laucala em Fidji.

Estrutura da UPS

No pólo de Alafua, encontra-se a Escola de Agricultura, no pólo de Emalus, a Escola de Direito e no pólo de Laucala, encontram-se as Escolas de Humanidades, Ciências Pura e Aplicada e Desenvolvimento Económico e Social. A UPS possui centros de apoio para o ensino à distância e para a aprendizagem flexível nos doze países membros da universidade. A Reitoria é o órgão responsável pela gestão enquanto o Senado é a autoridade académica responsável pelo ensino e a investigação. A UPS oferece os graus académicos de licenciatura, mestrado e doutoramento, concentrando, numa organização tripolar os seus esforços nas áreas que a seguir se indicam:

Áreas: Desenvolvimento sustentável, com incidência nos pequenos Estados insulares - Administração e Gestão, Formação de professores para o ensino secundário, Estudos sobre o Pacífico, Estudos marinhos, Agricultura, Ciência e Tecnologia.

Estrutura dos Pólos de Alafua, Emalus e Laucala

- a. Alafua (Samoa): Escola de Agricultura, Instituto para a Investigação, Formação e Ensino à distância (Agricultura);
- b. Emalus (Vanuatu): Unidade das Línguas do Pacífico, Unidade Educacional para a Infância, Centro de Aprendizagem Flexível e Educação a Distância, Escola de Direito;
- c. Laucala (Fidji): Escola de Desenvolvimento Económico e Social.

Institutos e Centros: Instituto de Estudos sobre a Paz, Arte e Cultura, Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, Instituto do Pacífico de Gestão e Desenvolvimento, Instituto de Recursos Marinhos, Instituto Oceanográfico Internacional.

Esta instituição parece ter apostado na formação de quadros ao nível da licenciatura, reconhecendo a sua fragilidade actual no que diz respeito a programas de pós-graduação. Tem 1.117 docentes e cerca de 15.000 alunos, 98 dos quais são internacionais.

Infra-estruturas: Os serviços da universidade incluem: a) Serviços para a Tecnologia de Informação; b) Centro de audiovisuais; c) Biblioteca; d) Alojamento. Não foi possível encontrar informação relevante sobre a universidade virtual, a aprendizagem ao longo da vida e o ensino para adultos.

Financiamento, Insularidade e Ensino à distância

A UPS tem tentado diversificar as fontes de financiamento, através de propinas, serviço de consultoria, donativos e actividades próprias. À semelhança da Universidade de Malta, criou, em 1998, a USP Solutions⁶⁵, que funciona como um braço comercial, oferecendo serviços de formação, consultoria e gestão de projectos. A *USP Solutions* é também responsável pela gestão das residências universitárias e dos centros de conferências. Desde os anos setenta, a UPS tem apostado no ensino à distância e flexível⁶⁶, no sentido de o estudante não ter de estar necessariamente num dos três pólos. O sistema de ensino é dual, o que permite a graduação em regime presencial e à distância.

De acordo com dados fornecidos pela universidade, aproximadamente metade dos cerca de 15.000 alunos escolhe este modo de obtenção de um grau superior, não abandonando a ilha de origem. Actualmente a universidade tira partido das redes de tecnologias da informação que permitem o ensino à distância em centros de apoio, nas várias ilhas que fazem parte da UPS. Os centros funcionam como se fossem pequenos pólos localizados em cada um dos doze países membros. Em Fidji existem três centros.

2. 5 Universidade das Índias Ocidentais

A Universidade das Índias Ocidentais (UIO) serve um grupo de quinze pequenos países e territórios com cerca de 5.311.048 habitantes (2005): Anguila (13.254), Antígua e Barbuda (68.722), Baamas (301.790), Barbados (279.254), Belize (279.457), Ilhas Virgens Britânicas (22.643), Cayman (35.000), Dominica (69.029), Granada (89.278), Jamaica (2.731.832), Montserrat (9.341), São Cristóvão e Nevis (38.958), St. Lúcia (166.312), São Vicente e as Granadinas (117.534) e Trindade e Tobago (1.088.644).

⁶⁵ <http://www.usp.ac.fj/uspsol/>

⁶⁶ <http://www.usp.ac.fj/dfl/index.htm>

A UIO foi fundada em Mona (Jamaica), em 1948, com o estatuto de Colégio, ficando sob a alçada da Universidade de Londres. Esta instituição de ensino superior adquiriu o estatuto de universidade em 1962. Actualmente é uma instituição autónoma para servir 15 pequenos países e territórios das Índias Ocidentais (Caraíbas). Para além do pólo de Mona (Jamaica), foram criados os pólos de St. Augustine (Trindade e Tobago), em 1960, e de Cave Hill (Barbados), em 1963.

A UIO tem como missão contribuir para o crescimento económico e cultural da região das Índias Ocidentais, através de ensino de alta qualidade e orientado para a satisfação das necessidades da região, prover a sociedade das Índias Ocidentais com um centro intelectual activo e aproximar a comunidade aos centros de investigação e de ensino de reconhecido mérito, tanto na região das Caraíbas como internacionalmente. Esta instituição de ensino superior é gerida por uma administração central localizada, em grande parte (não exclusivamente), no pólo de Mona.

Os três pólos são praticamente autónomos, estando contudo integrados por um conjunto de funções e de operações centralizadas. O organismo de maior poder é a Reitoria que é responsável pelo desenvolvimento global da universidade e a execução da sua política. O Senado é a autoridade que responde pelos assuntos do foro académico, incluindo a determinação das estruturas das licenciaturas e dos requisitos de acesso à universidade. A natureza multipolar desta universidade levou à criação de um sistema paralelo. Cada pólo tem a sua própria Reitoria, Comité de Finanças e de Objectivos Gerais, Comité de Nomeações e uma Direcção Académica.

Estrutura da UIO

a. Pólo de Mona - Jamaica

Faculdades: Humanidades e Educação, Ciências Médicas, Ciências Pura e Aplicada e Ciências Sociais.

Ensino à distância e Formação de Professores do Ensino Secundário: É de realçar o “Programa para a Educação Secundária à Distância”, instituído na faculdade de Humanidades e Educação e direccionado para a actualização permanente e contínua dos professores do ensino secundário. A faculdade de

Ciências Médicas foi instituída aquando do estabelecimento do pólo de Mona, existindo actualmente extensões desta faculdade nos pólos de St. Augustine e de Cave Hill.

b. Pólo de St. Augustine -Trindade e Tobago

Faculdades: Engenharia, Humanidades e Educação, Ciências Médicas, Ciência e Agricultura e Ciências Sociais. A faculdade de Engenharia existe unicamente neste pólo e foi instituída aquando do estabelecimento do pólo de St. Augustine, juntamente com as faculdades de Agricultura e de Artes e Ciência.

c. Pólo de Cave Hill - Barbados

Faculdades: Ciências Pura e Aplicada, Humanidades e Educação, Direito e Ciências Sociais

A faculdade de Direito existe somente neste pólo. Os três pólos possuem centros, colégios, institutos e unidades de investigação que estão associados às faculdades. O Centro para o Género e Estudos do Desenvolvimento e o Instituto Sir Arthur Lewis de Estudos Económicos e Sociais existem nos três pólos. Merecem ainda destaque os seguintes institutos, centros ou programas:

Mona

- Programa para a Educação Secundária à Distância
- Escola da Educação
- Centro para o Género e Estudos do Desenvolvimento
- Instituto dos Estudos Caribenhos
- Gabinete de Estudos de Pós-Graduação e Investigação
- Instituto Sir Arthur Lewis de Estudos Económicos e Sociais
- Centro para a Gestão Hoteleira e Turística - Baamas
- Ciências Pura e Aplicada
- Instituto Mona de Ciências Aplicadas
- Gestão do Ambiente

- Instituto de Produtos Naturais
- Ciências Médicas

St. Augustine

- Centro de Estudos Geo-Espaciais
- Centro para a Criatividade e Artes Festivas
- Centro para a Aprendizagem da Linguagem
- Centro de Investigação e Desenvolvimento Familiar
- Matemática e Ciência Computacional
- Centro para o Género e Estudos do Desenvolvimento
- Instituto para as Relações Internacionais
- Unidade de Econometria
- Unidade de Economia de Saúde
- Unidade de Governação

Cave Hill

- Centro para a Gestão dos Recursos e Estudos do Ambiente
- Colégio Codrington (Teologia)
- Centro para o Género e Estudos do Desenvolvimento
- Instituto Sir Arthur Lewis de Estudos Económicos e Sociais

Está em curso o II Plano Estratégico (2002-2007), tendo o primeiro coberto o período de 1996 a 2001. Os principais objectivos do primeiro Plano Estratégico foram a adaptação da universidade a novas áreas do saber, para atrair mais alunos e o consequente investimento em I & D. Procura-se, igualmente, harmonizar as faculdades e os departamentos nos três pólos, de forma a gerir eficazmente a complexidade e reduzir os custos de funcionamento.

Áreas de estudo nos três pólos: Biotecnologia, Estudos Culturais, Educação, Saúde e Bem-estar, Hospitalidade e Turismo, Tecnologias de Informação, Estudos Económicos e Sociais e Estudos sobre o Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. De acordo com dados fornecidos pela UIO, o número

total de alunos inscritos nos três pólos, no ano lectivo de 2001/02 era de 20.479. Oferece os graus de licenciatura, mestrado e doutoramento.

Em 1996 foi criado o Centro de Ensino à distância a partir da fusão de unidades dedicadas a esta matéria e que foram sendo fundadas desde 1983. O objectivo principal deste centro é capacitar a UIO com o ensino misto, através do qual são oferecidos programas de ensino à distância juntamente com programas de estudo em regime presencial.

No que diz respeito ao ensino para adultos e a aprendizagem ao longo da vida, foram criadas as Escolas de Estudos Contínuos, para responder a estas necessidades. Estas escolas estão localizadas fora dos pólos universitários mas representam a universidade.

Infra-estruturas: A UIO tem duas peculiaridades - um grande investimento nas residências universitárias e uma atenção particular à segurança nos pólos.

As bibliotecas estão adaptadas à pesquisa em rede (on-line). Serviços de aconselhamento psicológico e vocacional foram criados mais recentemente, juntamente com os cuidados primários de saúde. Como resultado do primeiro Plano Estratégico, foi criado em Mona um Gabinete de Financiamento para o Estudante visando dar assistência aos alunos que se candidatam a bolsas de estudo, empréstimos e outros apoios financeiros.

Fundo de Desenvolvimento e Doações: Em 1989, a Universidade das Índias Ocidentais instituiu o Fundo de Desenvolvimento e Doações, de maneira a poder atribuir bolsas de estudo para graduação e pós-graduação, financiar a investigação em áreas muito pertinentes, patrocinar cursos e financiar projectos vitais para o desenvolvimento da universidade e da região.

Procurou-se no primeiro Plano Estratégico estabelecer novas formas de obter financiamento para a universidade, designadamente o aumento gradual das propinas, a realização de Cursos de Verão e a criação, em cada pólo, de Gabinetes de Desenvolvimento de Negócios para a prestação de serviços de consultoria, obtenção de contratos de investigação e mobilização de financiamento proveniente do sector privado. As livrarias e as residências universitárias são geridas como fontes de rendimento.

3. Análise dos Casos Estudados

Pretende-se, com o Quadro 7, sintetizar a informação fundamental sobre os contextos nos quais cada uma das 5 universidades se insere.

Quadro 7

Universidade, fundação, área e população do país, alunos, professores e A/P

Universidade	Datas	Km ²	População	Alunos	Professores	Rácio A/P
Chipre	1989-1992 *	9.250	775.927	3.500	406	8,5
Malta	1592-1769	316	396.851	9.700	1.385	7,0
Maurícias	1965-1968	2.040	1 220.481	6.060	920	6,6
UPS-12 países	1968-1968	64.161	2.102.625	15.000	1.117	4,5
UIO-15 países	1948-1962	56.882	5.295.307	20.479	2.275	9,0

* A primeira data corresponde ao acto formal de criação e a segunda ao início de funcionamento

Nota: A/P é o rácio alunos / professor. Crê-se que os rácios muito baixos têm um fundamento real e outro ilusório. Por um lado, o fluxo de estudantes para as diferentes áreas científicas é um problema comum aos pequenos estados insulares e, por outro lado, quando não se conhece a relação entre o número de professores em regime de tempo integral e o de professores em regime de tempo parcial, é impossível determinar o rácio aluno / professor com rigor.

Para a realização deste estudo foram escolhidas as universidades públicas do Chipre, Malta, Maurícias, Pacífico Sul e Índias Ocidentais. O quadro 7 fornece a informação que permite contextualizá-las: área total, em km², população e número de docentes e discentes (2004). Note-se, contudo, que estes dados não podem ser relacionados de forma rigorosa por falta de informação pormenorizada e respeitante ao mesmo ano. Por exemplo, em certos casos, o número de docentes e discentes refere-se a anos lectivos diferentes e o número de docentes licenciados, mestres e doutores não está suficientemente discriminado.

Apesar destas e de outras limitações, fica-se com uma ideia do número de alunos em cada universidade e de qual será o rácio aluno / professor. O Quadro 8 sintetiza a informação recolhida sobre a distribuição das áreas de ensino por faculdades e escolas.

Quadro 8:

Áreas de ensino e investigação nas 5 universidades consideradas

Área	Chipre	Malta	Maurícias	UPS	UIO
Ciências Pura e Aplicada Engenharia	Ciência Pura e Aplicada Engenharia	Arquitectura e Engenharia Civil Ciência	Engenharia Ciência	Ciência Pura e Aplicada	Ciência Pura e Aplicada Engenharia
Ciências Humanas	Humanidades Letras	Artes Teologia	Estudos Sociais e Humanidades	Humanidades	Humanidades Educação
Ciências Sociais	Ciências Sociais e Educação	Artes	Estudos Sociais e Humanidades	Desenvolvimento Económico e Social	Ciências Sociais
Direito	Ciências Sociais e Educação	Direito	Direito e Gestão	Direito	Direito (Cave Hill)
Economia, Gestão, Finanças e Contabilidade	Economia e Gestão	Economia, Gestão, e Contabilidade	Direito e Gestão Estudos Sociais e Humanidades	Desenvolvimento Económico e Social	Ciências Sociais
Agricultura	-	-	Agricultura	Agricultura	Ciência e Agricultura
Educação	Ciências Sociais e Educação	Educação	-	Humanidades	Humanidades e Educação
Medicina	-	Cirurgia Dentária Medicina e Cirurgia	Ciência	-	Ciências Médicas
Teologia	-	Teologia	-	-	Colégio Teológico

Da análise deste quadro podem tirar-se as seguintes conclusões sobre a missão, a organização e o funcionamento das 5 universidades:

As Ciências Pura e Aplicada (Engenharia incluída), Ciências Humanas (incluindo História, Filosofia, Letras e Línguas), Ciências Sociais, Direito, Economia, Gestão, Finanças e Contabilidade são ensinadas em todas as cinco universidades, enquanto as outras áreas existem só em algumas delas.

O mesmo quadro destaca as faculdades ou escolas que abarcam várias áreas de ensino, nomeadamente as Ciências Humanas, Ciências Sociais, Direito e Economia, Gestão, Finanças e Contabilidade. A área das Ciências Sociais não é ensinada de forma isolada, encontrando-se associada à área de Ciências Humanas, Direito ou Economia.

A Agricultura é ensinada nas Universidades das Maurícias, Pacífico Sul e Índias Ocidentais, enquanto a Medicina é ensinada nas Universidades de Malta e das Índias Ocidentais. A Universidade das Maurícias ministra um curso de base em Medicina, com a duração de três anos e estabeleceu um contrato de parcerias com uma universidade francesa (Bordéus) e uma sul-africana (Pretória) para a continuação da formação durante mais 4 anos, até obtenção do grau de licenciatura.

Na Universidade de Malta, a área da Teologia vem do século XVI. As áreas de ensino e investigação existem nos 3 pólos da UIO, nomeadamente, as faculdades de Ciência Pura e Aplicada, nos pólos de Mona e de Cave Hill, e de Ciência e Agricultura e de Engenharia, no pólo de St. Augustine, as faculdades de Humanidades e Educação e de Ciências Sociais nos três pólos.

A Faculdade de Ciências Médicas foi criada no pólo de Mona mas hoje possui extensões nos 2 pólos restantes. Actualmente os países da região tentam reduzir, através dos Planos Estratégicos, os efeitos nocivos da multiplicação de faculdades e centros de investigação como resultado de pressões nacionais e ambiguidades políticas que ao longo dos anos foram confundindo os conceitos de pólo e universidade.

Com maior ou menor destaque, a temática do ensino à distância impõe-se. A Universidade das Maurícias, a Universidade do Pacífico Sul e Universidade das Índias Ocidentais instituíram um sistema de ensino dual, o qual permite que o ensino universitário chegue às ilhas onde não existam pólos universitários e a locais de difícil acesso, minimizando as dificuldades de ordem financeira para os candidatos ao ensino superior.

Nas 5 universidades existem estratégias de I&D que procuram corresponder às necessidades nacionais e regionais. Estas universidades procuram uma melhor e maior relação com o mercado nacional e internacional e com as organizações públicas e privadas, através da criação de gabinetes e de centros de consultoria. Acrescente-se que estes centros de consultoria funcionam como braço comercial das universidades. Todas têm maior ou menor número de estudantes internacionais.

Quadro 9

Informação complementar das 5 universidades comparadas

Universidade Função	Chipre	Malta	Maurícias	UPS	UIO
Fundação	1989	1592	1965	1968	1948
Funcionamento	1992	1769	1968	1968	1962
Missão	Desenvolvimento nacional e regional	Desenvolvimento nacional e regional	Desenvolvimento nacional e referência regional	Desenvolvimento regional	Desenvolvimento regional
Funções	E, I & D	E, I & D	E, I & D	E, I e C	E, I e C
Governo	Reitoria e Senado	Reitoria e Senado	Reitoria e Senado	Reitoria e Senado	Reitoria e Senado
Faculdades	6	10	5	5	12
Graus académicos	Licenciatura, Mestrado e Doutoramento	Licenciatura, Mestrado e Doutoramento	Licenciatura, Mestrado e Doutoramento	Licenciatura, Mestrado e Doutoramento	Licenciatura, Mestrado e Doutoramento
Educação ao Longo da Vida	Sem informação	Sem informação	Integrada	Integrada	Integrada
Ensino à Distância	Sem informação	Sem informação	Muito importante	Desenvolvido	Desenvolvido
TIC	Importante	Importante	Importante	Desenvolvidas	Desenvolvidas

E, I & D – Ensino, Investigação e Desenvolvimento; E, I e C - Ensino, Investigação e Consultoria

Pode concluir-se da análise comparada que as universidades estudadas:

- têm a missão explícita de promover e melhorar os níveis económico, social, científico e cultural dos respectivos países e regiões;
- associam o ensino, a I&D e a extensão inovadora, todas aplicando, de forma mais ou menos enfática, o princípio da Hélice-tripla: universidade interagindo com governo e organizações económicas, sociais e culturais para o desenvolvimento sustentado nos diversos domínios do saber;
- tentam adaptar-se às tecnologias de informação e comunicação, como forma de vencer o isolamento e entrar nas redes dos saberes actualizados;
- têm estratégias inovadoras para ultrapassar os constrangimentos financeiros que limitam o investimento na I&D para os países e regiões respectivas;
- procuram diversificar as fontes de financiamento, sendo algumas comuns, como por exemplo, a prestação de serviço de consultoria;

- as universidades regionais (UPS e UIO) são multipolares desde o início e tendem a intensificar a utilização do sistema de ensino dual (presencial e à distância) para aumentar a escala e reduzir a dispersão e os custos;
- todas consideram que a cooperação internacional é vital, nomeadamente porque viabiliza certos cursos, como a Medicina, enquanto não houver condições da sua completa realização local, o acesso a programas de investigação e bolsas, financiamento indirecto e reconhecimento dos graus e diplomas.

A análise dos principais indicadores de desenvolvimento económico, social, cultural e científico de três dezenas de pequenos estados e micro-Estados situados nas diversas regiões do mundo aponta para a não existência de relação de causalidade entre algumas características comuns a este grupo de países, tais como a pequena dimensão espacial, a escassa população, a vulnerabilidade e a volatilidade económica, por um lado, e a sua capacidade de desenvolvimento sustentável, por outro. Existem pequenos Estados e micro-Estados altamente desenvolvidos, de desenvolvimento médio e baixo.

As soluções para o desenvolvimento do ensino superior passam pela formação dos recursos humanos no estrangeiro, a universidade nacional, a universidade regional ou diversas combinações de estratégias.

Estas casos levam, no entanto, a duas conclusões: a primeira é que todo o projecto universitário tem forte relação com o ambiente sócio-económico no qual se desenvolve e a segunda é que, seja qual for a estratégia de organização adoptada, o ensino superior sustentável nos pequenos Estados insulares em desenvolvimento implica visão de longo prazo e resposta inovadora às questões relativas aos objectivos e recursos, assim como às vantagens e desvantagens de cada opção.

4. Desafios de um projecto universitário num pequeno Estado

O Quadro 10, resultante da análise comparativa de universidades regionais e multinacionais, destaca alguns dos critérios fundamentais a ter em conta no processo de criação de uma universidade pública para o desenvolvimento sustentável de um pequeno Estado insular. Resume as perguntas e sugere

respostas a cinco desafios que nenhum projecto universitário sustentável pode iludir desde os primeiros momentos da concepção. São o fluxo de estudantes, o recrutamento e a formação dos professores, o recrutamento e a formação dos investigadores, a criação de uma base científica e a adopção de um sistema de reconhecimento internacional. Este assunto será retomado com maior desenvolvimento na Parte III, relativamente ao caso de Cabo Verde.

Quadro 10

Desafios de um Projecto Universitário num Pequeno Estado insular

Objectivos	Estratégia	Vantagem	Desvantagem
1. Fluxo de estudantes	<p>Universalizar o acesso ao ensino superior;</p> <p>Organizar a universidade em rede com o apoio das TIC;</p> <p>Atrair estudantes da emigração para programas pertinentes;</p> <p>Recrutar estudantes estrangeiros;</p> <p>Recrutar estudantes dos países vizinhos.</p>	<p>Aumento da massa crítica e da coesão social;</p> <p>Redução dos custos e aumento da acessibilidade;</p> <p>Reforço da identidade nacional e internacionalização da universidade, levando para além-fronteiras os efeitos de externalidade;</p> <p>Consolidação da posição regional.</p>	<p>Custo elevado;</p> <p>Complexidade e alto custo da concepção de materiais, formação e avaliação, assim como da aquisição, funcionamento e equipamentos;</p> <p>Forte heterogeneidade de perfis dos candidatos e suas necessidades;</p> <p>Diversidade da procura estimulada e dificuldade em conseguir oferta claramente competitiva em poucos anos.</p>
2. Recrutamento de professores	<p>Oferecer remuneração atraente para fixar os mais capazes;</p> <p>Incitar professores nacionais no estrangeiro a regressar temporariamente, com o apoio da cooperação internacional;</p> <p>Atrair durante os primeiros anos da universidade, professores reformados de nacionalidade estrangeira.</p>	<p>Forte incentivo;</p> <p>Cruzamento de conhecimentos e internacionalização;</p> <p>Combinação de patriotismo, competência e alto sentido de realização pessoal e profissional;</p> <p>Alta qualidade a custos moderados.</p>	<p>Conflito entre os critérios para universitários e a função pública;</p> <p>Dificuldades na selecção, avaliação, harmonização e sustentabilidade;</p> <p>Dificuldade na conciliação das expectativas com a realidade local;</p> <p>Risco de prolongar dependências por intermédio de professores, sua experiência, visão e valores.</p>

Objectivos	Estratégia	Vantagem	Desvantagem
3. Criação de capacidade científica	Inserir a universidade nas redes científicas internacionais; Aceder à informação graças às TIC e através de convenções internacionais.	Impulso e qualidade da investigação científica a custos comportáveis; Facilidade de implementação.	Gestão difícil, risco de dependência; Exigência de elevada capacidade negocial e rigor no cumprimento das convenções.
4. Escolha de um sistema de Acreditação (validação)	Optar por um sistema próprio e específico; Negociar as equivalências.	Adequação aos sectores estratégicos e ao projecto nacional; Contribuição para a mobilidade, internacionalização e livre circulação da mão-de-obra.	Limitações do campo de aplicação e aumento do risco de desemprego; Aumento do risco de inadequação e dependência.
5. Financiamento	Adoptar formas diversificadas de financiamento (transferências, propinas, consultoria, e outras); Estabelecer parcerias Públicas – privadas; Incentivar o financiamento privado.	Facilidade de regulação pelo Estado; Realização do bem público através de parceria pública-privada; Conciliação do interesse privado com o bem público, representado pelo Estado e o terceiro sector;	Alto custo e baixa competitividade. Relação custo –benefício pouco favorável; Gestão mais complexa e com elevado risco de conflitos de interesses; O ensino superior e a ciência podem perder relevância enquanto bem público.

5. Evidências pertinentes

Apesar de não se poderem isolar rigorosamente os factores para determinar o contributo de cada um enquanto variável dinamizadora do desenvolvimento humano, o estudo de 5 pequenos Estados insulares de África (Seychelles, Maurícias, Comores, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde) e de 5 universidades de pequenos Estados, territórios e grupos de países de pequena dimensão situados em diferentes regiões do mundo (Universidades do Chipre, Malta, Maurícias, Pacífico Sul e Índias Ocidentais), mostra significativa relação entre a existência do ensino superior, a inovação e a transformação social.

Todos os micro-Estados e os pequenos Estados com altos e médios níveis de desenvolvimento têm sistemas de ensino superior com um certo grau de

sofisticação, envolvendo actividades nas áreas académica, científica, cultural, financeira e patrimonial. Este grupo de países e territórios dá atenção especial às áreas de ensino e investigação, às relações internacionais, aos sistemas de financiamento, às tecnologias de informação e comunicação e ao princípio da hélice-tripla, que diz respeito à abertura da universidade ao exterior, em particular, a parcerias com empresas, governos e organizações da sociedade civil.

As funções de ensino e investigação que tendem para a especialização concentram-se nos domínios mais directamente relacionados com o desenvolvimento nacional e regional. Esta estratégia associada à formação de alianças nas respectivas sub-regiões e regiões, tem permitido a especialização e a inovação que estes países não teriam conseguido trabalhando isoladamente.

O primeiro e o segundo grupo de universidades comparadas mostram que a abertura à sociedade ainda não corresponde às expectativas. De facto, a missão é o desenvolvimento nacional e regional; os graus são a licenciatura, o mestrado e o doutoramento; o governo continua estruturalmente concentrado na Reitoria e no Senado; a organização é essencialmente disciplinar e em torno das faculdades e departamentos.

Parece, todavia, que o ensino à distância, a educação ao longo da vida e a função consultoria que veio, em muitos casos, juntar-se às funções tradicionais do ensino, investigação e extensão, são as principais áreas de inovação, mormente nas universidades sub-regionais como o COPE (*Consortium on Pacific Education*), formado pelo território norte-americano de Samoa, o Estado de Samoa e o Reino de Tonga, na UPS e na UIO, que são as principais experiências regionais que conseguiram vingar numa longa caminhada.

Estas tiveram o seu início antes da independência ou autonomia dos países e territórios membros, como resultado da peculiar política britânica que pretendia preparar as suas colónias para o exercício da soberania, situação que o sistema colonial português nunca admitiu.

As lições que se podem extrair das duas universidades regionais do Pacífico Sul e Índias Ocidentais são ambivalentes: por um lado, validam a cooperação e o uso intensivo do ensino à distância e, por outro, desaconselham a organização multipolar por existir forte propensão de o pólo se transformar em micro-universidade

local, comprometendo o projecto inicial, quando as tecnologias da informação oferecem a alternativa da universidade dual, presencial e em rede.

Pela sua importância, a garantia de fluxos razoáveis de estudantes, o recrutamento e a formação de professores, a criação de capacidade científica e de financiamento, assim como a equidade e a qualidade, exigem estratégias inovadoras e aplicação intensiva das TIC.

Dada a sua relevância, as questões relacionadas com o ensino à distância e as soluções de organização e governação da universidade serão objecto de análise posterior. Entretanto, a secção 6 exemplifica outras estratégias de provisão do ensino superior, além das universidades e institutos sub-regionais e regionais.

6. Procura do ensino superior e resposta à falta de escala

Quadro 11:

Diferentes respostas à falta de escala na provisão do ensino superior

País	Brunei	Belize	Salomão	Macau ⁶⁷	Montserrat ⁶⁸
População	335 000	236 000	479 000	453 000	2 850
Língua(s) principais	Malaio, inglês, chinês e árabe	Inglês, crioulo, espanhol, maia	Inglês, pidgin, melanésio	Cantonês, hokien, mandarim e português	Inglês
Alfabetização	91,5%	93,2%	80,2%	94,5%	97,0%
Oferta de ensino superior	9 IES: 1 universidade pública + 2 institutos de formação de professores + 1 escola de enfermagem + 1 escola agrícola + 4 escolas técnicas.	1 Instituto universitário de Belize + 1 Centro da Universidade americana do Caribe + 1 Centro da UIO + 1 Escola de Enfermagem.	1 Centro da UPS + 1 Instituto universitário das ilhas Salomão + Universidade da Papua Nova-Guiné	<u>Público</u> ⁶⁹ : Universidade de Macau + Instituto Politécnico de Macau + 2 Institutos (Turismo e Segurança); <u>Privado</u> ⁷⁰ : 2 Universidades 6 Institutos	1 centro UIO + formação no estrangeiro

Fonte: Mark Bray et al. (2002), Higher Education in Macau: growth and strategic development

⁶⁷ Região Administrativa Especial (RAE) da RP da China

⁶⁸ Colónia britânica. Depois de uma erupção vulcânica em 2003, 8000 pessoas saíram da ilha.

⁶⁹ Em 2002, as IES públicas eram: Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau, Instituto do Turismo e Escola superior das Forças de Segurança de Macau.

⁷⁰ Em 2002, as 8 IES privadas eram: Universidade Aberta Internacional da Ásia, Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau, Instituto Inter-Universitário de Macau, Instituto de Estudos Europeus de Macau, Colégio de Enfermagem Kiang Wu, Instituto de Gestão de Macau, Colégio Millennium, e Universidade das nações Unidas – Instituto Internacional de Tecnologias de Software.

O Quadro 11 ilustra a reflexão contida na secção 5 mostrando exemplos de solução para o problema de pequena escala que alguns países e territórios autónomos de reduzidas dimensões adoptaram no domínio do ensino superior, com a convicção de que a determinação de ser útil não tem de comprometer, necessariamente, a autonomia da pesquisa.

Os dados indicam que países e territórios pequenos ou muito pequenos podem adoptar formas engenhosas de desenvolver o ensino superior. Instituições nacionais e internacionais nos casos apontados (Brunei, Belize, Ilhas Salomão, Macau e Montserrat), combinação de soluções nacionais e regionais (Universidade das Índias Ocidentais e Universidade do Pacífico Sul) ou instalação de institutos e universidades estrangeiras (Granada e Tonga).

O Quadro 11 prova igualmente que a internacionalização do ensino superior é objectivo procurado com mais ou menos eficácia por todos os países, o fluxo de estudantes não tem de se limitar aos nacionais e que a universidade pública do pequeno Estado apresenta a peculiaridade de poder ser, mais do que nos países de grandes e médias dimensões, importante centro de gravidade da identidade cultural e política.

7. Teorização sobre dimensão, educação e desenvolvimento

Na verdade, as evidências da secção 6 são estimuladoras porque todas juntas dão mais probabilidades à tese de que a educação em geral e a universidade em particular, impulsionam o progresso dessas ilhas de forma determinante do que àquela que aponta no sentido inverso, ou seja, de que a educação e a universidade são mero reflexo do crescimento económico e não motor do desenvolvimento.

Seja como for, antes de dar por concluída a Parte I – *O Ensino Superior e a Transformação Social* – a secção 7 apresenta um esboço de teorização sobre a relação entre o ensino superior e a transformação social nos pequenos Estados.

O conceito de teoria que se emprega aqui não tem o sentido de um sistema puramente hipotético-dedutivo, cujos princípios de articulação com a realidade tenham obrigatoriamente de viabilizar a refutação, como exige o princípio de falsificabilidade de Karl Popper nem, muito menos, de verificabilidade indutiva, como

requereria o positivista lógico, mas de um sistema de confirmação incremental de enunciados e explicações coerentes de uma determinada problemática.

Referindo-se à dificuldade de teorizar sobre a educação e o desenvolvimento nos pequenos Estados, Bray e Packer (1993) observam que cabe aos cientistas sociais a construção de teorias baseadas em conceitos e proposições para expressar ligações razoáveis.

No entanto, estes autores identificam dois grandes obstáculos ao cumprimento da tarefa do cientista: primeiro, os conceitos e as provas empíricas são tão escassas que não permitem a generalização de hipóteses susceptíveis de verificação; segundo, na exiguidade própria dos pequenos Estados, a abordagem estritamente disciplinar é praticamente inútil, visto que, disciplinas como a Sociologia, a Ciência Política, a Economia e a Educação disputam tão intensamente a interpretação dos fenómenos sociais que acabam por impor a visão interdisciplinar numa segunda instância e transdisciplinar numa terceira.

Mas há mais duas limitações: a escassez de literatura especializada sobre este grupo de países e a origem das obras existentes, que não vieram de dentro para fora, mas foram escritas de fora para dentro. Sobre a questão da inteligibilidade, diz Teresa Ambrósio (2005:13) que para aceitar a educação como um desafio fundamental para as sociedades contemporâneas, uma vez que é através dela que se incorporam as potencialidades sociais e humanas do presente e se enformam projectos de futuro, é dar por explicada a necessidade de construir quadros de inteligibilidade dos seus problemas e comportamentos pela via da investigação, do debate e da regulação social.

Em defesa do equilíbrio, ao abrigo de pressões externas excessivas, entre a tarefa de conhecimento, que é a primeira razão de ser da universidade, e a tarefa profissional, cada vez mais dominante, Fernando Gil (1999) deixou em “*A Universidade e o Conhecimento*” quatro advertências a ter em consideração na análise das limitações, constrangimentos e desafios que as nações de pequena dimensão enfrentam com acrescidas dificuldades, enquanto forçam a entrada na sociedade do conhecimento. Este autor lembra que:

- a. Foi na universidade, tal como ela se edificou historicamente há mais de 200 anos que se elaborou um conhecimento operativo, quer dizer o conhecimento susceptível de se comprovar e avançar;
- b. Foi na universidade e em instituições afins que se aprendeu a pensar e que se constituíram tanto as disciplinas de sentido e de explicação;
- c. A competência interdisciplinar vem depois da competência disciplinar, sob pena de aquela tomar o lugar desta e a incompetência o da competência;
- d. Se num debate a contraditoriedade de uma tese valida a tese oposta, nada impede que ambas sejam refutadas por experiências cruciais contra uma e outra.

Citando Marcello Pera, Fernando Gil admitia ainda que, entre uma primeira tese e uma segunda tese que se quer provar pela auto-refutação da primeira, poderá sempre aplicar-se a intermédia, a do terceiro excluído, eventualmente situada entre “a janela aberta e a janela fechada”.

Com base nos dados até agora analisados e com o apoio das teorias pertinentes, mas tendo sempre presentes as limitações acima mencionadas, crê-se chegada a hora de apresentar o primeiro esboço de um contributo à teorização da relação entre o ensino superior, o pequeno Estado e o desenvolvimento, através do tratamento sumário de três tópicos: (a) a educação e o desenvolvimento, (b) oportunidades e constrangimentos comuns aos pequenos Estados e, por fim (c) os principais desafios que os pequenos Estados têm de vencer no domínio da educação.

7. 1 A educação e o desenvolvimento

Depois de décadas de hesitação entre Educalogia, como Carlos Olivera (1988) propôs que se chamasse, e o nome com que foi efectivamente baptizada, a Ciência da Educação conquistou espaço próprio entre as Ciências Sociais. Em relação à Educação Comparada, Olivera argumenta que uma tal ciência só terá razão de ser se elevar a comparação do plano do senso comum a um nível muito elevado de abstracção, ou seja, à comparação da comparação (Olivera:180). Para ser original, continua o mesmo autor, a Educação Comparada tem que poder:

- a. Extrair o núcleo duro da sua informação de fontes secundárias, de dados pré-existentes, ao contrário de outras Ciências Sociais, que tendem a utilizar fontes primárias;
- b. Basear-se numa variedade de padrões autónomos uns em relação aos outros, com o mínimo de contaminação possível;
- c. Procurar, sobretudo, uma melhor compreensão do fenómeno educação, para além de condições sociais particulares, embora sem negligenciar o contributo da disciplina para a resolução de problemas, designadamente apoiando processos de tomada de decisão;
- d. Aproximar-se da verdade mantendo-se simultaneamente interessada nas disciplinas vizinhas e autónoma em relação a cada uma delas, porque não tem a ambição de ocupar-se de nenhum sistema educativo em particular, mas sim de comparar pelo menos dois sistemas autónomos.

Há uma década, António Nóvoa, com praticamente as mesmas razões de se preocupar com o longo período de crise que a Educação Comparada atravessa, denunciava a dificuldade em construir modelos de análise teoricamente mais sofisticados, ao mesmo tempo que alertava os seus colegas contra a tentação de buscar uma saída através do utilitarismo e do pragmatismo à sombra da decisão política, fenómeno que compara a uma espécie de *cameralismo* passível de reduzir o investigador ao papel de conselheiro do príncipe. Pelo contrário, recomenda o caminho pedregoso do aprofundamento intelectual, do esforço de conceptualização e da construção de novas teorias (1995:43).

Concordando com a substância dos argumentos aqui sintetizados, retém-se no entanto a possibilidade de conciliação, por intermédio do exercício da cidadania, entre o imperativo distanciamento em relação ao quotidiano no sistema nacional de educação, no qual o investigador se insere social e profissionalmente, e o apelo do pragmatismo.

De facto, se por um lado, a escassez de massa crítica e a intensidade de relações sociais e profissionais próprias dos meios pequenos tendem a diminuir as distâncias, por exemplo, entre a pesquisa, a política e a sociedade, por outro, o controlo social mais apertado e uma postura ética de rigor, possível sem ser fácil, no

exercício da cidadania, permitem evitar a contaminação entre a autonomia e a cooperação, entre a ciência e a acção.

7. 2 Oportunidades e constrangimentos comuns

Os capítulos anteriores enumeraram elementos que ora apontavam para denominadores comuns, ora para a diversidade dos pequenos Estados. Esta subsecção resume os factores de diferenciação e condensa as semelhanças. Destacam-se entre os factores de diferenciação:

- a. A cultura, a economia e a geografia relacionadas com a situação em todos os continentes e oceanos;
- b. Uns são ricos em recursos físicos, outros são pobres;
- c. Uns são territórios continentais mais ou menos encravados, outros são constituídos por uma só ilha ou por um arquipélago em que umas ilhas estão isoladas, outras próximo de massas continentais;
- d. Entre os países com menos de 1,5 milhão de habitantes, há grandes diferenças de população, que vão de Tuvualu (11.636 habitantes) a Trindade e Tobago (1.088.644).

Do lado das características comuns, sublinham-se: (a) uma ecologia própria que se traduz numa natureza diferente de simples versão reduzida dos países médios e grandes e justificam uma visão nissológica dos pequenos países insulares e um olhar diferente para os pequenos Estados e territórios continentais que, como o Brunei, Lesoto ou Macau, acabam por funcionar como uma espécie particular de ilhas; (b) a tridimensão demográfica, territorial e económica não tem grande significado teórico se for considerada isoladamente, mas adquire sentido quando colocada num *continuum* que, cruzando-se com outros factos e sentidos pode dar lugar a novas tipologias e novos avanços teóricos nos limites das nações de pequena dimensão; (c) além da dimensão e diversidade da população, economia e território, a cultura e a geografia têm particular relevância para os pequenos Estados.

7.3 Conceitos e desafios no domínio da educação

Porque fazer ciência é uma actividade eminentemente social, a fechar esta secção do capítulo IV, que coincide com o fim da I Parte, sugerem-se 5 proposições a que correspondem outras tantas características e desafios no contexto das nações de pequena dimensão:

Recursos. A circunstância de a maioria dos pequenos Estados ter recursos físicos escassos eleva a importância relativa da qualificação dos recursos humanos e, por conseguinte, de políticas de educação marcadas com 3 C de coerência, cooperação e cidadania.

Os dois desafios maiores são como adquirir esta visão e com quem conceber e executar esta política de qualificação dos recursos humanos, passando da retórica importada à acção pertinente e socialmente eficaz.

Ajuda externa, uma bênção ou uma praga? A maioria dos pequenos Estados é dependente do exterior tanto em recursos financeiros como em recursos humanos e, mais grave ainda, em recursos intelectuais e organizacionais. Os maiores desafios são, por conseguinte, acumular capacidade para tirar o maior proveito possível da transnacionalização e da circulação de talentos associadas à migração internacional e reforçar os sistemas educativos em termos de equidade e excelência.

A APD, tal como as Remessas dos Emigrantes (RE) e o IDE (Investimento Directo do Estrangeiro), pode ser uma bênção para propulsionar o desenvolvimento humano sustentável ou uma praga para afundar o país na irresponsabilidade e na dependência. Não se tratando de um destino inevitável, a escolha entre praga e bênção é essencialmente uma questão de exercer ou não exercer a cidadania plena.

Relações interpessoais. O relacionamento denso dificulta o desenvolvimento da cultura do mérito pessoal e social. Todavia, com a proximidade que as pequenas sociedades impõem, é possível transformar esse factor potencialmente negativo numa vantagem. O verdadeiro desafio consiste em abandonar a pose distante e o relacionamento impessoal característicos das antigas metrópoles, portanto, de regimes não democráticos e de sociedades maiores e segmentadas, para assumir a proximidade transparente como bênção e factor de progresso.

Investigação e especialização. A exiguidade impõe severas limitações à investigação e à especialização. Os pequenos Estados nunca poderão oferecer no

seu próprio território um grande leque de cursos nem atender a todos os segmentos da sociedade, nem mesmo desenvolver programas de investigação em muito variados domínios. Terão sempre que recorrer a competências externas. O desafio é construir uma visão, definir estratégias de complementaridade e confiar no potencial dos respectivos povos, em geral transnacionalizados.

Centro de gravidade da identidade. As pequenas nações têm maiores dificuldades em conciliar o reforço da sua identidade nacional, cultural e política com a forte emigração e a necessidade de importar maior variedade de recursos do que têm para exportar. Neste caso, o desafio é a participação dos cidadãos residentes e migrantes na decisão de rumos possíveis confrontados permanentemente com a reflexividade sobre a acção esclarecida (Ambrósio, 2005:13).

Nos países pequenos, a universidade pública tem a função de contribuir para esse agir esclarecido, ao mesmo tempo que serve de centro de gravidade da identidade nacional. A esta luz, revisita-se a história económica e social de Cabo Verde, uma experiência inédita no Atlântico Médio, objecto da Parte II.

PARTE II

CABO VERDE, UMA SOCIEDADE INÉDITA NO ATLÂNTICO MÉDIO

Capítulo V Realidade Complexa e Projecto Estratégico

Analisa-se na Parte II a emergência e a afirmação da sociedade cabo-verdiana, desde a formação até à independência nacional, dos progressos no campo dos Direitos Humanos à transição para o novo patamar de bem-estar na categoria dos países de desenvolvimento intermédio, da fragilidade económica ao imperativo de inserção na sociedade mundial do conhecimento. O capítulo V vai da realidade complexa ao projecto estratégico nacional e os três capítulos seguintes abordam aspectos particulares da temática geral como segue: capítulo VI – da génese e do crescimento do ensino superior; capítulo VII – da reflexão sobre a realidade complexa à reinvenção do ensino superior; e, finalmente, capítulo VIII – da consideração do potencial e dos limites do ensino superior existente ao esclarecimento da relação entre a universidade e o conhecimento operativo, aquele que é passível de se comprovar e avançar.

Este capítulo parte do pressuposto de que o conhecimento da trajectória demográfica, política, económica, social e cultural de Cabo Verde, com destaque para as suas potencialidades e os seus constrangimentos na perspectiva da inserção no sistema mundo, é uma condição necessária à concepção de um projecto universitário com sentido.

Cada uma das 13 secções analisa um aspecto relevante na formação, afirmação e transformação da sociedade cabo-verdiana. A pesquisa dá atenção especial à articulação das variáveis educação e cultura, incluindo a questão linguística, para a transformação social. Contudo, a primeira articulação é dos poderes religioso e político na expansão colonial.

1. Articulação dos poderes religioso e político na aventura colonial

Leila Leite Hernandez (2002) faz a apresentação de *Os Filhos da Terra do Sol: a formação do Estado-Nação em Cabo Verde*, obra baseada na sua tese de doutoramento, lembrando judiciosamente que “é entre a formulação de questões intrigantes e o desejo de respondê-las, entre as dúvidas e a busca de algumas pequenas certezas, que o desafio de elaboração do trabalho intelectual se renova”. Este capítulo tem em consideração a obra e a opinião desta autora sobre o caminho epistemológico (2002:15).

Em 1460, o arquipélago de Cabo Verde entra na história ocidental como parte das conexões que caracterizam as transformações económicas, sociais, políticas e culturais que hão-de marcar os inícios dos conturbados tempos modernos.

A consolidação dos Estados soberanos é condição de expansão, num lado, e de submissão, no outro. Desde a segunda metade do século XV, o colonialismo afirma-se no processo de acumulação e expansão do capitalismo mercantil, através do qual os Estados europeus centralizados combinam a exploração económica com a dominação política. O monopólio e o tráfico de escravos caracterizam a época.

O capital comercial gerado na circulação de mercadorias que distingue a economia desses tempos, explica também a disputa pela partilha do mundo colonial que atinge o ponto mais alto na Conferência de Berlim (1884-1885). O processo de exploração amplia-se progressivamente, tornando-se mais complexo com a passagem da mera circulação à produção das mercadorias.

Os interesses das metrópoles regulam como podem o ritmo e a quantidade da produção e circulação dos escravos, produtos tropicais e metais preciosos, que cada uma tenta vender às outras. Entretanto, as colónias são, simultaneamente fornecedoras de matérias primas e importadoras das mercadorias produzidas nas metrópoles.

Várias medidas de carácter económico e político foram traduzidas em normas legais desde 1571, altura em que D. Sebastião proibiu o frete e o carregamento de mercadorias para as colónias portuguesas em navios estrangeiros, até 1605, ano em que D. Filipe II interditou qualquer transacção por essas embarcações no Brasil, Índia, Guiné e ilhas, com excepção dos Açores e da Madeira.

Nessa altura, foram criadas as Companhias de Navegação e Comércio para explorar o triângulo formado pelo poder político da Metrópole, a mão-de-obra das colónias de África e as grandes propriedades do Brasil. Entre outros privilégios, essas companhias gozavam do monopólio da transacção e da isenção de impostos.

Na segunda metade do século XIX, o sistema colonial português assenta em três pilares: o controlo da produção, o comércio e a exploração do trabalho forçado. Instituições políticas e culturais específicas são encarregadas de lhe imprimir dinamismo e assegurar legitimidade. Efectivamente, uma vasta legislação ultramarina, dominada pela preocupação fiscal, e a Igreja Católica, considerada a instituição que melhor encarna os valores matriciais da civilização ocidental, em geral muito próxima do poder político, fundamentam e legitimam o sistema colonial.

Com a massificação da produção e o uso da máquina a vapor, afirma Filipe Zau (2005), surgiram as primeiras companhias de navegação portuguesas.

Entretanto, já em 1454, a bula *Romanus Pontifex* do Papa Nicolau V ameaçava com o castigo da excomunhão quem violasse o monopólio do comércio ultramarino ou furtasse e com a entrega ao Santo Ofício os cristãos-novos que comerciassem nas colónias.

No outro extremo, através de bulas editadas entre 1455 e 1481, os portugueses que fossem capazes de obter escravos e ouro dos muçulmanos ficavam imunes à excomunhão. Estes exemplos provam que em certas épocas houve perfeita sintonia entre o poder religioso e o poder político para legitimar, consolidar e defender o sistema colonial.

Neste contexto de comuns interesses materiais e espirituais é que a exploração das colónias portuguesas de África foi organizada. Porém, cada colónia foi um caso e é das particularidades de Cabo Verde que fala a segunda secção.

2. Povoamento e Socialização no Atlântico Médio

A polémica sobre quem foi ao encontro de quem nos séculos XV e XVI continua actual. Mesmo assim, considera-se provado que os portugueses, apoiados principalmente por venezianos e genoveses, desembarcaram nas ilhas de Cabo Verde entre 1460 e 1462.

Está igualmente provado que a ocupação começou por volta de 1466, com a Carta Régia desta data referida por Daniel Pereira (2005) como um marco histórico com incidências práticas no relacionamento do arquipélago com o continente vizinho e no desenhar de um estatuto especial entre as colónias. Como atrás se disse, a polémica sobre quem chegou primeiro às ilhas continua viva e até foi atijada recentemente pelo investigador britânico Gavin Menzies (2003), astrónomo e antigo comandante de submarinos.

Num livro fascinante, *1421: o ano em que a China descobriu o Mundo*, Gavin Menzies afirma que os chineses exploraram todos os continentes e oceanos, passando do Índico ao Atlântico e ao Pacífico, entre 1421 e 1423, e terão estado na ilha de Santo Antão do arquipélago de Cabo Verde, à qual terão dado precisamente o nome de Ilha Verde, e de onde terão partido para as Caraíbas, praticamente na mesma latitude. Segundo esta tese não confirmada nem completamente refutada, depois de visitar e cartografar as terras e os oceanos do mundo inteiro, a China terá

sido vítima de uma catástrofe natural seguida de um abalo político que a levou a abandonar o projecto imperial.

Segundo esta teoria, aos portugueses e espanhóis terá cabido o mérito de obter e utilizar as cartas e as técnicas de navegação chinesas, o que lhes permitiu subir aos ombros do gigante para ver mais longe numa época situada entre os 70 e os 100 anos depois, quando em 1522, o espanhol Sebastião del Cano concluiu a viagem de circum-navegação iniciada por Fernão de Magalhães, viagem de circum-navegação que, segundo Menzies, era a segunda, não a primeira.

Duas informações de Menzies chamam a atenção do observador. David Landes, historiador americano de renome, professor emérito da Universidade de Harvard e autor do famoso livro *Riqueza e Pobreza das Nações: porque umas são ricas e outras são pobres (1999)* confirma a pujança da marinha chinesa no primeiro quartel do século XV, a existência do projecto chinês de dominar os oceanos e até os nomes dos principais almirantes referidos em *1421: o ano em que a China descobriu o Mundo*. A diferença entre os dois investigadores está fundamentalmente no seguinte:

Enquanto Gavin Menzies pretende ter demonstrado que a China recolheu-se por motivos naturais e políticos, depois de a sua armada ter cumprido a missão de unificar e cartografar o mundo, David Landes conclui que a China isolou-se antes da armada ter podido deixar o Índico, porque ao Império terá faltado o “incentivo da procura do lucro”, motivação que, segundo Landes, é incompatível com a filosofia de Confúcio.

Por respeitável que esta tese pareça, foi refutada pela China contemporânea. A segunda curiosidade é a perplexidade de ambos os autores face à contradição entre a posição estratégica favorável de Cabo Verde e a série de oportunidades perdidas ao longo da História.

Seja qual for o valor destas e outras polémicas sobre os principais actores e as circunstâncias das primeiras viagens intercontinentais, duas ideias parecem dignas de registo: por um lado, a narrativa dos encontros e desencontros transoceânicos tem diversas versões, havendo ainda verdades por desvendar e, por outro lado, o conhecimento da história local, nacional, regional e universal é importante condição do desenvolvimento.

Controvérsias à parte, existe consenso entre os investigadores sobre as principais efemérides relacionadas com a presença de Portugal e com o

povoamento de Cabo Verde. Em 1460 as ilhas são encontradas desabitadas e em 1466 são doadas ao príncipe D. Fernando pelo irmão, o rei D. Afonso V, o Africano. As ilhas são importantes para a continuação dos descobrimentos a sul, o comércio com a costa africana e as expedições às Índias Ocidentais (Caraíbas) e América.

O povoamento começa em 1462 com a ocupação formal da ilha de Santiago e a sua divisão em duas capitânias: Ribeira Grande, a sul, com água e porto de abrigo, doada a António Noli e Alcatrazes, a norte, entregue a António Gomes, outro navegador-descobridor.

O povoamento da ilha de Santiago por portugueses, castelhanos, genoveses, flamengos e sefardins, como eram chamados os judeus da Península Ibérica, entre colonos de outras origens, progrediu lentamente, porque apesar da boa posição estratégica, as ilhas não eram nem ricas nem atraentes.

Para se instalarem e cultivarem as terras recebidas da Coroa, os colonos nobres, os plebeus e os degredados por razões políticas, religiosas e de delito comum, reivindicavam e obtinham a liberdade para resgatar negros da costa que eram vendidos para outros destinos como as Canárias, as Antilhas e as cidades espanholas como Cadiz e Sevilha.

Durante quase dois séculos, entre 1462 e 1647, Santiago foi praticamente um entreposto de escravos. Neste período, o que mais interessava era povoar o arquipélago e o critério era mais político do que económico. Por isso, nos termos da Carta de Privilégios aos Moradores de Santiago, a Carta Régia de 1466, os donatários têm direito ao pleno exercício da jurisdição cível e criminal, de posse e uso de terras e de receber dízimo da produção agrícola enquanto os europeus moradores de Santiago tinham o privilégio de resgatar escravos na Costa da Guiné (Pereira, 2005).

Contam-se entre outras medidas para aumentar a atractividade da ilha de Santiago e, sucessivamente da ilha do Fogo e das restantes ilhas de Cabo Verde, o estatuto de zona franca e posteriormente de posto aduaneiro, onde as embarcações que transportassem escravos e outras mercadorias de África para Europa e América pagassem os tributos e dízimos devidos à Fazenda Real. Esta série de princípios e normas conformaram a sociedade cabo-verdiana por três caminhos convergentes:

- a. O estabelecimento do primeiro regime de posse da terra centrado nos poderes de um reduzido número de donatários para explorá-la e conceder o direito de posse e usufruto;
- b. A institucionalização do tráfico de escravos no Atlântico, então principal fonte de receita do arquipélago;
- c. O fornecimento de mão-de-obra escrava para a exploração da ilha.

Desde então, como sublinha José Leitão da Graça numa introdução a *Cabo-verdianidade e Africanidade*, de Manuel Duarte (1999), os valores com que os negros e os brancos, os africanos e os europeus, concorreram para a formação da personalidade social cabo-verdiana encontram-se em estado de fusão e de inventário. A secção 3 procura apreender as características fundamentais da sociedade escravocrata insular e tropical.

3. O microcosmos de uma sociedade escravocrata insular

Segundo António Carreira (1983), numa fase remota, o resultado do encontro nas ilhas é uma sociedade escravocrata da qual fazem parte, por muito tempo, o reduzido grupo de senhores das terras, da navegação, do artesanato e do comércio e a grande maioria principalmente de escravos, trabalhando na produção de géneros para o sustento próprio, o fornecimento de navios e bens destinados à compra de africanos na costa através do sistema de troca directa.

O tráfico de escravos assegura o crescimento e a prevalência da capitania da Ribeira Grande mas os negócios entre os moradores (colonos) e a metrópole nem sempre são pacíficos. A primeira crise surgiu em 1468 quando a Coroa confiou a Fernão Gomes a troca e o resgate de escravos por 5 anos, devendo ele, em contrapartida, avançar pela costa cem léguas por ano. Depois de vários embates na região entre navios pertencentes a moradores e navios de Fernão Gomes, a Coroa reduziu drasticamente, por Carta Régia de 1471, os privilégios dos primeiros.

As parcerias dos moradores com armadores e comerciantes estrangeiros foram proibidas. Daí em diante, os moradores de Santiago só podiam utilizar os seus próprios navios e adquirir escravos somente para os seus serviços o que significou, em síntese, que os moradores da ilha deixaram de beneficiar do privilégio de entreposto de escravos, muito importante nessa fase do capitalismo mercantil.

Uma das consequências dessa transferência dos privilégios dos ilhéus para a metrópole foi o aumento do número de transgressões dos *lançados* ou *tangomanos*, moradores brancos e mestiços das ilhas de Santiago e Fogo que, ao lado de cidadãos do reino, comerciavam na costa de África, da Mauritânia à Serra Leoa.

Muitos *lançados* casariam com mulheres continentais para consolidarem a sua posição social na África ocidental. A história do povoamento de Cabo Verde nas primeiras décadas confunde-se com a história de Santiago que, além de centro político-administrativo e religioso, é o catalisador das actividades económicas, principalmente o comércio de escravos e a agricultura de exportação.

Povoadas mais tarde, em épocas diferentes, as restantes ilhas, não obstante as características comuns, complementares ou de reciprocidade que delas fazem um todo articulado, apresentam formas de ocupação da terra, relações de trabalho, actividades económicas e composição social diferenciadas entre si e em relação a Santiago.

Assim, o povoamento da ilha do Fogo teve início com o primeiro arrendamento do direito de posse da terra, 40 anos depois da criação das capitânias de Ribeira Grande e Alcatrazes. Em 1528 a ilha foi doada a um donatário do Algarve que mais tarde a dividiu em morgadios rurais de residentes em Santiago. Os escravos negros, que constituíam a maioria da população, eram os únicos trabalhadores dessas terras.

Até finais do século XVII o crescimento da ilha do Fogo é similar ao da ilha de Santiago, da qual depende administrativamente. Pratica-se a agricultura de subsistência, cultivam-se o algodão e a purgueira, criam-se cavalos, cabras, ovelhas e vacas, que fornecem o couro e o sebo, exportados para a costa africana, ilhas atlânticas e Reino de Castela.

É de notar, todavia, que o circuito comercial Fogo-Santiago-Fogo existia como extensão da rede Santiago–Costa da Guiné–Santiago. Como informa Daniel Pereira (2004), o algodão, o couro e o sebo são comercializados a partir de Santiago e, pela mesma via, o milho e os escravos chegam à ilha do Fogo.

O povoamento das outras ilhas tem percursos diferentes. Brava, Sal, Santa Luzia e ilhéus Rombo e Raso são doados a um donatário em 1545. Até meados do século XVIII, a Brava foi habitada por negros libertos de Santiago e Fogo. Mas, em 1680, por causa de um terramoto, alguns proprietários do Fogo, originários da metrópole e da Madeira, instalaram-se na Brava. Aí predomina a pequena

propriedade, cultiva-se o algodão, o milho e a purgueira, cria-se gado, principalmente ovelhas e porcos.

A ilha do Maio é ocupada no final do século XVI por pastores e caçadores, que também criam gado e cultivam algodão, mas o seu povoamento efectivo só começa no final do século XVIII com a exploração do sal. Por um sistema de concessões, de acordo com a lei das sesmarias (regulamento do uso dos lotes de terra inculca que o rei cedia aos novos moradores), os libertos e os auto-alforriados obtêm pequenas parcelas de terra que trabalham como sesmeiros ou foreiros.

As ilhas do grupo do Barlavento são de povoamento bem mais recente. A ilha do Sal cresceu com a exploração do cloreto de sódio, exportado para os novos territórios nos séculos XVI a XVIII e com a valorização do seu aeroporto internacional no século XX.

Apesar de haver notícias do povoamento no início da colonização, em 1461, a população da ilha de São Nicolau cresceu entre os séculos XVI e XX, graças à cultura do algodão, purgueira, dragoeiro, cana-do-açúcar, café e milho, e à criação de cabras, vacas e porcos como foreiros, sesmeiros ou rendeiros.

Na Boa Vista, só a partir de 1650 o povoamento cresceu de forma consistente, depois da descoberta do sal natural pelos ingleses. No século XVIII, a Boa Vista exportou algodão e tintas extraídas da urzela para a indústria têxtil inglesa. No século XIX, floresceu o comércio do sal com o Brasil. A cal, a purgueira, a louça de barro e o gado foram outros produtos responsáveis pelo crescimento da ilha.

A ilha de São Vicente terá sido visitada já em 1465 mas a ordem para o seu povoamento data de 1781 e foi em 1795 que João Carlos da Fonseca, da ilha do Fogo, se dirigiu com escravos e cavalos à ilha de São Vicente para iniciar o seu povoamento. O empreendimento foi, porém, tão difícil que meio século depois, em 1844, só havia 400 habitantes na ilha. Pouco vocacionada para a agro-pecuária, a ilha de São Vicente foi depósito de carvão de pedra e praça comercial, graças ao Porto Grande do Mindelo.

Na ilha de Santo Antão, no século XVIII, depois da morte dos primeiros donatários, a terra foi dividida entre diversas famílias, segundo concessão do direito de uso e fruição condicionada ao seu aproveitamento num prazo pré-estabelecido e mediante o pagamento de uma taxa anual. Nas terras de regadio, cultivou-se o algodão, o café, a cana do açúcar e a banana. A exploração da terra apresenta três

particularidades: abundância relativa de terras de regadio, fraca presença de escravos e significativo número de judeus entre os proprietários de terra agrícola vindos da metrópole, Marrocos e França.

Conclui-se que o povoamento e a exploração das ilhas de Cabo Verde e o aproveitamento da sua posição geográfica obedeceram a quatro princípios universais do colonialismo, tipicamente numa relação centro-periferia:

- a. A subordinação das actividades da colónia aos interesses políticos e económicos da metrópole, tanto na fase da circulação como na da produção das mercadorias, regra que explica o predomínio da agro-pastorícia para a exportação, como a cana do açúcar, o algodão, a urzela, a purgueira e uma pequena produção para consumo interno, em especial, de milho, feijão, mandioca e batata doce;
- b. A comercialização desses produtos, assim como a do sal, é controlada pela coroa, directamente ou por venda do direito a comerciantes, estando sempre presente a preocupação fiscal;
- c. O monopólio real do comércio e outros mecanismos de transferência dos rendimentos para a metrópole acentua, com particular vigor, a partir de 1580, o exclusivo colonial da acumulação do capital comercial;
- d. O sistema de concessão de terras é directamente controlado pela coroa.

Além destes princípios comuns, António Carreira (1984:138) chama a atenção para uma diferença fundamental quando afirma que “nas ilhas de Santiago e do Fogo as melhores terras e as de maior superfície tinham sido distribuídas aos reinóis e a estrangeiros feitos morgados por carta régia, ao passo que no Barlavento se seguiu o sistema de concessões segundo a lei de sesmarias, dando-se a cada agregado familiar uma parcela para a satisfação das suas necessidades e por forma a garantir a sua fixação”.

A escassez de terras é que gerou esta situação após a reversão das terras à Coroa, por morte dos donatários das ilhas de Santo Antão e São Nicolau e aplicação das provisões régias dos começos do século XVIII sobre a vida administrativa e económica do arquipélago.

Por outro lado, o longo período que durou o povoamento e a diferença de contextos políticos e institucionais determinaram diferenças na estruturação da

sociedade em cada uma das ilhas e no conjunto nacional, cujas consequências ainda hoje são observáveis.

Aliás, a questão do papel desempenhado pela posição geográfica na definição do percurso histórico de um povo e da necessidade de adaptação aos novos tempos foi o tema central de dois ensaios recentes do historiador António Correia e Silva (1999 e 2000): *Histórias de um Sahel Insular*, 2ª edição, publicado em 1996 e *Nos Tempos do Porto Grande do Mindelo*, publicado em 2000.

Não deixa de ser curioso observar que um longo tempo decorreu entre pisar a terra e ocupar o território. Tendo desembarcado na ilha de Santiago em 1460, só mais de 60 anos depois os portugueses iniciariam a exploração da ilha do Fogo (1528) e deixariam passar mais 3 séculos antes de povoarem São Vicente (1795) de “cabo-verdianos” vindos das restantes ilhas, a Vila da Praia de Santa Maria já era capital da colónia.

4. O colapso do sistema escravocrata

Entre 1461 e 1497, o comércio de escravos desenvolveu-se em torno dos morgadios e capelas que dominavam a paisagem rural da ilha de Santiago. A acumulação de alguma riqueza proporcionou o crescimento da Vila da Ribeira Grande, Vila da Praia e São Filipe, todas “portos de mar, espaços onde tudo se troca, gira e circula”, para usar uma expressão de José Maria Semedo (1999).

Pelos portos escoavam-se produtos com destino à costa africana e à Europa, ao mesmo tempo que se fazia o abastecimento dos navios em água potável, frescos e frutas, carne salgada e tartaruga. Era também pelos portos que o tráfico negreiro se incorporava na economia do Império e a dinâmica do capitalismo comercial moldava a terra e a sociedade.

Durante quase um século, entre 1462 e 1547, Santiago foi o espaço de concentração e exportação de escravos. Na segunda metade do século XVI, quando a exportação para a América se tornou rentável, a Coroa passou a controlar o tráfico por intermédio dos contratadores, em desfavor dos interesses dos moradores.

Na prática, por deficiente fiscalização, os maiores beneficiários foram os contrabandistas e piratas ingleses, holandeses e franceses. A perda da função de entreposto de escravos acarretou a decadência da Vila da Ribeira Grande e a ascendência da Vila da Praia de Santa Maria em 1770 como sede do poder religioso, político e administrativo.

A escassez de capital levou à criação das sucessivas companhias comerciais monopolistas que vigoraram entre 1664 e 1780: a Companhia da Costa da Guiné (1664), a Companhia de Cacheu (1676), a Companhia de Cacheu e Cabo Verde (1690), a Companhia do Pará e Maranhão (1775) e a Companhia do Comércio da Costa de África (1780). Mas, estas companhias sufocavam o comércio local e contribuíam para a decadência do território.

Ao efeito nefasto das secas e das companhias comerciais, que puseram a ilha de Santiago fora dos grandes circuitos comerciais da época, juntaram-se a pobreza e a erosão dos solos, a concorrência de corantes industriais à urzela e de novas oleaginosas como o amendoim, o óleo de palma e o coco, que entretanto passaram a ser preferidos à purgueira, que tinha sido utilizada no fabrico do sabão e desempenhado um papel importante na economia local.

Estes factores contribuíram, com a abolição do tráfico de escravos nos finais do século XIX, para a extinção da sociedade escravocrata em Cabo Verde nos princípios do século XX. A sociedade cabo-verdiana ainda mostra as marcas de outros fenómenos que contribuíram para a superação da sociedade escravocrata, deixando profundas diferenças económicas, sociais, culturais e de oportunidades, com importantes incidências sociais e culturais no presente:

- a. A mestiçagem biológica e a herança, tiveram efeitos económicos, sociais e culturais transformadores, porque, de acordo com várias fontes, tanto os filhos legítimos como os *escravinhos*, designação que então se dava aos filhos de senhores e escravas, os filhos de fora [do casamento] eram herdeiros;
- b. As secas e as crises económicas e sociais que delas decorriam provocaram a concentração da propriedade da terra, através do processo de venda ao desbarato pelos proprietários mais fracos aos mais fortes;
- c. Nos séculos XIX e XX, o sistema financeiro colonial facilitou, pela acção do Banco Nacional Ultramarino, a concentração das terras agrícolas nas mãos de moradores ou metropolitanos que, perante a falência dos antigos donos que as hipotecavam e não conseguiam pagar os juros dos empréstimos, as compravam ao desbarato;
- d. As crises abriram o acesso à propriedade da terra a antigos rendeiros ou meeiros que entretanto emigraram para os Estados Unidos da América e

regressaram com as suas poupanças ou as enviaram para adquirir terras e construir as suas casas;

- e. A compreensão da relação entre a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa é indissociável dos processos de formação e extinção da sociedade escravocrata, baseada no comércio de escravos negros e na posse da terra.

Em *Bilinguismo ou Diglossia?* Dulce Almada Duarte (1998) chama atenção, entre estas cicatrizes e marcas da sociedade escravocrata e colonial, para a diglossia que caracteriza a situação linguística do país, diferente do bilinguismo, com o qual aquele conceito é frequentemente confundido. Para uma melhor compreensão da diferença entre bilinguismo e diglossia, veja-se a definição de bilinguismo formulada em 1973 por Bernard Pottier e de diglossia dada em 1959 por Charles Ferguson.

Diz Bernard Pottier (1973) que "em sentido estrito, bilinguismo designa a situação de um indivíduo ser capaz de manejar duas línguas de *status* idêntico com igual facilidade". Note-se bem: de *status* idêntico. Bilinguismo é, pois, a circunstância linguística a que são submetidos os falantes obrigados a utilizar duas línguas distintas, de idêntico estatuto sociocultural, conforme a situação que se lhes apresente.

Para Charles Ferguson (1959), o conceito de diglossia limita-se a variedades de uma mesma língua. "Diglossia é uma situação relativamente estável de língua na qual, em acréscimo aos dialetos primários da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), há uma variedade superposta, de mais prestígio".

Esta situação verifica-se quando numa sociedade existem dois ou mais códigos com clara separação funcional, um para um conjunto de circunstâncias, outro para outro. Assim como a função, o *status* é diferente.

Sobre esta matéria teórica com várias incidências práticas, esta secção termina com duas afirmações e duas dúvidas.

Quanto às afirmações: a situação linguística do país é incoerente e não é, com certeza, de bilinguismo.

Quanto às dúvidas: 31 anos depois da independência nacional, significará a crescente publicação sobre o crioulo cabo-verdiano e em crioulo cabo-verdiano, que

a sociedade atingiu um patamar mais elevado no complexo processo de afirmação cultural e transformação social?

Face à formulação de Ferguson, será Cabo Verde um caso típico diglossia?

Sejam quais forem as respostas actuais a estas perguntas, a importância do tema justifica o registo dos nomes dos autores que mais contribuição técnica têm dado para a compreensão da situação e a elaboração de uma resposta política ao problema socio-linguístico existente:

Armando Napoleão Fernandes (*O Dialecto Crioulo: léxico do dialecto crioulo do arquipélago de Cabo Verde*), Baltasar Lopes da Silva (*O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*, 1961), Donald Macedo [com Paulo Freire], *Literacy: Reading the Word and the World*, 1987), Dulce Almada [Duarte] (*Cabo Verde, Contribuição para o Estudo do Dialecto Falado no seu Arquipélago*, 1961), Dulce Almada Duarte (*Bilinguismo ou Diglossia*, 1998), Eduardo Cardoso (*O Crioulo da Ilha de São Nicolau de Cabo Verde*, 1987), Eugénio Tavares, Felisberto Vieira ou Kaoberdiano Dambará (*Noti*, 1964), Manuel Veiga (*Oju d'Agu*, 1987, *Crioulo de Cabo Verde: introdução à gramática*, 1995), Pedro Cardoso (*Folclore Cabo-Verdiano*, 1986) e Tomé V. da Silva (*Komparason di Kobersu*, 1987).

Surgem igualmente como sinais positivos as edições cada vez mais frequentes de obras de ficção e poesia, manuais com fins pedagógicos e dicionários, jornais, assim como páginas na Internet com objectivos de comunicação em cabo-verdiano e de estudos especializados, nomeadamente de temas linguísticos. Em universidades estrangeiras, o número de estudiosos e de dissertações sobre temas relacionados com esta problemática é crescente.

Todavia a persistência deste paradoxo sem vislumbre de solução no horizonte não é estranho aos processos de composição e recomposição do espaço social em Cabo Verde: por um lado, a dinâmica sociolinguística e a polémica, ora latente ora acesa, sobre as soluções a adoptar; por outro, a ausência de estratégias de articulação entre a criação estética, a investigação científica e a constituição política de um programa de acção política, no sentido de dispositivo estrutural de organização da oposição e cooperação no corpo social para superar as desigualdades presentes.

5. A formação da classe média na insularidade colonial

Durante o primeiro quarto de século de ocupação e povoamento, até os finais do século XV, a estrutura da sociedade cabo-verdiana foi simples, essencialmente baseada na dicotomia senhores - escravos. Os morgados eram os detentores da riqueza e do poder. À volta dos morgados giravam o clero dotado do temível poder da excomunhão concedido pelo Papa Júlio III, por bula de 1454, e os altos funcionários administrativos. O comércio de escravos e a posse da terra eram as actividades mais lucrativas. Esta organização social prevaleceu até o fim da escravatura.

No século XIX, com a desagregação do sistema escravocrata, os grupos sociais dominantes continuavam a ser praticamente os mesmos do período anterior, mas a estrutura social apresentava uma novidade de monta. O grupo social dominante era constituído por proprietários de terra que, cada vez com menos escravos, continuavam a controlar a navegação e o comércio interno e externo, os comerciantes emergentes, o clero, o funcionalismo, os oficiais militares e uns poucos industriais, principalmente da conserva de peixe.

Na verdade, além da ineficácia da administração colonial e da ausência de estratégia de valorização da posição geográfica de Cabo Verde, as secas e a escassez de recursos naturais constituíram permanente obstáculo à acumulação de riqueza e ameaça a todas as classes sociais que formavam um tecido extremamente hierarquizado e frágil.

A principal diferença na reorganização social do século XIX foi a emergência de uma classe média, basicamente constituída por indivíduos que viviam de salários (trabalhadores manuais e intelectuais). A formação da classe média esteve estreitamente relacionada com a escolarização e a urbanização e as suas características históricas foram, como noutras partes do mundo, a ousadia de confiar e inovar, o pragmatismo intelectual e a propensão para o alinhamento com as classes populares em momentos críticos da transformação social.

No contexto do que António Correia e Silva (1996) chamou o Sahel insular, a classe média era praticamente simbólica, definindo-se mais por estas atitudes do que pela riqueza. De facto, emergiu no fim da escravatura, entre a classe de altos funcionários coloniais e os donos de terras, por um lado, e os camponeses e serviçais saídos da escravatura sem eira nem beira, acossados pela falta de chuva, para a maior miséria física, porque mais difíceis eram os primeiros anos da alforria.

Por fim, na larguíssima base da estrutura social estavam os sectores populares que incluíam os rendeiros, os pequenos proprietários, os trabalhadores rurais, os funcionários públicos mais modestos, os pescadores, marinheiros e tecelões, as empregadas domésticas, artesãos, os sem terra nem salário, cujos níveis de consumo muitas vezes ficavam aquém dos mínimos de subsistência.

Entretanto, no campo prático do espaço do poder, a mestiçagem, com as suas implicações sociais e culturais, a educação formal, a assimilação e a emigração interpenetravam-se, influenciando-se reciprocamente no entretecer da identidade cabo-verdiana.

6. Educação, emigração e comunidade nacionalmente imaginada

Em virtude de ser meio de mobilidade social ascendente, a educação formal contribui para as migrações do campo para a cidade e entre as ilhas, para a emigração em direcção à América do Norte, ao continente africano e à Europa. Contribui igualmente para o isomorfismo entre a instrução e o cargo público, assim como para a concepção de uma comunidade nacionalmente imaginada.

Todavia, apesar de exercer uma forte atracção dos sectores populares, a escola, por ser de raiz elitista e de acesso difícil, aprofunda a diferença de estatuto e oportunidades entre os ricos, os remediados e os pobres. Na ausência de políticas públicas de coesão, quanto mais elevado é o nível de educação, maior é o prestígio do diploma e mais estratificada é a sociedade.

Apesar da escassez de conhecimento que caracterizou a colonização portuguesa, Cabo Verde, por lhe terem faltado recursos naturais, foi transformado num espaço fornecedor de mão-de-obra semi-qualificada às demais colónias.

Em sentido oposto, verificaram-se dois fenómenos: por um lado, a comunicação entre os alunos do liceu e a imprensa na criação e projecção de um imaginário comum e, por outro, a formação de uma elite intelectual, principalmente na metrópole, composta por jovens que, em contacto com colegas de todo o Império, descobrem que a unidade é mais importante do que as peculiaridades de cada povo e território.

As migrações internas e a emigração cabo-verdiana sempre tiveram causas económicas, umas próximas, outras remotas. Os destinos e o nível de realização dos sonhos e expectativas é que variaram ao longo do tempo e segundo os lugares. O ciclo americano, dos Estados Unidos da América, considerado o mais feliz, foi o

primeiro, desde 1917. Evoluiu, com altos e baixos, mas mantendo uma importância vital, até 1945, data a partir da qual começou a declinar.

Seguiu-se o ciclo africano, especialmente Senegal, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, e da América do Sul, sobretudo Argentina, Brasil, Chile e Uruguai, nos anos 40 e 50. Curiosamente, a Segunda Guerra Mundial, que tinha agravado a situação económica de Cabo Verde, ao dar origem ao Plano Marshall e às grandes obras de reconstrução, criou inesperadas oportunidades de emprego de mão-de-obra não qualificada na Europa.

O terceiro ciclo da emigração, o ciclo europeu, representa uma espécie de êxodo para Portugal, Holanda, França, Luxemburgo e Itália, nos anos 60 e 70 do século XX. A emigração é numericamente tão importante que é estimada no dobro da população residente nas ilhas. Mas esta importância tem justificação de ordem sociológica, cultural e política também.

Percepcionada pela maioria dos cabo-verdianos como uma realidade ontológica, a emigração é uma constante que influencia, de diversas formas, a vida dos ilhéus. Em função das oportunidades encontradas nos países de destino, constitui-se num factor de diferenciação social, através da aplicação das poupanças na educação dos filhos, compra de propriedades e investimento no comércio.

Da participação na vida profissional, social, cultural, desportiva e cada vez mais política nos países de acolhimento, em geral sociedades abertas, os emigrantes assimilam valores e princípios que tentam transferir para a terra natal. Na esfera pública, a remessa das poupanças desempenha papel crucial na balança de pagamentos da economia cabo-verdiana.

No plano cultural, os emigrantes fundam clubes, editam livros, publicam jornais impressos e virtuais, gravam discos, produzem documentários, criam empresas, enfrentam situações novas e redefinem aspirações.

Através da urbanização, a educação, a especialização e o cruzamento de experiências, os emigrantes projectam-se nos espaços da transnacionalização, ao mesmo tempo que se constituem em grupos de pressão mais ou menos eficazes no países de acolhimento, assim como de origem.

No plano político, apesar de a posição na estrutura social não corresponder de forma linear e unívoca à consciência e à acção e de o papel da emigração na formação dos movimentos sociais cabo-verdianos não ter sido estudado de forma

sistemática, existem sinais claros de participação pessoal e de influência da emigração em todos os movimentos políticos relevantes para Cabo Verde.

Pode afirmar-se que a educação, a literatura, a arte, a imprensa e a emigração foram os principais catalisadores da energia para imaginar a comunidade e fundar a consciência da nacionalidade. Os nativistas como Pedro Cardoso e Eugénio Tavares fundamentavam as suas posições autonomistas dos anos 20 do século XX nas particularidades da raça, lugar e cultura. Os *claridosos*, como ficaram conhecidos os fundadores da revista *Clairidade*, na ilha de São Vicente dos anos 30 e 40, como Baltasar Lopes, Jaime Figueiredo, Jorge Barbosa, José Lopes e Manuel Lopes, analisaram a realidade cabo-verdiana e adoptaram uma linguagem própria para a sua descrição, la linha de um certo regionalismo.

Daí em diante, até aos anos 60, o realismo dos pós-claridosos dos movimentos *Certeza* e *Nova Largada*, onde pontuavam os nomes de Nuno Miranda, Luís Romano, Manuel Duarte, balançaram entre o conservadorismo regional e a independência nacional, mantendo como denominador comum a análise da realidade cabo-verdiana, a linguagem, o meio e a união de sentimentos e destino.

O pano de fundo ideológico estende-se do movimento republicano português à regeneração europeia depois da Segunda Guerra Mundial, à criação da ONU, da revolução russa ao pan-africanismo, da emergência do movimento dos países não-alinhados à criação dos movimentos africanos de libertação nacional.

Articulando os objectivos do movimento de libertação nacional com uma visão da sociedade e da sua transformação, Amílcar Cabral, líder do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), alertava em 1962 para a finalidade transformadora do combate pela independência nestes termos: “sendo a independência nacional a nossa principal preocupação, devemos, no entanto, através da luta de libertação, encarar o problema do futuro dos nossos povos, de sua revolução económica, social e cultural na via do progresso”.

Independente há 31 anos, Cabo Verde continua à procura das melhores respostas à questão colocada há 45 pelos patriotas da libertação liderados por Amílcar Cabral num pedregoso percurso entre a comunidade nacionalmente imaginada e povo realmente transnacionalizado. Mas o Acto Colonial acrescenta um elemento de explicação da situação presente, base do futuro por construir.

7. Educação em Portugal: Da República ao Acto Colonial

A primeira República Portuguesa (1910-1926) não teve tempo nem sossego para afirmar-se na prática, pois aquele período foi marcado pela instabilidade política entrecortada de inúmeras crises, golpes de força e mudanças de governo. No plano social, o país atravessou crises gravíssimas marcadas por greves, manifestações e motins, em parte devidos à participação na Primeira Grande Guerra e ao abandono das colónias à sua sorte, o que acarretou elevados custos económicos e sociais.

Maquiavel tinha uma explicação para estes comportamentos colectivos provocados pelo medo da mudança. Os que vão perder com as reformas, dizia ele, sabem na hora, mas os que vão ganhar ainda não sabem.

Neste contexto, António de Oliveira Salazar apareceu como o salvador da pátria, prometendo intensificar a presença de Portugal em África para uma melhor exploração económica das colónias.

Chegou ao poder na sequência de um golpe militar em 1926. Começou como Ministro das Finanças e após um curto período de tempo fora do governo, regressou como Presidente do Conselho, a pomposa designação que então se dava ao cargo de Primeiro Ministro que ele exerceu até 1968, altura em que, por doença, caiu literalmente da cadeira do poder.

Uma das primeiras decisões do governo de Salazar foi a aprovação do Acto Colonial, em 1930, pelo decreto 18570, de 8 de Julho, incorporado mais tarde na Constituição da República de 1933. Com o Acto Colonial, o governo de Salazar pretendia:

- a. Consolidar o regime interna e externamente, fazendo passar a imagem de um Estado e um Chefe poderosos, com domínios na Europa, África e Ásia;
- b. Reafirmar a perenidade do Império, proclamando a indivisibilidade do território português, da parte continental e as ilhas atlânticas dos Açores e Madeira, na Europa, aos territórios africanos e asiáticos. Para o ministro Armindo Monteiro “Portugal e o seu Império de além-mar são um só corpo territorial e político e impõe-se aos portugueses de hoje conservar e desenvolver a sua integridade” (Monteiro, 1934:1);
- c. Dar à colonização o sentido de missão civilizadora, de dever dos portugueses de levar a civilização aos indígenas. No seu artigo 2º, o Acto Colonial afirma que “é da essência orgânica da nação portuguesa desempenhar a função

histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente”;

- d. Legitimar a colonização através do mito de os indígenas não possuírem capacidade de organização e autogoverno. Complementarmente, alguns colaboradores de Salazar têm uma visão darwinista e radical;
- e. Fundamentar a submissão dos negros aos brancos e, em certos casos, a sua extinção por alegadamente não conseguirem assimilar a civilização nem sobreviver.

Armando Monteiro (1896-1955), um dos rostos mais proeminentes do Estado Novo (1933-1974), no qual desempenhou funções como Sub-Secretário de Salazar nas finanças, Ministro das Colónias e Embaixador, tinha a visão de um Estado forte e uma população submissa, achava que “a selecção natural levaria ao aniquilamento de parte da raça negra incapaz de escalar as ásperas sendas da civilização”. No entanto, outra parte conservava-se para o povoamento da selva, dando ao país os trabalhadores agrícolas e os soldados de que necessitava” (Mateus, 1999:20).

Partindo destas premissas podem tirar-se duas conclusões: primeiro, a colonização era justa e necessária; segundo, alguns indígenas mostravam capacidade para assimilar a civilização, mas a maioria deveria ser vista como mero instrumento para o povoamento das selvas e a satisfação das necessidades económicas dos colonos.

Assim sendo, o esforço a despender com o indígena sobrevivente não deveria ultrapassar o estritamente necessário para o tornar num bom trabalhador ou bom soldado. Nesta ordem de ideias, pode afirmar-se que o investimento na educação seguiria a lógica salazarista, ou seja, a educação dos africanos não figurava entre as prioridades da governação, facto que fornece justificação teórica ao fraco investimento na educação dos povos colonizados por Portugal.

Por outro lado, a escolarização que houve era elementar e visava, sobretudo, incutir nos colonizados a cultura portuguesa e ocidental, conceito abusivamente manipulado para impor uma visão única da História Universal feita por uma raça (a branca), uma religião (a cristã) e uma ideologia, a capitalista.

Os programas e os conteúdos utilizados nas colónias ilustravam a realidade da metrópole. Em conclusão, o Acto Colonial sufocou ainda mais os africanos na

medida em que reforçou a colonização e aumentou a exploração económica, a dominação política e a imposição da cultura lusíada, não sendo de admirar a pouca simpatia de que goza o conceito de *lusofonia* nas antigas colónias portuguesas.

A partir da entrada em vigor do Acto Colonial, aumentaram as críticas ao comportamento de Portugal em relação às então denominadas províncias ultramarinas, quer por parte dos africanos quer por parte de países democráticos de outros continentes e de organizações internacionais.

Este foi aliás, o paradoxal contributo do Acto Colonial ao proto-nacionalismo africano: acicatou a resistência interna e estimulou a solidariedade externa. Num caso e noutro, a educação sempre esteve presente, de forma implícita ou explícita.

8. Função e enquadramento da educação

Nos termos da Constituição Portuguesa, a execução e o acompanhamento da política educativa definida pelo governo era da competência do executivo provincial. Note-se, execução e acompanhamento, não a concepção, a definição e a avaliação. As linhas mestras da organização caracterizavam-se pela visão *aculturadora* e *civilizadora* do regime político de Lisboa.

Neste aspecto, é de salientar que as leis eram aprovadas em Portugal e a sua aplicação nas colónias ocorria dois a três anos mais tarde, quando ocorria. No caso de Cabo Verde, como nos outros, devido ao preconceito e ao atraso, as referidas bases jurídicas não tinham em conta a realidade, a cultura, nem os anseios do povo.

Depois da independência nacional, o objectivo do governo era fazer com que a nação, alienada da sua realidade política, histórica e cultural ao longo de séculos, se reencontrasse consigo mesma.⁷¹ Nesta ordem de ideias, assistiu-se a um grande esforço por parte das novas autoridades para redefinir as funções e a estrutura do sistema educativo. A tarefa mostrou-se muito difícil, como certamente em qualquer país recém-libertado do jugo colonial, com problemas financeiros graves e uma estrutura produtiva frágil.

Não será portanto de estranhar a permanência da estrutura jurídica colonial a sustentar o sistema educativo cabo-verdiano nos primeiros anos após a

⁷¹ O artigo 16 da Constituição da República de Cabo Verde, de 1980, no seu parágrafo primeiro diz o seguinte: “é imperativo fundamental do Estado criar e promover condições favoráveis à salvaguarda da identidade cultural, como suporte da consciência e da dignidade nacional e factor estimulante de desenvolvimento harmonioso da sociedade. O Estado preserva e valoriza o património cultural do povo cabo-verdiano”.

independência. Apesar da educação ter sido uma prioridade, Cabo Verde possuía outras necessidades urgentes para satisfazer, nomeadamente o combate à pobreza causada pelas secas prolongadas e a falta de investimentos.

Fizeram-se ajustamentos nos programas de algumas disciplinas, como História, Português, Filosofia e Formação Política, mas tem razão Maria Manuela Afonso (2002), quando afirma no seu livro *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde* que, nos primeiros anos após a independência.

“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, como afirma, com alguma razão, Graça Maria Sanches (2004) em *A Educação em Cabo Verde na Década de 70 (século XX)*, dissertação para a obtenção do grau de Mestre em História da Educação.

E isto tudo não será de estranhar se tivermos em conta o que Max Weber verificou há mais de 100 anos, que a destruição de uma organização burocrática só se faz pela criação de uma organização própria, igualmente sujeita ao processo de burocratização.

9. Caracterização da educação antes da independência

Em Cabo Verde a política educacional antes da independência visava, sobretudo, como já foi referido, a promoção dos valores culturais da metrópole e a criação de defensores da unidade da Pátria, não a identificação do cabo-verdiano com os seus próprios valores, hábitos ou costumes. Silva Cunha, que foi Ministro do Ultramar, preconizava uma educação para “formar cidadãos capazes de compreender plenamente os imperativos da vida portuguesa, interpretá-los e transformá-los numa realidade constante, a fim de assegurar a continuidade da nação” (Mateus, 1999:26).

Na década de 60 e inícios de 70 começou a surgir uma onda de pressão por parte da comunidade internacional relativamente à manutenção das colónias e as condições das mesmas. Os movimentos de libertação nacional exerciam influência e pressão cada vez maiores sobre os dirigentes, com vista a mudar o seu comportamento em relação à política colonial. Todavia, o regime colonial continuava a defender a ideia de que a “nação portuguesa” tinha como dever histórico levar a

civilização aos indígenas. Ora, a forma que se afigurava de maior eficácia para o fazer era a educação.

No Acto Colonial havia esta contradição: em teoria, visava levar a cultura aos indígenas e civilizá-los mas, na prática, o governo dava fraca ou nula atenção à educação. Por outro lado, quando alguma preocupação existiu, ela visou responder às aspirações e necessidades de curto prazo da metrópole. Assim, alguns colaboradores de Salazar defendiam o darwinismo racial, a selecção natural da espécie, ou seja, defendiam que uma boa parte dos indígenas não possuindo condições para se adaptarem à civilização, acabaria por extinguir-se, sobrando uma parte que iria servir de mão-de-obra e povoamento da selva. Seguindo este raciocínio, não se via a necessidade de implementar uma política de educação nas colónias para alargar a rede escolar, criar mecanismos de promoção e mobilidade social, nem de criar estruturas humanas que possibilitassem o desenvolvimento económico.

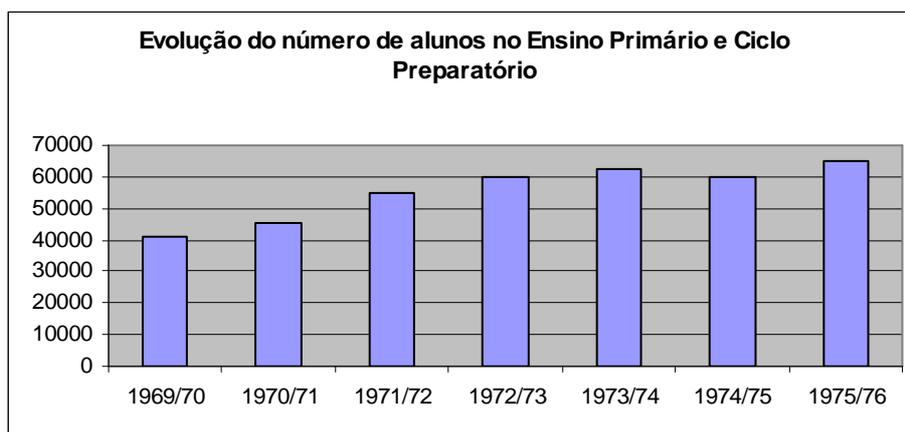
Apesar de tudo, houve mudanças na actuação do regime salazarista, sobretudo nos inícios da década de 60, nomeadamente em consequência da afirmação e reconhecimento internacional dos movimentos de libertação nacional e o início da luta armada pela emancipação das colónias portuguesas em África, procurando mostrar uma maior preocupação com o bem-estar dos seus habitantes. Esta preocupação traduziu-se numa política de expansão da educação, que esteve até então praticamente limitada ao ensino primário, com o objectivo de incutir os valores de identidade e cultura portuguesa.

A mudança mais significativa verificou-se nos finais da década de 60, quando foi aprovado o Regulamento para o Ensino Primário Elementar (Diploma Legislativo N.º 1724/68, publicado no Suplemento ao Boletim Oficial da Província de Cabo Verde, n.º 38 / 1970), e se verificou um aumento da população escolar, fruto da introdução, pelo referido regulamento, da obrigatoriedade do ensino básico para as crianças com idade compreendida entre os 6 e 12 anos⁷² e aumento da rede escolar e número de professores.

⁷² O artigo 6, capítulo I, secção II do Regulamento do Ensino Primário Elementar diz que “o ensino Primário é obrigatório e gratuito para as crianças dos seis aos doze anos de idade completos ou a completar até trinta e um de Dezembro”.

A evolução do número de alunos no Ensino Primário e Ciclo Preparatório no período compreendido entre 1969 e 1976 foi positiva, como se pode constatar através do seguinte gráfico:

Gráfico 1
EPE e EPC em 1975 -76



Fonte: Ministério da Educação de Cabo Verde

Nota: EPE – ensino primário elementar (1 a 4 de escolaridade) e EPC – ensino primário complementar (5 a 6 anos). Saliente-se que em 1970 estimava-se que Cabo Verde possuía cerca de 270 000 habitantes, e em 1975 este número já rondava os 300 000.

Da observação deste quadro pode concluir-se que houve um aumento da frequência dos alunos que atingiu um valor significativo em 1975/ 1976. Mas as mudanças foram quantitativas e limitaram-se ao ensino primário, visto que o ensino secundário continuava a padecer de negligências que punham em causa a sua própria existência. Este aumento repentino do número de alunos acelerou a deterioração da qualidade do ensino, por causa do reduzido número de professores, com pouca qualificação, falta de material didático e de meios pedagógicos, e das más condições de instalação e funcionamento.

Para reduzir a falta de professores, já em 1970 fora dada prioridade ao desenvolvimento das instituições para a formação de professores do ensino primário e secundário porque, para tentar suprir a carência de professores muitas vezes se improvisava uma formação, recrutando candidatos com pouca qualificação académica (apenas a 4ª classe), aos quais era dada alguma formação pedagogia e prática docente.

Para atender a esta situação foram criadas escolas de formação de professores do ensino primário. Em 1972/ 73 existiam duas escolas de formação de professores para 329 formandos e com um corpo docente de três dezenas de formadores, também eles insuficientemente qualificados para a função e para a época. No ano lectivo de 1971/ 72, apenas 13 % dos professores do ensino primário elementar (1ª a 4ª classe) possuíam a formação do magistério primário.

Nos princípios da década de 70, o sistema de ensino estava estruturado ao longo de 10 anos: o chamado pré-primário, que era uma espécie de ano propedêutico improvisado, o ensino primário com 4 anos, o ensino secundário teoricamente com duas vias, a liceal, de 5 anos e a técnica, de 3 anos. Com o aumento do número de alunos, os estabelecimentos atingiam a saturação, levando à adopção do regime de *desdobramento* e *tresdobramento* (2 e 3 turnos respectivamente por sala e por dia).

O ensino continuava completamente desajustado da realidade sociocultural e económica do país, visto que os alunos que terminassem o ensino primário elementar e não continuassem no sistema, o caso da maioria, abandonavam a escola sem preparação para a vida activa. No que diz respeito ao aproveitamento escolar, nas vésperas da independência (1972/ 73), num universo de 68.900 alunos do ensino primário, a taxa de aproveitamento era de 57%.

Em 1973/ 74, os efectivos escolares continuavam a apresentar uma estrutura desequilibrada: 91% dos alunos frequentavam o ensino primário (1 a 4 anos), 5,8% chegavam ao ciclo preparatório (5 a 6 anos), 2,7% ao ensino liceal (7 a 11 anos) e 0,5% ao ensino técnico-profissional (5 a 9 anos). Entre 1973 e 1975 o ensino básico elementar (4+2) teve um aumento de quase 40%.

O Quadro 12 apresenta a evolução dos efectivos entre 1969 e 1973, por nível de ensino. Verifica-se que no final do período colonial houve uma crescente oferta para corresponder à procura social da educação, tradicionalmente alta por servir de instrumento de diferenciação social, uma vez que a posse dos diplomas escolares permitia uma situação profissional mais segura. Por exemplo, para as populações rurais, recém - chegadas à cidade (fruto de uma migração imposta, sobretudo, pelas secas prolongadas), a educação era uma forma de garantir um emprego seguro no sector urbano e em actividades burocráticas e intelectuais, na maior parte ligados ao aparelho do Estado, a quem interessava criar uma classe de funcionários públicos que auxiliassem o regime na administração colonial.

Quadro 12
Evolução dos efectivos, 1969/1973

Ensino		Ano Lectivo			
		1969/70	1970/1	1971/72	1972/73
Primário	Aluno	40685	45103	58704	68900
	Professor	840	730	973	1151
	Estabelecimento	332	354	420	489
Ciclo Preparatório	Aluno	2006	-	2238	2005
	Professor	63	-	65	61
	Estabelecimento	5	-	5	4
Liceu	Aluno	799	-	1175	1257
	Professor	106	-	61	62
	Estabelecimento	7	-	4	4
Técnico	Aluno	302	369	336	392
	Professor	23	36	38	43
	Estabelecimento	2	2	2	2
Eclesiástico	Aluno	69	80	60	78
	Professor	7	8	8	8
	Estabelecimento	1	1	1	1
Formação profs. EPE	Aluno	104	21	237	329
	Professor	11	15	36	33
	Estabelecimento	1	1	1	2
Total	Aluno	43965	-	62800	72961
	Professor	1050	-	1181	1358
	Estabelecimento	348	-	433	502

Fonte: INE, Anuário Estatísticos – Ensino

Por outro lado, o ensino reflectia 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. A emigração foi o outro grande factor de mobilidade social em Cabo Verde.

10. A educação depois da independência

Se no passado colonial os métodos pedagógico-didáticos utilizados, os conteúdos das disciplinas, a finalidade da educação e a utilização do português contribuíram para transformar a escola num meio e instrumento de aculturação, com a independência de Cabo Verde, a 5 de Julho de 1975, a educação passou a defender novas causas e a ser entendida como direito humano e instrumento de transformação social, devendo favorecer a promoção do indivíduo, a coesão e o desenvolvimento do país. Estas eram as intenções mas, na realidade, os recursos humanos, os currículos e os métodos haveriam de mudar muito lentamente.

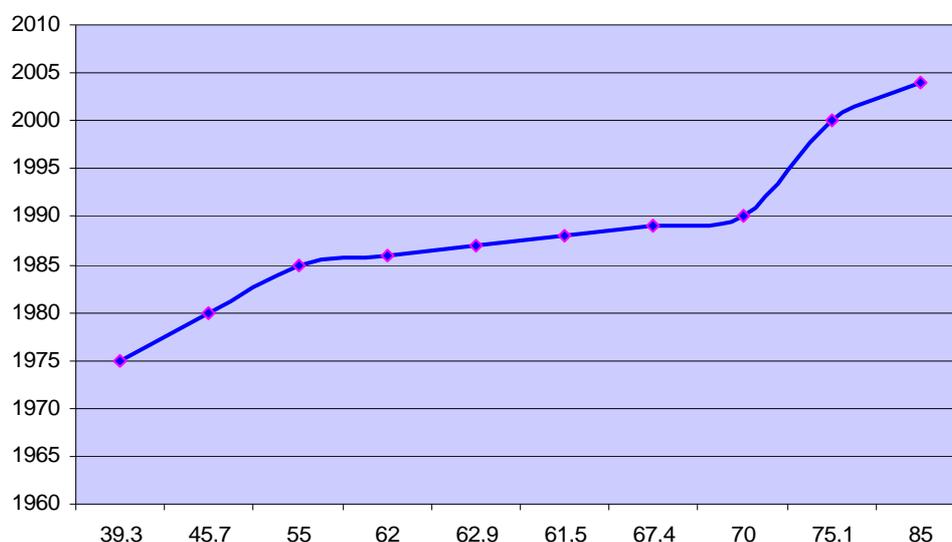
De facto, com a independência nacional, a sociedade cabo-verdiana passou por grandes transformações económicas, sociais e culturais e a prioridade estabelecida foi para a educação, principalmente a educação básica, visando as crianças, jovens e adultos. Investir no sector da educação era percebido como uma condição *sine qua non* do desenvolvimento, factor de unidade e de afirmação da identidade nacional.

Nessa altura, um dos problemas da sociedade cabo-verdiana era o elevado nível de analfabetismo, conforme testemunham as taxas apresentadas pelo Gráfico 2. Era urgente implicar as populações na luta contra o subdesenvolvimento e entendia-se que uma das formas mais eficazes de o fazer era contribuir para a elevação do seu nível de conhecimento, competências e auto-confiança individual e colectiva. A democratização do acesso à educação foi considerada uma condição geradora da igualdade de oportunidades.

Era também necessário transformar os conteúdos, apoiar os alunos mais desfavorecidos, abrir a escola à comunidade e adequar o ensino aos objectivos da afirmação da identidade sociocultural e da reconstrução nacional. O artigo 15º da Constituição da República (1980) proclamava justamente que a educação deveria manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações e valores que permitissem ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu progresso.

Gráfico 2

Evolução da taxa de alfabetização na população adulta entre 1975 e 2004



Fonte: INE de Cabo Verde

O quadro seguinte mostra como as matrículas evoluíram depois da independência nacional, no ensino primário e secundário geral, no ensino técnico-profissional e na formação de professores do ensino primário.

Quadro 13

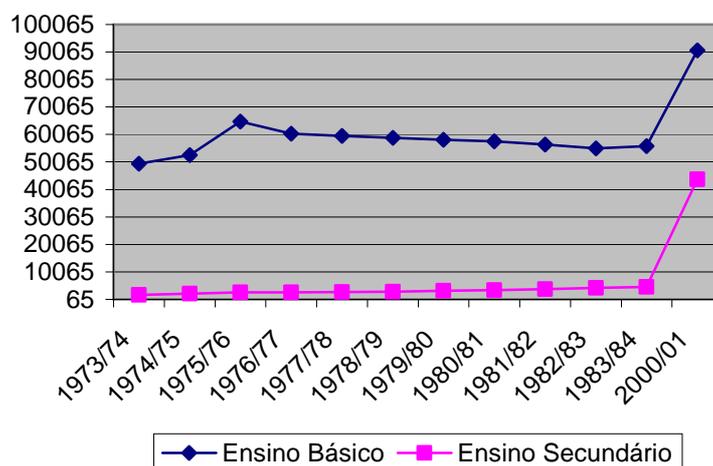
Evolução do número de alunos, por nível de ensino (1974-2001)

ANOS	TOTAL	Ensino Básico			Ensino Secundário			
		EBE	EBC	Total	C. Geral	C. Comp.	C. Tecn.	Total
1973/74	51146	46454	2970	49424	1095	277	350	1722
1974/75	54742	49004	3551	52555	1430	337	420	2187
1975/76	67408	60195	4599	64794	1648	337	629	2614
1976/77	62971	56042	4344	60386	1581	291	713	2585
1977/78	62279	55406	4092	59498	1759	292	730	2781
1978/79	61666	54492	4333	58825	1717	404	720	2841
1979/80	61288	52208	5900	58108	2085	415	680	3180
1980/81	61008	50824	6760	57584	2296	446	682	3424
1981/82	60155	48682	7690	56382	2449	626	708	3783
1982/83	59150	46947	8001	54948	2756	736	710	4202
1983/84	60353	47250	8507	55757	3055	830	711	4596
2000/01	134357	90640		90640	43717			43717

Fonte: Anuário estatístico e Educação para Todos. MEVRH - Fevereiro de 2003

O Gráfico 3 permite visualizar o ritmo de evolução do ensino básico e secundário entre o fim da era colonial e o fim de século XX.

Gráfico 3
Evolução do Ensino Básico e do Ensino Secundário: 1974-2001



A partir de 1976, a taxa de escolarização do Ensino Básico Elementar é superior a 80% mas o insucesso mantém-se elevado apresentando, em 1979/ 80, valores mais elevados, com assimetrias regionais muito acentuadas devido à falta de professores qualificados, distância entre a escola e a casa dos alunos, falta de meios financeiros para pagar os custos da educação dos filhos (materiais didácticos, alimentação e transporte) e outras causas anteriormente analisadas.

No Ensino Básico Complementar a taxa de escolarização rondava os 12,8% e as taxas de aprovação os 50%, em ambos os casos com grandes disparidades entre as ilhas e os municípios, e o índice de aproveitamento sempre maior nas cidades e centros urbanos onde se concentravam os professores mais qualificados e havia as melhores condições materiais.

No Ensino Secundário, a par de um aumento de inscrições, verificou-se uma diminuição das taxas de repetência, continuando o ensino técnico a ter pouca oferta e pouca procura, por causa do menor prestígio social, em comparação com o ensino liceal. Da análise dos resultados das três primeiras décadas de gestão formalmente autónoma do sistema educativo ressaltam três conclusões:

- primeiro, houve um aumento significativo da procura da educação como efeito da inércia e das expectativas da independência que o Estado satisfez em termos quantitativos;

- segundo, ganhou-se consciência da importância dos factores de qualidade, tais como o desenvolvimento curricular, a formação de pessoal docente e de especialistas, a gestão escolar, mas a qualificação de recursos humanos e a acumulação de competências ficaram aquém das necessidades;

- terceiro, o hábito de atribuir à interiorizada insuficiência de recursos financeiros a principal responsabilidade pelo desempenho insatisfatório funciona como justificação e bloqueio.

Com esta questão de saber o que fazer de essencial para melhorar o sistema educativo suspenso, veja-se a importante relação entre a economia e a educação.

11. Economia e Educação em Cabo Verde

Porque a educação é um dos factores centrais da transformação social, investir no sector é condição fundamental do desenvolvimento humano, assim como foi normal ter-se assistido a uma grande preocupação com a educação e a alfabetização nos anos seguintes à independência nacional.

No primeiro Encontro Nacional de Quadros da Educação, realizado em 1977, na cidade do Mindelo, ilha de S. Vicente, o Primeiro-ministro Pedro Pires, utilizando uma linguagem então pouco convencional nas antigas colónias, reconheceu que Cabo Verde ainda fazia parte do grupo dos países dependentes, porque, embora possuísse a independência política, não tinha a económica (Encontro Nacional de Quadros da Educação, Ministério da Educação, 1977).

O objectivo da luta dos cabo-verdianos era a libertação da dependência também económica em relação aos países desenvolvidos. Aquando da sua independência, Cabo Verde apresentava uma situação dramática, facto que o manteve na dependência, agora não directamente política, mas da ajuda externa e da remessa dos emigrantes. Antes da independência, a escassez de recursos humanos qualificados, de recursos naturais e a inoperância dos sectores produtivos contribuíram para o fraco desenvolvimento da economia. Em 1975, a agricultura e a pesca ocupavam durante alguns meses em cada ano 80% da população, representando apenas 25% do PIB.

A indústria contribuía com uns míseros 4% do PIB e o sector terciário, principalmente a burocracia e o comércio, com 50%. Era uma economia do comércio, transportes e serviço público. Além dos factores já citados, as secas prolongadas e a insularidade (exiguidade dos espaços económicos, dispersão das ilhas e dificuldade de acessibilidade) contribuía para esse o atraso.

Depois da independência, o Governo de Cabo Verde tomou medidas de emergência para fazer face aos problemas económicos e financeiros mais urgentes: assegurar níveis razoáveis de emprego, criar infra-estruturas e assegurar os serviços sociais básicos. Neste sentido, destacaram-se os investimentos na saúde, transportes e educação.

A economia de Cabo Verde caracterizava-se por uma grande vulnerabilidade porque dependia, fundamentalmente, da ajuda externa e das remessas dos emigrantes, vectores que oscilam ao sabor das conjunturas internacionais, mesmo sendo as remessas dos emigrantes historicamente mais estáveis. Além disso, era preciso atrair investimentos estrangeiros, situação que obrigava o Estado a assumir as responsabilidades de principal investidor e empregador.

Entre os anos 1975 e 1980, a percentagem do Orçamento de Funcionamento do Estado destinada à educação pouco variou, entre os 17,4% em 1975 e os 18,5% em 1980. A secção 12 refere-se às duas medidas legislativas que, num intervalo de 20 anos, mais transformaram o sistema educativo.

12. Do Regulamento do EPE à Lei de Bases do Sistema Educativo

O Regulamento do Ensino Primário Elementar (EPE), publicado no Diploma Legislativo n.º 1724, de 23 de Setembro de 1970, sob crescente pressão política internacional e local, trazia uma série de limitações à sua própria execução.

Por exemplo, proclamava o carácter obrigatório do EPE para todas as crianças entre os 5 e os 12 anos de idade sem preconizar qualquer programa para aumentar o número de escolas, de professores e a alfabetização de adultos. Aliás, a pouca consistência entre o acto de legislar, a aplicação da lei e a avaliação do seu impacte social é, aliás, uma característica comum a Portugal e às suas antigas colónias.

O artigo 6º do Regulamento dizia que “O Ensino Primário Elementar compreende cinco anos de escolaridade e é obrigatório e gratuito para as crianças dos 5 aos 12 anos de idade, completos ou a completar até 31 de Dezembro do ano

em que se efectua a matrícula e implica para os pais e encarregados de educação o dever de as apresentar à matrícula, de lhes assegurar, na medida do possível, os livros, utensílios e demais material escolar de uso corrente, assim como de vigiar a sua regular frequência à escola”.

Mas o artigo 12º estipulava que “são dispensados da obrigatoriedade de matrícula os menores que residem a mais de cinco quilómetros de posto escolar ou escola oficial, oficializada ou particular gratuita”, situação que era praticamente a regra geral, uma vez que a população era sobretudo rural e dispersa.

Por outro lado, os pais com dificuldades financeiras, e eram muitos, não tinham a possibilidade de comprar os materiais para os seus filhos poderem estudar em condições satisfatórias e associados a isto, estavam as secas prolongadas e os frequentes períodos de pobreza generalizada.

Também a elevada taxa de natalidade, principalmente nas famílias com menos recursos e instrução, e a irresponsabilidade paternal que caracterizou a sociedade cabo-verdiana durante muito tempo, contribuíram para piorar a situação. A estes constrangimentos juntavam-se as turmas compostas por alunos de diferentes idades e classes, a superlotação e o pouco tempo passado na escola.

A par da seca e do sector público como principal empregador, o êxodo rural intensificou-se. Com a aceleração do fenómeno de urbanização, a função da educação como principal garantia de mobilidade social ascendente e uma espécie de seguro de vida para as famílias, foi revalorizada. Esta mudança, associada à existência de melhores condições sociais e institucionais para enviar os filhos à escola, provocou um aumento exponencial da população escolar.

A oferta do ensino público foi rapidamente ultrapassada pela procura. A falta de professores qualificados continuava a ser a maior limitação mas havia também a insuficiência de edifícios, materiais didácticos e equipamentos. Passados alguns anos depois da independência, a discrepância entre as expectativas e a realidade ainda era grande e evidente.

A igualdade de oportunidades estava longe de ser conseguida e com isso o sistema continuava com problemas estruturais, problemas esses que estavam relacionados com a economia e o nível de conhecimento especializado.

A educação pré-primária, além de continuar com baixa qualidade, concentrava-se nos centros urbanos, favorecendo a entrada atempada das crianças urbanas das categorias sociais mais favorecidas na escola primária e penalizando

as que a não podiam frequentar, porque nos termos do referido Regulamento, as que não tivessem frequentado a pré-primária só podiam entrar no EPE com 7 anos completados no ano da matrícula. Era a regulação social por via administrativa.

Para reduzir as desigualdades à entrada, foi lançado um programa de cantina escolar. Em 1983, criou-se o Instituto Nacional de Acção Social Escolar (ICASE) que focalizou a sua acção no apoio aos alunos mais pobres. Ainda que o ensino básico fosse teoricamente obrigatório e gratuito, as famílias continuaram a ter níveis de oportunidades diferentes.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, o principal filtro para garantir a reprodução e a estratificação social deslocou-se para o ensino secundário, nível no qual as taxas de escolarização continuam a evoluir muito mais lentamente.

Dos problemas diagnosticados em 1977, cujos efeitos ainda perduram, apesar das mudanças qualitativas que entretanto se verificaram, merecem destaque: a relação de desigualdade entre a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa no espaço escolar e social e as acentuadas diferenças entre a qualidade de vida no meio rural e no meio urbano.

Já em 1977, o já mencionado primeiro Encontro Nacional de Quadros de Educação ilustrava esta situação registando nas suas conclusões que “a utilização generalizada do crioulo [cabo-verdiano] como língua de comunicação, o facto de os alunos só ouvirem falar português na sala de aula (e por vezes nem isso), o medo que as crianças sentem ao errar na língua oficial face aos colegas e professores, a falta de disponibilidade das crianças para tarefas ligadas à escola devido ao cansaço extremo provocado pelas longas distâncias a percorrer para chegar a escola” encontram-se entre as principais causas do insucesso escolar.

Em contextos políticos, económicos e sociais diferentes, o Regulamento do Ensino Primário Elementar (1970) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (1990) reflectiram visão, missão, propósitos e objectivos da Educação também diferentes. Neste intervalo, houve notáveis mudanças quantitativas e alterações qualitativas.

Contudo, ainda não se encontrou solução satisfatória para dois problemas cruciais do desenvolvimento sustentável de Cabo Verde: a acumulação do conhecimento operativo e a mudança estrutural da economia. O objectivo da secção 13 é tentar compreender e ajudar a compreender até que ponto a educação e a ciência podem ser parte da solução do problema.

13. Educação e ciência para o desenvolvimento

Em *Cabo Verde: Viagem pela História das Ilhas*, o romancista Germano Almeida serve-se de uma fórmula do poeta e letrista de mornas Gabriel Mariano para recordar a triste sina de um povo colocado e por séculos abandonado numa terra dita de mau fado: *si tchuba ca tem, morrê di sede / si tchuba bem, morrê fogóde* (se não chove, morre-se de sede / se chove, morre-se afogado).

Ora, se desde o princípio do povoamento, secas devastadoras e insuficiência de meios de subsistência foram uma constante a toldar o horizonte dos cabo-verdianos, é natural que eles tenham lido na mensagem da independência sobretudo vida, liberdade e bem-estar, essas coisas tão simples e tão essenciais como respirar, comer, beber, circular e escolher o seu próprio caminho, liberdades que não se conseguem sem saúde, educação e ocupação digna e produtiva.

Apesar do esforço de alfabetização, formação de quadros e construção da economia, desde 1975, para lhe mudar a face, Cabo Verde continua, por falta de conhecimento operativo, rigor e recursos físicos, muito dependente do exterior.

David Landes (1999), servindo-se da imagem da seca que é familiar ao ilhéu, afirma em *The Wealth and Poverty of the Nations* (A Riqueza e a Pobreza das Nações) que qualquer observador do fenómeno migratório, entendendo este conceito como deslocação relativamente permanente de pessoas ou grupos para áreas significativamente distanciadas do seu local de origem ou habitual de residência (Rogeyro 2001), sabe que, quando se trata de fluxos de países pobres para países ricos, os filhos dos imigrantes são mais altos e de constituição mais robusta do que os seus progenitores, calçam mais de 39, para usar uma expressão de Natasha Marjanovic, referindo-se à sua Jugoslávia natal, em *Ventos de Leste*.⁷³

É igualmente ponto assente que, em regra, os migrantes são mais empreendedores, eficientes e produtivos, entre outros motivos, por contarem com melhor organização do trabalho e melhores sistemas de incentivos.

Em relação a Cabo Verde, pode inferir-se que o mesmo talento que afastou o espectro da fome, essa ameaça que perseguiu os cabo-verdianos, do povoamento à independência, que nem uma assombração, pode pôr no lugar do fado da seca,

⁷³ Peça apresentada no Anfiteatro ao Ar Livre da fundação Calouste Gulbenkian em 16 e 17 de Setembro de 2006 no quadro do Fórum Gulbenkian da Imigração 2006 / 2007.

penúria e morte um projecto de educação, ciência e acção para vencer a pobreza e permitir que toda a gente possa ter vida decente.

Esta mudança profunda e com efeitos de longo prazo, uma genuína revolução tranquila, implica perceber e tratar com referência ao país real e de forma inédita, três realidades reflexivas no contexto cabo-verdiano, que se transnacionaliza com o tempo e o conhecimento: economia, educação e emigração.

13.1 O falso enigma da economia cabo-verdiana

A economia colonial foi uma série de abandonos e desastres interrompidos aqui e ali por vislumbres de esperança e prosperidade mas, do tráfico negreiro e da escravatura, da cana-do-açúcar e da vinha, da urzela e do algodão, do milho e do feijão, do mar e do sal, da navegação marítima à navegação aérea, do turismo ao sol, dos animais, plantas e tradições que passaram pelas ilhas, o cabo-verdiano fez-se com a propensão para existir no vaivém da descoberta que lhe está na origem, sangue e cultura.

Apesar de perante a hipótese do encontro contingente, a teoria da assimilação e mestiçagem como originalidade da expansão portuguesa proposta pelo geógrafo Orlando Ribeiro (1994:53) ser pouco consistente, parece não haver dúvida quanto ao facto de os católicos portugueses e espanhóis, sem obediência a qualquer plano e por serem poucos e pobres em relação aos novos espaços e novas exigências vitais, em geral, na ausência de mulher branca, foram aqueles que mais se misturaram com africanos, ameríndios e asiáticos.

Pelo contrário, os protestantes ingleses, holandeses e alemães, já nessa altura mais numerosos, instruídos e ricos, colonizavam com mais famílias e, por conseguinte, melhor equilíbrio de géneros, como hoje se dirá.

Mas, deixando de lado a polémica questão dos diferentes tipos e estilos de colonização, as suas causas e efeitos, parece certo que a fusão dos elementos participantes na formação da sociedade cabo-verdiana foi tão longe em profundidade e extensão que reduziu drasticamente o preconceito racial, dando origem a um tesouro sob a forma de uma forte unidade subjectiva que se mostra revestida de diversas cores e é festejada em todas as ilhas e comunidades no estrangeiro.

Por estas razões, embora não totalmente liberto de preconceitos raciais, Cabo Verde é mais interface humana, zona de convergência e difusão do que

charneira, conceito utilizado pelo historiador Elikia M'Bokolo (2003:473) para definir a natureza funcional das sociedades crioulas formadas no bojo da expansão europeia e do tráfico negreiro, sendo charneira um conceito certamente mais apropriado para uma realidade mais conjuntural e menos dinâmica.

No campo da Economia, Cabo Verde parece um enigma. Ponte estratégica de grande importância no tempo da expansão, como a Madeira, os Açores e as Canárias, mas por ser menos afortunada em recursos naturais imediatamente exploráveis do que elas, passou por um processo de povoamento mais lento.

A mesma localização geográfica que dele fez o braço armado da Europa nas costas de África, deu origem a um universo de gentes, animais, plantas, símbolos e saberes, no qual haveria de nascer uma das civilizações mais inclusivas que o mundo já viu, obra inédita de africanos e europeus.

Apesar disso, entre um sistema colonial instalado por uma metrópole sem a vitalidade de uma revolução industrial, que não conheceria, e uma terra pobre onde as nuvens passam mais tempo a passear securas do que a preparar chuvadas, os cabo-verdianos atravessaram meio milénio criando cultura, afinando resistências e acumulando capital social entre a vida e a morte, entre as ilhas e o mundo.

Vibraram com as promessas das décadas de 50 e 60 do século XX que embalsamaram a Ásia, a África, a América Latina, assim como os excluídos da América do Norte e da Europa. Organizaram-se e conseguiram a independência, em 1975, sem traumas nem rancores de maior. Empenharam-se no crescimento económico sem esquecer a origem das coisas, a coesão social, nem a solidariedade. O emigrante, volte ou não, diz com o poeta que emigra pelo prazer de regressar.

Embora devagar o país cresceu em estatísticas e melhorou formas de viver. Porém, a cooperação internacional tem mais burocracia do que sentido prático e lá vai o arquipélago consumindo-se em mais uma absurda batalha.

É que a ONU tem de desalojá-lo do grupo dos países menos avançados, e ele que merece sair, porque avançou até à porta de saída do respectivo grupo, não deseja sair, porque ainda há desemprego a mais e crescimento económico, educação e saúde a menos.

Quadro 14

Cabo Verde no contexto da CPLP

N.º de ordem segundo IDH	País	População (milhões)	Esperança de vida à nascença (anos)	Alfabetização de adultos (% 15 e mais anos)	Rendimento p.c. ajustado ao poder de compra (USD)	Índice de Educação (média todos os níveis)	Índice de desenvolvimento humano (IDH)
1	Noruega	4,5	78,7	100,0	29.620	0,99	0,944
23	Portugal	10,0	75,9	92,5	18.150	0,97	0,896
65	Brasil	174,0	67,8	87,3	7.360	0,90	0,777
103	Cabo Verde	0,4	69,7	74,9	5.570	0,77	0,727
122	S. Tomé e P.	0,2	69,4	83,1	1.317	0,75	0,639
164	Angola	12,8	40,2	42,0	2.040	0,38	0,377
166	Guiné (B)	1,4	45,0	39,6	970	0,41	0,373
170	Moçambique	18,2	39,2	45,2	1.140	0,43	0,356
	Timor-Leste	0,8	57,4	43,0	478		
175	Serra Leoa	4,6	34,5	36,0	470	0,41	0,275

Fonte: Relatório do Desenvolvimento Humano 2003 (adaptado).

Nota: Noruega e Serra Leoa são o primeiro e o último dos 175 países considerados.

É verdade que o fantasma da fome já não mexe com o imaginário dos jovens, aquela terra que muitos diziam incapaz de aguentar-se durante mais de três meses depois da independência ultrapassou em desenvolvimento humano (saúde, educação e rendimento, entre outras áreas) as irmãs africanas do velho “Portugal do Minho a Timor” e, com elas, mais de sete dezenas de países de Ásia, África, América do Sul e Médio Oriente, a maior parte, sem dúvida, com mais riquezas materiais e menos aproveitamento de recursos imateriais.

Como conseguiu Cabo Verde em 2003 o 103.º lugar, seguido da China, El Salvador e Irão, entre os 175 países estudados ou porque muitos outros que pareciam ter melhores condições à partida não o conseguiram são perguntas, cuja resposta tem a ver com as causas da riqueza e pobreza das nações que já em 1817 Thomas Malthus considerava o verdadeiro objecto da Economia Política (Landes, 1999).

Entretanto, Marie-Christine Hanras (1995) chama a atenção para as datas de nascimento dos primeiros liceus nas antigas colónias portuguesas de África,

informando sobre a sua cronologia: Cabo Verde (1848), Moçambique (1920), Angola (1929), Guiné-Bissau (1949) e São Tomé e Príncipe (1952).

Mais prosaicamente, responder à pergunta será decifrar o enigma da economia cabo-verdiana, quiçá com a ajuda de Mia Couto (2003) que, falando do seu Moçambique, sugere um valor económico indeterminado “desse não sei quê especial, essa habilidade em trocar cultura e produzir mestiçagens, essa capacidade de serem os próprios, sendo outros”.

Outra pista é dada por Adelino Torres (2005), um especialista para quem “Economia, Ética e Democracia são três conceitos que deveriam ser indissociáveis para que a ciência económica se justifique e a sociedade progrida”. Mas a busca continua além da economia e da instrução.

13. 2 Educação para além da instrução

Não existem vestígios de ter havido instrução pública em Cabo Verde entre a chegada dos portugueses em 1460 e a criação da primeira escola oficial do ensino primário no arquipélago, em 1817, mais de 350 anos depois, na então Vila da Praia de Santa Maria, hoje a cidade da Praia (Semedo 2003:1).

Mas, significa isto que, entretanto, não houve educação nas ilhas? Não, por dois motivos: primeiro, na expressão do antropólogo brasileiro Gilberto Velho (2002), aplicável ao caso em análise, “os saberes são em qualquer sociedade expressão e produto de processos sociais, ao mesmo tempo que actuam sobre eles transformando-os em uma relação permanente e constitutiva da própria sociedade” e segundo, porque, desde o início houve a instrução promovida pela Igreja Católica, principalmente os jesuítas.

Os sucessivos ciclos de perseguição e exclusão que privaram Portugal da criatividade dos árabes, judeus, liberais, jesuítas, comunistas e de todos aqueles que não pensavam nem diziam pensar como os déspotas, laicos ou religiosos, também reduziram drasticamente a liberdade, a circulação de ideias e a capacidade inventiva no arquipélago.

Certamente as variáveis sociais e económicas que acabam por influenciar com maior ou menor intensidade o universo do simbólico e a dimensão cultural explicarão a complexa estratégia de sobrevivência e afirmação do cabo-verdiano.

Entretanto, combinando educação clerical e laica, instrução privada e pública, saber formal e popular, cruzando cultura africana, europeia e americana, partilhando

sentimentos de várias cores e oferecendo abrigo a todas as classes, raças e credos que chegaram, desde escravo ladino, que tinha mais valor de mercado porque falava cabo-verdiano e português, tinha instrução religiosa e entendia de trabalhos domésticos e do campo até ao ensino superior.

Cabo Verde crê que só o conhecimento e o poder do trabalho para transformar o saber em bens e serviços, onde quer que seja, o poderão libertar da pobreza como fatalidade. Efectivamente, existe uma percepção generalizada de que o país será salvo pela educação e a boa gestão.

Mais de 95 % das crianças frequentam a escola primária, o analfabetismo adulto baixou até perto dos 15 % na população activa, o ensino secundário aumentou exponencialmente, aproximando a frequência dos 50 % do respectivo grupo etário, cerca de 2.250 jovens fazem cursos superiores em institutos públicos e privados em Cabo Verde e outros 1.300 no estrangeiro. Estes números parecerão ridículos ao leitor que não tiver em conta o facto de estarmos a falar de uma população total de cerca de 460 mil habitantes, mas não são.

São bons números, mas é verdade que não falam da qualidade da educação nem dos candidatos que lutam entre a frustração e a emigração, e dos institutos superiores que ainda são mais centros de ensino pós-secundário sem relação explícita entre si, nem com o quadro político, económico e cultural onde se situam e deveriam inserir-se ou os valores referenciais da sociedade que se deseja construir, do que verdadeiros centros universitários.⁷⁴ Causam admiração pelos méritos que revelam e apreensão pelo que não dizem.

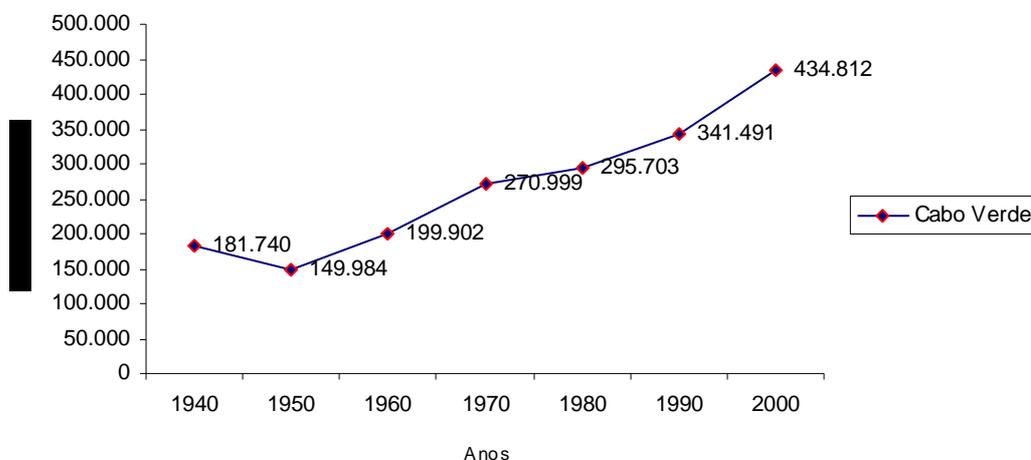
Mas a história de Cabo Verde e da Educação Comparada encerram lições que ajudam a compreender as ambiguidades actuais e a construir respostas coerentes às perguntas explícitas ou que simplesmente pairam no ar, designadamente sobre a qualidade e a equidade.

Aos factores pequena escala, insularidade e vulnerabilidade, juntam-se o rápido crescimento e a grande dispersão da população. O gráfico 4 e o quadro 15 ilustram, respectivamente, o ritmo de crescimento e o nível de dispersão da população cabo-verdiana residente nas ilhas. O gráfico 5 ilustra a distribuição da população por sexo e por ilha.

⁷⁴ Ver a tripla vocação universitária segundo Adriano Moreira (investigação, ensino, gestão de projectos) na p. 82.

Gráfico 4

Evolução da população de Cabo Verde entre 1940 e 2000



Fonte: MEVRH com dados do INE - Censo 2000

13.3 Distribuição e nível de instrução da população

Esta subsecção sintetiza os dados para a compreensão da realidade e dos desafios que a mudança da situação implica. A partir de 1950, a população cabo-verdiana tem crescido constantemente, tendo passado de 149.984 em 1950 a 434.812, em 2000, o que indica uma tendência para a duplicação em cada 25 anos. Nos últimos 10 anos, registou-se o maior crescimento.

Santiago é a ilha mais populosa, com mais de metade dos residentes no país (54,4%), seguindo-se-lhe São Vicente, com 15,6%. A ilha da Boa Vista é aquela com menor número de habitantes, cerca de 4.193 indivíduos, representando 0,96% do total. A projecção do Instituto Nacional de Estatística (INE) aponta para uma população total de cerca de 575.000 habitantes em 2015.

Quadro 15

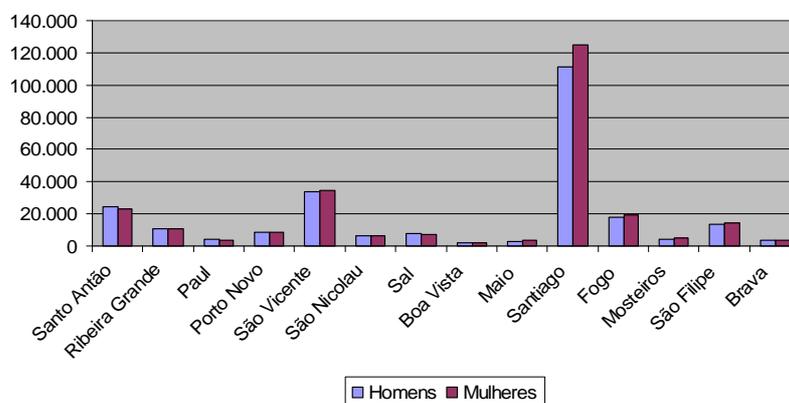
Distribuição da população total por ilha, por município e por sexo

Ilha / Município	Total	Homens	Mulheres
Santo Antão	47.124	24.396	22.728
Ribeira Grande	21.560	11.084	10.476
Paul	8.325	4.485	3.840
Porto Novo	17.239	8.827	8.412
São Vicente	67.844	33.656	34.188
São Nicolau	13.536	6.721	6.815
Sal	14.792	7.867	6.925
Boa Vista	4.193	2.206	1.987
Maio	6.742	3.143	3.599
Santiago	236.352	111.140	125.212
Tarrafal	18.059	8.047	10.012
Santa Catarina	49.970	22.814	27.156
Santa Cruz	32.822	15.502	17.320
Praia	106.052	51.158	54.894
São Domingos	13.296	6.418	6.878
São Miguel	16.153	7.201	8.952
Fogo	37.409	18.020	19.389
Mosteiros	9.479	4.531	4.948
São Filipe	27.930	13.489	14.441
Brava	6.820	3.420	3.400
Total Cabo Verde	434.812	210.569	224.243

Fonte: MEVRH com dados do INE - Censo 2000.

Gráfico 5

Distribuição da população de Cabo Verde, por ilha e sexo



Fonte: MEVRH com dados do INE - Censo 2000.

13.4 O nível de instrução da população com mais de 15 anos

Observando o Quadro 16 verifica-se que mais de metade da população com 15 anos e + anos de idade (54,3%) possui o ensino básico integrado (6 anos de escolaridade) e cerca de 24% completou o ensino secundário. Por outro lado, 1 em cada 5 cabo-verdianos não possui nenhum nível de instrução. Só 2,5% da população com mais de 15 anos de idade tem uma formação média ou superior, com uma distribuição muito desigual por ilhas, de cerca de 3% em São Vicente, Sal e Santiago a menos de 1% nas ilhas do Fogo, Santo Antão e Maio.

Quadro 16

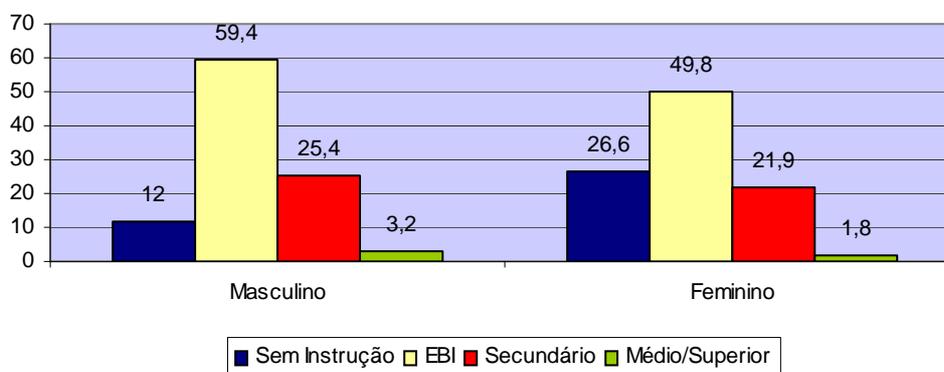
Nível de instrução por ilha

Ilha	Sem Instrução	EBI	Ensino Secundário	Ensino Médio/Superior
Santo Antão	24,6	55,8	18,8	0,9
São Vicente	14,3	52,9	29,4	3,3
São Nicolau	18,0	67,3	13,2	1,5
Sal	7,6	60,4	28,9	3,1
Boa Vista	9,7	67,9	20,0	2,3
Maio	15,2	64,6	19,4	0,8
Santiago	21,3	51,7	24,2	2,9
Fogo	24,3	56,5	18,5	0,9
Brava	16,6	61,4	16,0	1,0
Cabo Verde	19,8	54,3	23,5	2,5

Fonte: MEVRH com dados do INE - Censo 2000

Gráfico 6

Nível de instrução da população por sexo



Fonte: MEVRH com dados do INE - Censo 2000

13.5 A emigração e a inserção na sociedade do conhecimento

De certa maneira, os cabo-verdianos resultaram de movimentos migrantes dos continentes africano e europeu, cresceram migrando entre as ilhas, depois deixaram para trás as fronteiras, e aqueles que não viajaram de verdade, fantasiam porque todos têm alma migrante, circunstância com sérias implicações na vida de cada um e na relação do poder político com a sociedade, o território e o mundo. A experiência recomenda considerar a emigração não como custo ou uma fatalidade, mas como investimento e oportunidade.

Todavia, entre uma coisa e a outra, a distância é grande e o caminho é sinuoso. Ainda nos anos 40 do século XX algumas ilhas perderam só numa mortandade causada por falta de chuvas e de atenção do poder político metade da sua população. É um facto. Mais cabo-verdianos emigrantes do que nas ilhas é outro.

Quanto à importância demográfica e territorial do país nas relações internacionais conta-se como anedota que, pouco depois da independência o Presidente do Parlamento cabo-verdiano visitou a China e, em conversa de circunstância no salão do aeroporto de Pequim, o seu homólogo perguntou qual era a população do país do ilustre visitante. Com incomodada delicadeza e exagerando um pouco na resposta: - Somos cerca de 400.000! Nesse ponto, calmamente, o chinês pediu ao intérprete que fizesse o favor de repetir a resposta. Desculpe - o Senhor Presidente pergunta qual é a população de Cabo Verde, não quantos vieram na delegação parlamentar!

De facto, a comunicação não é arte fácil. Segundo Luís Batalha (2002:58), a migração para os Estados Unidos e a Europa foi prejudicada durante a segunda metade do século XX por interesses portugueses que preferiam enviar os trabalhadores para as plantações de São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique, onde a presença dos colonos europeus era cada vez mais precária.

Num livro recente a que deu o sugestivo título de *O Sul da Diáspora: cabo-verdianos em plantações de São Tomé e Príncipe e Moçambique*, Augusto Nascimento (2003) enunciou a saga que está por contar. Apesar da estratégia de discriminação, houve a terceira vaga de emigrantes, depois da Segunda Guerra Mundial, para a Europa, principalmente, Holanda, Portugal, França, Luxemburgo, Itália e Suíça.

Quadro 17

Emigrantes cabo-verdianos por país de acolhimento

País de acolhimento	Número	Principais ilhas de origem
EUA	264.900	Fogo, Brava, St ^o . Antão, S. Nicolau
Argentina	5.200	St ^o . Antão, S. Vicente
Brasil	3.000	St ^o . Antão, S. Vicente
Canadá	3.000	S. Vicente
Total América	273.400	Fogo, Brava, S. Antão, S. Nicolau e S. Vicente
Angola	45.000	Santiago, St ^o . Antão
Senegal	25.000	Santiago, S. Vicente
São Tomé e Príncipe	20.000	Santiago, St. ^o Antão
Guiné-Bissau	2.000	Santiago
Gabão	200	Santiago
Total África	93.200	Santiago, St^o. Antão e S. Vicente
Portugal	80.000	Santiago, S. Vicente, St ^o . Antão
França	25.000	Santiago, S. Vicente, St ^o . Antão
Holanda	16.500	S. Nicolau, Santiago, SV, SA, Sal, Maio
Espanha	12.000	S. Nicolau, Santiago
Itália	10.000	S. Nicolau, SA, B. Vista, S. Vicente
Luxemburgo	3.000	Santiago, St. ^o Antão
Suíça	2.000	Santiago, St. ^o Antão, B. Vista
Bélgica	800	S. Nicolau
Suécia	800	S. Nicolau, S. Vicente
Alemanha	700	S. Nicolau
Noruega	300	S. Vicente, St. ^o Antão
Total Europa	151.180	Todas as ilhas
Total Emigrantes (2000)	517.780	Todas as ilhas (1998)
Total Residentes (2000)	434.812	Todas as ilhas (2000)

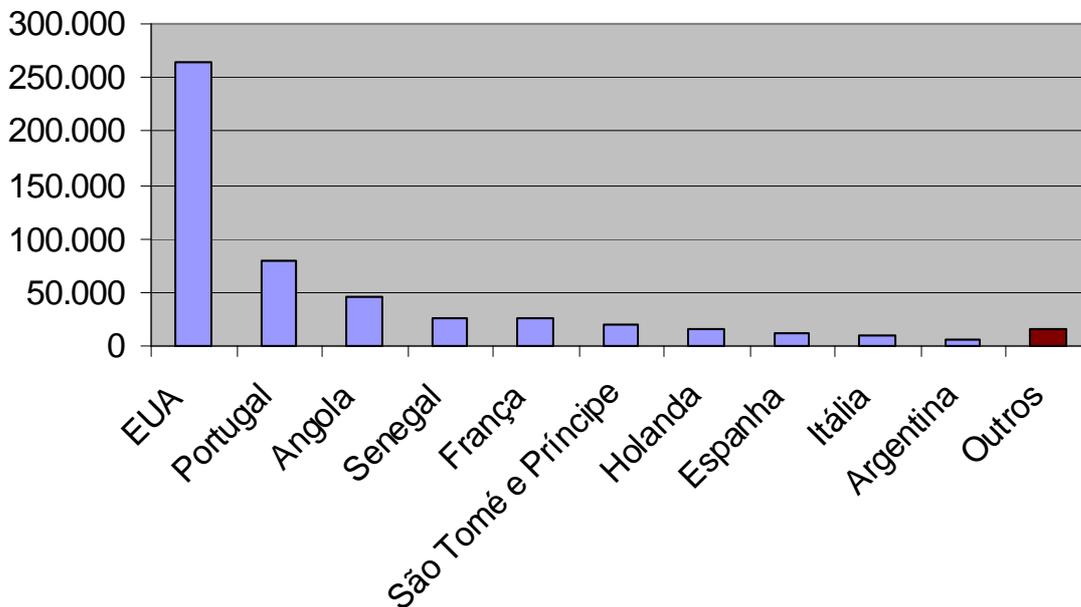
Fonte: Instituto das Comunidades

Poucos emigrantes cabo-verdianos voltam definitivamente durante a vida activa mas numerosos são aqueles que gozam as delícias do regresso virtual e mantêm estreitos laços afectivos, culturais e económicos com as ilhas, o que se explicará em parte pelo *ethos*, digamos o carácter forte que resulta de factores como a luta contra a pobreza extensiva, a escravatura, a mestiçagem como transgressão e a transnacionalização.

Por outro lado, apesar de o mundo estar mais aberto do que no passado, os fluxos migratórios são menos regulares e menos seguros, enquanto as diferenças entre os imigrantes e os seus descendentes se acentuam na proporção do desfaseamento entre os países ricos e os países pobres, com as gerações seguintes a terem de enfrentar mais riscos mas, também, a terem mais oportunidades. Na verdade, mesmo entre os emigrantes há ganhadores e perdedores.

Gráfico 7

Os 10 principais destinos da emigração cabo-verdiana



Aqueles são os mais instruídos, educados, treinados, integrados em sociedades e mercados de trabalho mais sofisticados. Estes são os excluídos, indocumentados, desempregados, condenados, sem tecto nem rendimento para a satisfação das necessidades básicas, tais como alimentação, vestuário, educação, saúde e dignidade. A pobreza reproduz-se também na emigração, como se pode ver nos guetos que se têm desenvolvido à volta das grandes cidades portuguesas.

Residentes e emigrantes, todos são igualmente cabo-verdianos, com o dever e o direito de participar no desenvolvimento da nação. A força da identidade, as novas oportunidades que chegam com cada geração e o funcionamento em rede podem transformar diferenças em vantagens para uns e outros mas, para haver iguaria, os ingredientes precisam da arte do cozinheiro.

Caldeados na adversidade das ilhas, ao longo de séculos, os cabo-verdianos foram parar a terras estranhas onde nunca chegaram a instalar a alma, embora o não regresso aconteça com frequência. A independência nacional deu o primeiro golpe no fado, eliminando a assombração da fome. Todavia, falta a inscrição consciente da emigração como um dos eixos fundamentais do projecto estratégico nacional.

13.6 Atravessar o Rubicão

No dia em que Cabo Verde reequilibrar a relação entre a improvisação, a reflexão e o accionalismo, o acto pensado predominar na conduta individual e colectiva, a sociedade cabo-verdiana terá dado um passo gigantesco na direcção do progresso. Imagine-se a emigração, mais do que a população residente, com todas as relações e interfaces possíveis, enquanto mercado de produtos e serviços, turismo incluído, *made in Cape Verde*, com sofisticação técnica mais a cor, o sabor e a arte da terra. Imaginem-se os cabo-verdianos treinados para o *lobbying* eticamente correcto e economicamente eficaz.

Pense-se nos académicos, investigadores, artistas, desportistas, peritos, formados em diversas escolas e países do mundo, com as possibilidades de cada vez maior interacção presencial e à distância. Recorde-se a têmpera adquirida nas ilhas agrestes e em tantas partes da globo, sempre com cada ilha natal e o país no coração. Comparem-se, como na anedota do cabo-verdiano na China, os trabalhadores de alta qualidade, verdadeiramente competitivos, que Cabo Verde puder formar, no mercado mundial.

Para que isto aconteça, há que aproveitar as lições da História e estas recomendam antecipar oportunidades e não desperdiçar aquelas que aparecem para impor novos padrões de qualidade no processo de desenvolvimento, integrando a economia, a educação e a emigração, numa visão ampla e de longo prazo, sensível às novas possibilidades que o conhecimento, a ciência e a tecnologia oferecem.

Sejam quais forem os contextos, para influenciar o curso dos acontecimentos, a economia tem de ser vista com olhos do século XXI, isto é, da sociedade pós-industrial e globalizante, a educação tem de ocupar lugar central na definição de políticas públicas e a emigração tem de deixar de ser fado ou triste sina para ser projecto de realização individual e colectiva.

Porém a existência destes ingredientes não dispensa a liderança com obrigação, legitimidade e capacidade de ver longe, fixar objectivos, combinar meios e mobilizar as pessoas com grandes doses de ousadia e realismo.

Neste ponto, atravessar o Rubicão⁷⁵ pode ser, entre outras acções, criar uma universidade para ensinar a pensar, estar na vida, explicar, dar sentido às coisas, criar novos problemas e formar ganhadores.

A informação reunida neste capítulo mostra a realidade cabo-verdiana em mudança, mas não permite vislumbrar os contornos de um projecto estratégico para a transformação e o enriquecimento sociais sustentáveis. A indagação continua no capítulo seguinte, porque, como recomendava Amílcar Cabral, há que “aprender na vida, aprender junto do povo, aprender nos livros e na experiência dos outros, aprender sempre”.

⁷⁵ A expressão “atravessar o rubicão” significa tomar uma decisão crucial e arcar com as consequências. Júlio César atravessou o rio Rubicão (44 AC), que separava a Itália da Gália Cisalpina, sabendo que poderia ter, por isso, de enfrentar uma guerra civil contra Pompeu, o que viria a acontecer, mas atravessou gritando para os seus soldados: a sorte está lançada!

Capítulo VI

Génese do Ensino Superior em Cabo Verde

Este capítulo descreve e analisa o contexto e as circunstâncias da emergência do ensino superior em Cabo Verde, visando a construção de um modelo pertinente. Tem como referente teórico Alberto Amaral (1998) que sintetiza o pensamento de um amplo sector de cientistas da educação que têm reflectido sobre a situação e o devir da instituição universitária.

Numa reflexão em torno do tema *Reinventar a Universidade* que considera uma pretensão pós-modernista e excessiva, o autor lembra alguns factos históricos cujo conhecimento considera muito importante para quem lida com esta matéria e faz uma síntese elucidativa da natureza, evolução e situação da universidade no fim do século XX.

Quanto aos factos históricos relevantes, antes de os mencionar, cita Guy Neave para advertir o leitor sobre a necessidade e o risco inerentes à visão que a universidade deve ter nestes inspirados termos: se o tempo de previsão for demasiado curto, a visão esbarra numa realidade pouco respeitadora de sonhos, mas se esse tempo for demasiado longo, a impaciência dos profanos mina o respeito pelo mais entusiasta dos visionários.

Dado o aviso, opta por um trilho apertado e sinuoso entre o muito curto e o muito longo prazo e, recorrendo aos resultados de um estudo de Clark Kerr sobre instituições ocidentais criadas no século XVI, mais precisamente em 1520 e que sobreviveram, interroga-se sobre as causas da morte de umas e da sobrevivência de outras. De facto, Kerr tinha verificado que entre as 85 instituições resistentes se contavam a Igreja Católica, os parlamentos da ilha de Man, da Islândia e da Grã-Bretanha e outras 11 ao lado de nada menos do que 70 universidades.

A questão é de saber porque quase meio milénio depois da sua criação, estas universidades existem nos mesmos lugares, às vezes nos mesmos edifícios, com professores e alunos desempenhando praticamente as mesmas tarefas e mantendo formas de organização e governo análogas enquanto outras instituições desapareceram sem deixar rasto.

É porque lidam com o saber, com a descoberta, a conservação, o aperfeiçoamento, a transmissão e a aplicação do conhecimento e ainda porque a continuidade e a renovação não são incompatíveis. Na verdade a instituição universitária tal como existe é de origem europeia e medieval, mas passou por várias alterações em resposta a pressões internas e externas.

No século XII fazia parte da poderosa tróade do SIS: Sacerdotium (poder espiritual), Imperium (poder temporal) e Studium (poder do saber representado pela universidade), uma entidade super-reguladora. No século XIX, as grandes reformas que marcaram o advento da universidade moderna, estavam associadas à ideia de agente da reconstrução nacional e base de recrutamento dos quadros para o aparelho do Estado.

O princípio director era do triplo U: uniformidade, utilidade e universalidade. Porém, com a crise a agudizar-se nas três últimas décadas do século XX, verificou-se que os princípios de homogeneidade e controlo pelo Estado limitaram a capacidade de transformação e auto-regulação.

A massificação do ensino superior e a introdução de elementos de mercado para aumentar a competitividade interinstitucional comandaram as mudanças mais recentes nos países mais desenvolvidos que, por consequência se empenharam na revisão da missão, organização, estruturas e governação da universidade.

Mais recentemente, com a Declaração de Bolonha como pano de fundo, procuram respostas para várias questões cruciais, entre as quais: Que diversidade de valores, objectivos e actividades pode a universidade albergar? Até que ponto o velho e o novo paradigma do riacho da excelência e do rio da massificação podem correr lado a lado? Poderá a visão universitária do longo prazo coexistir com a busca de resultados de curto prazo?

Alberto Amaral responde positivamente, porque as universidades sempre foram instituições em crise e mudança, sempre tiveram enorme capacidade de adaptação, num longo caminho que foram fazendo da submissão à fé ao endeusamento da razão, da Reforma à Contra-Reforma, da construção do Estado-Nação à crítica da sociedade e da livre discussão de ideias à defesa da liberdade e universalidade do conhecimento. Conclui sugerindo que as universidades têm que fazer, implementar e defender escolhas estratégicas, porque esta parece ser a única

forma de proteger a sua integridade e manter o respeito público que é a base última da sua liberdade (1998:196).

Nas treze secções que compõem este capítulo tenta-se demonstrar que na realidade complexa de Cabo Verde e do mundo no qual deverá progressivamente inserir-se, o ensino superior público existente deve e pode evoluir para uma instituição universitária competente e corajosamente aberta ao futuro.

1. População, território e organização

Colónia portuguesa até 1975, o arquipélago de Cabo Verde situa-se no Atlântico Médio, a 630 Km da costa do Senegal, a meio caminho entre a Europa e a América. As suas 10 ilhas e 8 ilhéus somam 4.033 Km². São de origem vulcânica, o clima é seco e as chuvas raras. Nove são habitadas.

Quadro 18

Projecção da população até 2010 segundo o município de residência

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Cabo Verde	436766	444681	452712	460968	469456	478163	487121	496319	505756	515423	525310
R. ^a Grande	21684	21798	21804	21842	21887	21916	21961	21988	22006	22051	22071
Paul	8420	8468	8532	8580	8629	8681	8738	8782	8842	8893	8941
Porto Novo	17265	17440	17587	17743	17909	18075	18230	18393	18573	18770	18920
Santo Antão	47369	47706	47923	48165	48425	48672	48929	49163	49421	49714	49932
São Vicente	67451	68819	70177	71575	72984	74470	75995	77535	79171	80795	82463
São Nicolau	13713	13664	13600	13531	13454	13376	13279	13192	13092	12972	12875
Sal	14873	15422	15972	16525	17115	17719	18333	18966	19630	20294	20956
Boa Vista	4212	4407	4590	4792	4985	5192	5401	5621	5833	6058	6305
Maio	6786	6934	7069	7232	7375	7541	7705	7868	8052	8266	8431
Tarrafal	17891	18426	18987	19571	20173	20786	21436	22078	22737	23409	24137
S.Catarina	50304	51164	52098	53008	53990	54996	56010	57083	58139	59236	60368
S.Cruz	33196	33775	34388	35017	35667	36320	37015	37717	38454	39169	39911
Praia	106921	110033	113296	116629	120093	123645	127305	131114	134950	138984	143179
S.Domingos	13391	13485	13589	13696	13798	13897	14016	14118	14235	14349	14460
S.Miguel	16224	16364	16522	16683	16833	17008	17155	17339	17506	17693	17865
Santiago	237927	243247	248880	254604	260554	266652	272937	279449	286021	292840	299920
Mosteiros	9511	9566	9612	9671	9714	9760	9806	9853	9908	9951	10000
São Filipe	28086	28138	28180	28221	28266	28288	28321	28339	28379	28375	28379
Fogo	37597	37704	37792	37892	37980	38048	38127	38192	38287	38326	38379
Brava	6838	6778	6709	6652	6584	6493	6415	6333	6249	6158	6049

Fonte: MEVRH com dados do INE

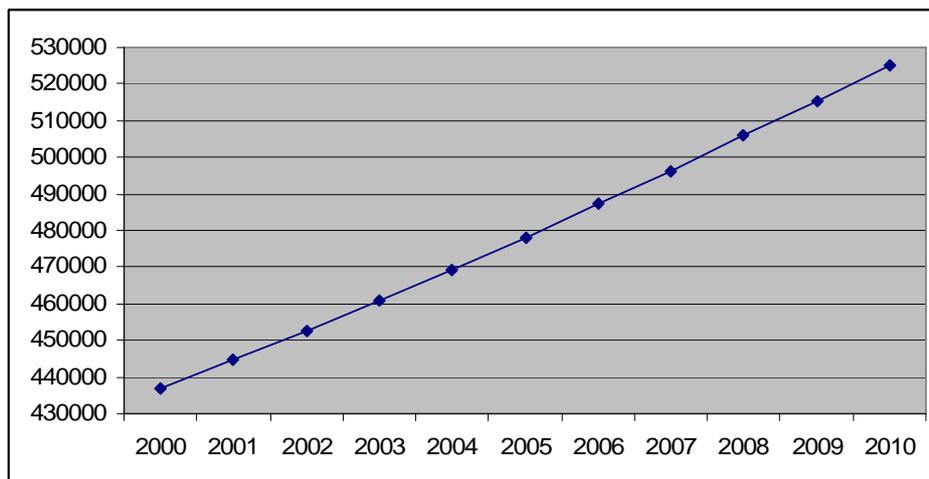
A fragilidade do ecossistema é uma das causas da migração, um traço marcante da sociedade cabo-verdiana, mas Cabo Verde afirma-se como um Estado de direito democrático assente nos princípios da soberania popular, pluralismo de expressão e respeito pelos direitos e liberdades fundamentais.

Até 2004, o território era organizado em 17 municípios (concelhos). Os órgãos representativos dos municípios são uma assembleia eleita (a assembleia municipal), um executivo colegial (a câmara municipal) e os respectivos presidentes.

A administração do Estado é exercida a 2 níveis: municipal e nacional. Em 2005, o número de municípios aumentou de 17 para 23. Contudo este capítulo considera apenas os 17 que estavam em funcionamento em 2004.

Gráfico 8

Projecção da população de Cabo Verde até 2010



O quadro 19 contém informação sobre a organização administrativa (ilhas / municípios), a escolarização e a população por ilha. Para a boa leitura do quadro 19, tenham-se em consideração o seguinte:

Nota 1: os números referentes à população são do censo de 2000.

Nota 2: as taxas de PE, EB e Alfabetização de adultos (15-49 anos) são líquidas e as taxas referentes ao ensino secundário são brutas.

Legenda: PE - Educação pré-escolar; EB - Educação básica; ESEC - Ensino secundário; ESUP - Ensino superior.

Quadro 19

Divisão administrativa, população e educação

Ilha	Município	PE	%	EB	%	ESEC	%	Analf.	ESUP	População
S. Antão	Paul	1 650	58,3	9 918	94,5	4 154	74,8	19,6	-	47 170
	Porto Novo	265	61,0	1 962	97,2	513	61,0	23,6	-	
	R. ^a Grande	690	61,0	3 680	91,8	1 379	76,3	20,8	-	
		695	53,0	4 276	94,6	2 262	87,2	14,6	-	
S. Vicente	S. Vicente	2 408	75	11 933	96,1	7 713	95,2	12,2	888	67 163
S. Nicolau	São Nicolau	585	68,0	2 754	89,0	931	63,8	11,9	-	13 661
Sal	Sal	830	96,0	2 636	99,9	1 375	103,0	10,4	-	14 816
Boa Vista	Boa Vista	233	97,0	640	100	471	120	7,3	-	4 209
Maio	Maio	388	87,0	1 504	96,8	602	98,0	11,3	-	7 754
Santiago	Praia	11 662	70,0	51 791	96,1	25 011	84,0	15,8	1 365	236 627
		5 337	64,0	20 730	94,5	13 294	97,6	12,8	1 365	
	S. Catarina	2 021	58,0	11 483	94,1	4 993	85,4	17,5	-	
	Santa Cruz	1 482	74,0	8 337	98,1	2 638	79,6	16,6	-	
	S. Domingos	912	89,0	3 400	100	1 401	86,8	12,1	-	
	S. Miguel	1 151	79,0	3 803	97,1	816	52,1	18,5	-	
	Tarrafal	759	56	4 038	93,1	1 869	102	17,6	-	
Fogo	Mosteiros	1 669	76,0	8 146	91,6	4 272	72,8	16,3	-	37 421
		432	72,0	1 965	91,9	1 965	79,5	18,2	-	
	S. Filipe	1237	80,0	6 181	91,3	2 307	66,1	14,5	-	
Brava	Brava	371	92,0	1318	98,9	485	66,8	15,9	-	6 804
Cabo Verde	17 concelhos	20 038	70,5	90 640	96,0	45 014	85,3	14,6	2 253	434 812

Fonte: documentos para o Plano Estratégico de Educação, MEVRH (2003)

2. Sociedade civil e cidadania

As organizações da sociedade civil (OSC) têm protagonismo crescente em todas as ilhas. Em 2002, mais de duas centenas de OSC de âmbito local, regional, nacional ou internacional, actuavam no País, com apoio financeiro do governo, municípios e cooperação internacional.

São de natureza económica, social e cultural e ocupam-se, principalmente, dos direitos humanos, ambiente, defesa do consumidor, habitação, energia, ensino, saúde, investigação, formação, agricultura, pecuária, silvicultura, pescas, artesanato e desenvolvimento comunitário.

O governo incentiva a emergência e a actividade das OSC enquanto espaços de exercício da cidadania e participação no esforço de desenvolvimento pessoal,

comunitário e nacional. Os incentivos são de natureza política, legislativa e financeira. A actuação das OSC, das associações religiosas, em particular, no sector da educação, é tradicional e tem notável reconhecimento social. A evolução positiva neste sector será reforçada com legislação específica em preparação, sobre parcerias entre municípios e OSC. Entretanto, os seguintes diplomas legais enquadram a criação e actividade das OSC sem fins lucrativos:

- Decreto – Lei n.º 216/72, de 27 de Junho;
- Portaria n.º 36/74, de 31 de Agosto, que regula a criação e o reconhecimento das associações religiosas, com notável tradição no sector da educação;
- Lei n.º 28/III/87, de 31 de Dezembro, que estabelece as bases do regime comum das associações de fim não lucrativo que poderão ter grande importância na viabilização do ensino superior em Cabo Verde;
- Decreto n.º 34/88, de 30 de Abril, no âmbito do qual são constituídas e reconhecidas as associações desportivas cuja natureza congregadora terá um papel cada vez maior na articulação das vertentes interna e externa da sociedade cabo-verdiana;
- Lei n.º 126/IV/95, de 26 de Julho que estabelece as bases do regime das ordens e associações profissionais (engenheiros, arquitectos, médicos, advogados, economistas, gestores, sociólogos, psicólogos e outros).

Além desta legislação específica, o Artigo 162º do Código Civil é aplicável às associações que não tenham por fim o lucro dos seus associados, às fundações de interesse social e ainda às sociedades, quando a analogia das situações o justifique.

3. As primeiras instituições de ensino superior

Depois da independência nacional, em 1975, o acesso ao ensino superior aumentou consideravelmente através da concessão de bolsas de estudo num variado grupo de países: Alemanha, Argélia, Brasil, Cuba, EUA, França, Portugal e URSS, por exemplo. Entretanto, 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.

A educação básica de 6 anos atingiu a universalização nos meados da década de 90, o ensino secundário, embora sem a qualidade necessária, teve

grande expansão e exerceu crescente pressão sobre a educação superior, numa altura em que a tendência para a redução da oferta de bolsas de estudo no exterior já era persistente.

Apesar destes constrangimentos, 4 IES públicas sobreviveram, afirmando-se ao longo dos anos, enquanto escolas superiores ou centros de investigação com alguma actividade de ensino, com missões específicas e mais ou menos pertinentes, mas sem a visão característica da universidade:

O ISE - Instituto Superior de Educação; o ISECMAR - Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar; o INIDA / CFA – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário / Centro de Formação Agrária e o ISCEE – Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais são os maiores depositários desta experiência do ensino superior público em Cabo Verde.

Em 2001, uma entidade portuguesa, o Instituto Piaget, instalou a primeira universidade em Cabo Verde (Universidade Jean Piaget de Cabo Verde) e em 2002, a sociedade comercial Graça Empreendimentos, S.A. lançou a primeira IES de capital nacional privado, o Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça.

O visível aumento da procura e a gritante insuficiência das respostas dadas até hoje, mostram a urgência da construção de uma visão partilhada e de longo prazo, sem deixar de reforçar, no imediato, a capacidade provedora e reguladora em matéria de ensino superior.

Os casos conhecidos no domínio de educação superior à distância foram protagonizados pela Universidade de Havana, Cuba, na década de 80, na área das Ciências Sociais, com resultados positivos, e pelo Instituto de Formação Bancária e a Universidade Aberta, instituições portuguesas, mas os resultados dos últimos são pouco conhecidos.

As Grandes Opções do Plano, uma Agenda Estratégica para 2002 - 2005, assumem claramente a relação directa que o governo supõe existir entre o objectivo de dotar o país com quadros superiores altamente qualificados para responder às necessidades de desenvolvimento e a criação da universidade pública de Cabo Verde, com as funções expressas de ensino, investigação e extensão.

4. O quadro político e legal

Em Cabo Verde, ao ensino superior é conferida dignidade constitucional, designadamente através do Artigo 77º da Constituição da República (Revisão de 1999) que estipula na alínea c) o dever de promover a investigação e o espírito científico, bem como a inovação tecnológica, e na alínea e) o dever de promover a educação superior, tendo em conta as necessidades de quadros qualificados e da elevação do nível educativo, cultural e científico do País.

As Grandes Opções do Plano enfatizam ainda a contribuição dos emigrantes na vida política, económica e cultural, ressaltando o seu potencial para melhorar o desempenho pedagógico, científico, tecnológico e empreendedor de Cabo Verde. Como atrás se referiu, a emigração cabo-verdiana para os EUA começou no século XVIII e continua a desempenhar um papel muito importante para Cabo Verde. Neste princípio do século XXI, por ordem alfabética, os principais destinos, que têm variado com o tempo, são: Angola, EUA, França, Holanda, Itália, Luxemburgo, Portugal e Senegal.

Outros países, tais como Argentina, Brasil, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, receberam no passado grandes fluxos de emigrantes cabo-verdianos. Mercê de alguma vantagem comparativa decorrente do nível de instrução, os cabo-verdianos distinguiram-se em todo o Império colonial português onde ocuparam, por vezes, posições de relevo. A contribuição actual das remessas dos emigrantes para o PIB ronda os 14%.

Em contrapartida, os emigrantes participam cada vez mais nos processos de decisão política e económica e são cada vez mais numerosas as vozes que se levantam em defesa de maior solidariedade nacional, nomeadamente em relação aos emigrantes menos afortunados, como nos casos das comunidades cabo-verdianas em São Tomé e Príncipe e outros países africanos em situação particularmente difícil.

O desenvolvimento do quadro legal nos últimos anos mostra as virtudes e os defeitos de uma produção legislativa para resolver casos concretos, mas sem o fôlego e a abrangência de uma actividade guiada por uma estratégia de longo prazo para o desenvolvimento do ensino superior. Apesar destas limitações, estão criados os mecanismos que permitem o enquadramento das relações entre o Estado e as

IES públicas e privadas, delimitando as responsabilidades e dando aos actores interessados grande margem de acção no que diz respeito ao ensino superior.

Deste processo destacam-se os momentos e instrumentos mais significativos que, por um lado, evidenciam uma boa dinâmica legislativa e, por outro, deixam perceber a existência de lacunas e a necessidade de avançar mais depressa embora com a prudência que decisão sobre matéria tão importante exige:

- Lei n.º 103/III/90 (1.ª Lei de Bases do Sistema Educativo, de 26 de Dezembro, preconiza a institucionalização do ensino superior criando para isso a Comissão Instaladora do Ensino Superior (CIES), parcialmente implementada a partir de 1991;
- Decreto-Lei n.º 26/95, de 22 de Maio - cria o Curso Superior de Gestão e Marketing e o Curso Superior de Contabilidade;
- Decreto-Lei n.º 54 / 95, de 2 de Outubro - aprova os Estatutos do Instituto Superior de Educação (ISE);
- Decreto-Lei n.º 40/96, de 21 de Outubro - cria o Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR) e aprova os Estatutos;
- Decreto-Lei 80/97 aprova os Estatutos do INIDA (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário) em que o Centro de Formação Agrária (CFA) se constitui como um serviço autónomo;
- Resolução n.º 24/98, de 8 de Junho – cria o Instituto Nacional de Administração e Gestão (INAG);
- Decreto-Lei n.º 28/98, de 27 de Junho - cria o Curso Superior de Gestão Bancária;
- Decreto-Lei 29/98, de 3 de Agosto - define as normas e os procedimentos de gestão de recebimentos e pagamentos por organismos do Estado;
- Resolução 46/98, de 28 de Setembro - cria o Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE);
- Decreto-Lei 52/98, de 28 de Setembro - aprova os Estatutos do Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE);
- Decreto-Lei n.º 61/99, de 11 de Outubro - cria o Curso de Planeamento e Gestão do Desenvolvimento Local;
- Lei n.º 113/V/99, de 18 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (revisão da Lei n.º 103/III/90, de 26 de Dezembro);

- Decreto-Legislativo n.º 1/99, de 15 de Fevereiro - estabelece o Estatuto do Pessoal Docente do Ensino Superior;
- Decreto-Legislativo n.º 2/99, de 15 de Fevereiro - estabelece o Estatuto do Pessoal Investigador;
- Resolução n.º 8 / 99, de 16 de Março - cria uma Comissão Técnica responsável pela área da Educação para estudar, avaliar e propor os cenários técnicos e jurídicos alternativos para o Sistema de Ensino;
- Lei n.º 97/V/99, de 22 de Março - Estabelece a Gestão Privada de Estabelecimentos Públicos de Ensino Superior;
- Resolução n.º 53/2000, de 7 de Agosto - cria a Universidade de Cabo Verde, Resolução por implementar;
- Decreto-Lei n.º 15/2000, de 13 de Março - aprova o regime de acesso e ingresso no ensino superior;
- Decreto-Lei n.º 33/2000, de 28 de Agosto - estabelece o regime de instalação da Universidade de Cabo Verde;
- Decreto-Lei n.º 39/2000, de 4 de Setembro - reconhece o grau de bacharel ao Curso de Planeamento e Gestão do Desenvolvimento Local criado pelo decreto-lei n.º 61/99 de 11 de Outubro;
- Decreto-Lei n.º 11/2001, de 7 de Maio - autoriza o Instituto Piaget a exercer actividade em Cabo Verde;
- Decreto-Lei n.º 12/2001, de 7 de Maio – autoriza a criação da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde;
- Decreto-Lei 25/2001, de 5 de Novembro - aprova a orgânica do Ministério da Educação;
- Portaria 7/2002, de 27 de Maio - aprova o regulamento do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior para 2002/03;
- Despacho 2/2002, de 17 de Julho - fixa as condições para o reconhecimento oficial e entrada em funcionamento de estabelecimentos de Ensino Superior Particular e Cooperativo;
- Lei 18/VI/2002, de 31 de Dezembro - aprova o Orçamento do Estado 2003;
- Decreto Lei nº 31/ VI/ 2004 – regulamenta o regime de instalação da Universidade de Cabo Verde.

A esta documentação, dever-se-ão juntar os diplomas através dos quais o governo reconheceu: o Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça (IESIG), na ilha de São Vicente, em funcionamento desde 2002 e a Mindelo - Escola Internacional de Arte (M-EIA), também na ilha de São Vicente, desde em 2005.

Refira-se ainda, por ser de importância singular, o Decreto n.º 41/97, de 12 de Agosto, que aprova o Acordo de Cooperação entre a República Portuguesa e a República de Cabo Verde no Domínio do Ensino Superior.

5. Distribuição territorial e contexto económico e social

As IES públicas e privadas estão concentradas em 2 das 9 ilhas habitadas: Santiago (ISE, INIDA, INAG, ISCEE, UJP-CV) e São Vicente (ISE, ISECMAR, ISCEE, IESIG e M – EIA). A concepção e a organização da Universidade de Cabo Verde terá de confrontar-se com esta circunstância e outros factores adversos, de natureza demográfica, social, económica e financeira, tendo em conta o potencial do ensino à distância.

5.1 Demografia, pobreza, alfabetização e rendimento

Em 2000, Cabo Verde tinha uma população de 434.812 habitantes, cerca de um terço dos quais residentes na ilha de Santiago, e 2 graves problemas demográficos: a) o crescimento acelerado da população, a um ritmo de 2,43 % entre 1990 e 2000, o que significa que, se a taxa de crescimento se mantiver, a população poderá duplicar até 2030; b) a desigual distribuição da população pelas ilhas, a cidade e o campo, ocasionando uma grande variação de densidade demográfica e diferentes níveis de pressão sobre os recursos.

Em 2000, 53 % da população viviam nos três principais centros urbanos: Praia e Assomada, na ilha de Santiago e Mindelo, na ilha de São Vicente. No meio rural, em cada ilha, a população dispersa-se por povoados e lugares mais ou menos isolados, também com diferentes graus de dificuldade de acesso.

A população é jovem, com 30 % entre os 0 e os 15 anos e 6 % com mais de 65. Principalmente por causa das migrações, a população feminina é superior em cerca de 2 pontos percentuais à população masculina.

Quadro 20

Crescimento da população entre 1930 e 2000

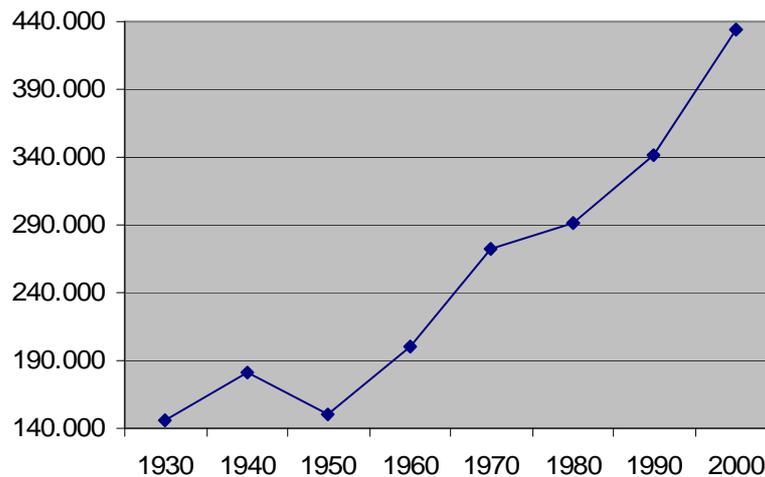
Ano	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000
População	146.299	181.740	149.989	199.902	271.992	291.703	341.491	434.812
%		+24	-17,5	+33	+36	+7	+24	+33

Fonte: Luís Batalha (2002)

A queda verificada na década de 50 (-17,5 %) lembra a consequência mais directa e grave de uma grande fome resultante da seca e da incompetência técnica e moral da governação. O objectivo deste quadro é precisamente mostrar a importância do ambiente e da governação.

Gráfico 9

Evolução da população de Cabo Verde entre 1930 e 2000



Fonte: INE de Cabo Verde

A situação social e económica melhorou de forma consistente desde a independência nacional, graças principalmente à convergência de três factores: o esforço interno de boa governação e democratização, a cooperação internacional e a contribuição da emigração. O Quadro 21 mostra alguns dos indicadores económicos e sociais mais relevantes neste princípio de século (2003).

Apesar dos progressos registados, que colocam Cabo Verde na fronteira entre os grupos de países menos avançados (PMA) e o grupo de países de rendimento médio (PDM), a pobreza ainda atormenta uma grande percentagem da

população: 14,1 % da população residente são extremamente pobres (sobrevivem com menos de um dólar dos EUA por dia, por pessoa e 30,2 % são pobres, o que significa na linguagem das organizações internacionais, entre as quais o Banco Mundial, que vivem com menos de 2 dólares por dia, por pessoa. A taxa de desemprego é estimada em 17,3 %, mas deve ter-se em conta um alto nível de desemprego oculto.

O analfabetismo adulto (15 a 49 anos) é estimado em 15 %, mas o certo é que diminuiu drasticamente nos últimos 31 anos em relação aos 61,3 % que atingia em 1975.

Quadro 21

Alguns indicadores económicos e sociais *

Indicadores económicos		Indicadores sociais	
PIB/habitante	1.263	População residente total	434.812
Taxa de inflação (2001)	3,7 %	- Urbana	234.365
Índice de vulnerabilidade	57	- Rural	200.447
Dívida externa (Milhões \$)	301,4	Taxa bruta de natalidade	29,3 %
Dívida interna (Milhões \$)	132,6	Crescimento (1990-00)	2,43 %
Crescimento económico	4,3 %	Mortalidade infantil	33,4 %
Agricultura no PIB 1997	8,0 %	Esperança de vida (anos)	70,8
Indústrias no PIB 997	20,0 %	Acesso a água potável	70,0 %
Serviços no PIB 1997	66,0 %	Sem acesso sanitário:	54,5 %
Receitas (Milhões) das quais:	146,3	Com electricidade	50,0 %
		TLE na Educação Básica	96,0 %
		TLE no secundário	54,0 %
		Taxa de analfabetismo	15,0 %
Despesas (Milhões) das quais:	215,6	Taxa de pobreza	30,2 %
		Taxa de pobreza extrema	14,1 %
		Taxa de desemprego	17,3 %
Saldo global (Milhões)	- 69,3	K/calorias/hab. (1998-2000):	2.950

Fonte: Reunião de Consulta com os Parceiros de Desenvolvimento de Cabo Verde, Abril de 2003).

*Na ausência de indicação contrária, os dados referem-se a 2000 e a . A moeda é USD.

Relativamente à contribuição dos sectores de actividade para o PIB, informação relativa a 1997 confirma a predominância dos serviços, com 66 %, sendo a indústria responsável por 20 % e a agricultura, por 8%, isto apesar de quase metade da população ser rural.

5.2 Sector da educação em 2003

A educação pré-escolar (dos 3 aos 5 anos) abrange cerca de 70,5 % das crianças nesse grupo etário, mas as desigualdades geográficas e sociais ainda são notórias, assim como a falta de pessoal qualificado e material didáctico. Apenas uma percentagem muito reduzida dos monitores e pessoal de enquadramento tem formação adequada.

O ensino básico de 6 anos (6 aos 11 anos) atingiu a universalização nos finais da década de 90, abrangendo actualmente cerca de 96 % do grupo de idade correspondente, mas persistem as assimetrias e a taxa de insucesso ronda os 12 %.

O ensino secundário (12 aos 17 anos) expandiu-se rapidamente nos últimos anos sem que a qualidade tenha acompanhado o crescimento. Em 2000, a taxa líquida de escolarização a este nível era de 54,5 %.

Quadro 22

Taxa líquida de cobertura nos diferentes níveis do sistema educativo

Pré - primário (3-5 anos)	Primário	Alfabetização (15-49 anos)	Secundário	Superior
70,5%	96,0%	85,4%	54,5 %	2,5% *

Fonte: projecto de Plano Estratégico, MEVRH (2003).

Nota: * Este valor tem por base 1 058 estudantes matriculados no primeiro ano nas IES nacionais em 2002 / 03 mais 517 estudantes inscritos pela primeira vez em IES estrangeiras no mesmo ano.

O ensino superior cresceu pouco e sem controlo de qualidade. Em 2003, sete IES no país, 5 das quais públicas, ofereciam formação de nível superior a 2.253 alunos em bacharelatos e licenciaturas. Ao mesmo tempo, 1.313 estudantes cabo-verdianos frequentavam cursos superiores no estrangeiro.

6. Pequeno Estado Insular, Saheliano e Transnacionalizado

A formação da sociedade cabo-verdiana a partir de contributos humanos dos continentes africano e europeu foi uma experiência inédita na região tropical. Aí, a adversidade do ambiente, a escassez de recursos naturais e a ideologia colonial não proporcionaram o desenvolvimento, mas conduziram à emigração para as outras partes do Império e o resto do mundo. De facto, o Estado colonial e a Igreja Católica

associaram-se para desenvolver conjuntamente uma divisão de funções segundo a qual cada colónia fornecia matérias-primas ou mão-de-obra. Coube a Cabo Verde fornecer mão-de-obra, o que teve duas implicações benígnas: maior desenvolvimento da escolarização e da emigração.

Depois da independência nacional, há 31 anos, os meios de sobrevivência estabilizaram e o desenvolvimento começou. O Estado de direito democrático funciona satisfatoriamente, o que é comprovado por 4 eleições livres, com duas alternâncias pacíficas no poder; a economia, embora fortemente dependente da emigração, ajuda pública ao desenvolvimento e governação, tem crescido e mantido os equilíbrios fundamentais, tais como a taxa de crescimento positiva, o défice orçamental controlado e a inflação previsível e suportável.

Oficialmente, até 2008, Cabo Verde transitará do grupo dos Países Menos Avançados (PMA) para o grupo dos Países de Desenvolvimento Médio (PDM), com as vantagens e desvantagens inerentes. Para todos os efeitos, é o terceiro país menos subdesenvolvido da África ao Sul do Sara⁷⁶ e o 6º do continente africano⁷⁷.

No ponto de partida para a independência, as condicionantes geográficas, históricas e culturais eram singulares: o povo de Cabo Verde não sofreu directamente a versão mais trágica da guerra fria, sentia-se nação no seu próprio terreno, aprendeu as melhores lições da caminhada que fez com a Guiné-Bissau na luta anti-colonial e aplicou com moderação alguns dos preceitos políticos dominantes nos tempos da guerra fria (fria entre os países industrializados da Europa e América e quente entre os países de África, Ásia e América do Sul). Por outro lado:

- numa nação relativamente homogénea, do ponto de vista étnico, linguístico, religioso e do sentido de pertença à comunidade do território, a força da identidade desempenha papel crucial, principalmente nos períodos críticos;
- nunca houve guerra no território de Cabo Verde e sabe-se que a guerra, justa ou injusta, é fonte de destruição, de ódio e das maiores clivagens que qualquer sociedade pode sofrer;

⁷⁶ Os três países da África Subariana menos subdesenvolvidos em 2005: Seychelles, Maurícias e Cabo Verde.

⁷⁷ Os 10 países da região africana menos subdesenvolvidos segundo o IDH 2005: Seychelles, Líbia, Maurícias, Tunísia, Argélia, Cabo Verde, Egipto, África do Sul, Gabão, Namíbia e São Tomé e Príncipe.

- a escolarização mais elevada do que nas outras colónias, apesar de muito aquém daquilo que a propaganda do Estado Novo fez crer (60% de analfabetos em 1975), gerou uma massa crítica proporcionalmente maior, com visão nacional, capacidade de indignação e ambição política;
- finalmente, a sociedade cabo-verdiana tinha a consciência da escassez de recursos e o hábito de intervir nos assuntos de interesse público, incentivando o Estado (primeiro o colonial, depois o soberano) a respeitar a lei, ao mesmo tempo que lhe impunha limites.

Resumindo, a força da identidade, a educação, a capacidade de indignação, uma certa noção de cidadania partilhada e a ética do bem comum num espaço historicamente definido pelo sentido de pertença ao mesmo povo e ao mesmo território explicam em parte a diferença de desempenho entre Cabo Verde e as outras antigas colónias portuguesas nas primeiras três décadas após as independências. Mas os constrangimentos com que o país se debate são de monta:

- a. Ganha o estatuto de país de desenvolvimento médio mas perde as vantagens que a cooperação internacional concede aos países menos avançados, nomeadamente crédito bonificado e donativos;
- b. A economia conserva a natureza MIRAB;
- c. A insegurança alimentar é crónica;
- d. Cerca de 1/3 da população é pobre;
- e. Por falta de capacidade humana e de infra-estruturas adequadas e embora se tenham registado avanços notáveis, o país continua na periferia da sociedade do conhecimento.

Da confrontação do sucesso conseguido com a vulnerabilidade persistente parece resultar clara a necessidade de o país entrar com determinação na sociedade do conhecimento. O embrião de ensino superior existente deverá permitir a criação de um núcleo fundador de uma universidade empreendedora que venha situar-se na sociedade como instituição parceira, capaz de, como diz Mário Murteira, partilhar com as pessoas e as comunidades a organização da informação para responder a questões e resolver problemas.

Há que reinventar o ensino superior em Cabo Verde para transformar a sociedade com maior previsibilidade e consistência. Nos capítulos seguintes analisa-se a informação básica, procurando reduzir ao mínimo as incongruências que a profusão de dados inseguros torna inevitáveis. Também se sugere como proceder na tentativa de reinventar o ensino superior em Cabo Verde e para Cabo Verde. E se a universidade existe para ensinar a pensar e a descobrir, conservar, aperfeiçoar, transmitir e aplicar o conhecimento, a universidade pública de Cabo Verde tem de ser concebida no contexto de um país pequeno e isolado, insular e disperso, ao mesmo tempo oceânico e saheliano.

Na verdade, até este momento, identificaram-se as características comuns ao universo de 51 pequenos países e territórios insulares e retiveram-se a pequena dimensão da população, da área e da economia, assim como os altos custos da administração e dos transportes, a excessiva dependência do comércio internacional e a vulnerabilidade às catástrofes naturais. Nas ilhas dispersas e distantes dos continentes, a questão energética é de enorme acuidade.

Foram mencionados o clima e as secas mas, em geral, não se associa um Estado insular ao deserto e esta associação constitui uma singularidade de Cabo Verde, atlântico e saheliano, porque situado no prolongamento da faixa árida que vai do Mar Vermelho ao largo da Mauritânia, separando o Sara e a savana.

Cabo Verde é saheliano por definição geográfica, como o são estes 12 países, do Oriente para o Ocidente: Somália, Djibuti, Eritreia, Etiópia, Sudão, Chade, Nigéria, Níger, Burkina Faso, Mali, Mauritânia e Senegal. É também saheliano por definição institucional, porque é membro fundador do comité internacional de luta contra [os efeitos d] a seca no Sahel (CILSS). Os 9 membros do CILSS são: Burkina Faso, Cabo Verde, Chade, Gâmbia, Guiné-Bissau, Mali, Mauritânia, Níger e Senegal. Conhecida a génese, falta analisar o crescimento do ensino superior a pensar nas necessidades do desenvolvimento sustentável de um pequeno país insular, saheliano, *dignóssico* e com alto grau de transnacionalização.

Estas características atribuem às migrações o estatuto de problemática marcante da história e do conceito estratégico de Cabo Verde. E esta é a justificação para o regresso ao tema com informação actualizada e em articulação com outros elementos definidores da singularidade cabo-verdiana no contexto dos pequenos Estados insulares.

Em 2006, fora do país, onde quer que se encontrem e seja qual for a sua situação, qualificação ou estatuto, mais de metade dos cabo-verdianos constituem uma percentagem ínfima dos cerca de 200 milhões de migrantes que o quadro seguinte sintetiza.

Fazem parte desse mundo de aventura, muitas vezes dramático e ciclicamente trágico que resulta, segundo a Comissão Mundial sobre as Migrações Internacionais, de diversos desequilíbrios e défices nos países industrializados (PI), nos países em desenvolvimento (PED) e entre os dois grupos.

Parece que o exercício da cidadania activa é a forma mais segura de contribuir para a redução dos riscos e a maximização das vantagens da tríplice aliança entre o trabalhador migrante, o país de origem e o país de destino e, talvez, acolhimento.

Quadro 23

Principais causas das migrações internacionais

Factor			
Demografia	Desenvolvimento	Democracia	Cultura
Envelhecimento Nos países ricos	Índice de pobreza (com < 1 USD /dia / %)	- Estado de direito forte	- Circulação de bens e capitais induz circulação de pessoas
Alta fertilidade nos países pobres (número médio de filhos por mulher):	África (46)	- Direitos humanos	- Transnacionalização aumenta a curiosidade
África (5,4)	Ásia do Sul (14)	- Segurança humana	- Existência das diásporas é incentivo
Mundo árabe (3,8)	ALC (10)	- Governação decente	- Comunicação entre diásporas é incentivo
América Latina (2,5)	Índice de desemprego (%) África N e M. Oriente (12)	- Educação de qualidade	- TIC e Transportes são mais baratos
Europa (1,4)	África ao Sul do Sara (11)	- Emprego digno e produtivo.	- Estudos no estrangeiro intensificam contactos e fuga de talentos.
Os pobres é que estão a renovar a população mundial.	Países industrializados (7)		
	EVN (anos)		
	PED (58)		
	PI (78)		
	Alfabetização (%):		
	PED 60		
	PI 95		
	PIB <i>per capita</i> :		
	PI = 66 X PED		

Fonte: Relatório da Comissão Mundial sobre as Migrações Internacionais 2005, Lisboa: F C Gulbenkian

Legenda: PI – país industrializado, PED – país em desenvolvimento, ALC – América Latina e Caraíbas, EVN – esperança de vida à nascença.

7. As principais causas das migrações internacionais

As principais causas das migrações internacionais (MI) resumem-se a 3D + 1C: Demografia, Desenvolvimento e Democracia mais a Cultura que, ao contrário do senso comum, sempre contou e conta cada vez mais.

8. Contributo dos migrantes nos países de destino e de origem

As migrações internacionais são tão inevitáveis quanto a globalização.

Também têm ganhadores e perdedores, o que não é inevitável. O objectivo do quadro seguinte é somente lembrar que, ao contrário do que se diz frequentemente, por falta de informação ou intencionalmente, as economias desenvolvidas estão dependentes dos migrantes, assim como estes e os países de origem estão dependentes da sua evolução.

Quadro 24

Contributo dos migrantes nos países de destino e de origem

País de destino		País de origem
Impacto económico	Impacto demográfico	Remessas e desenvolvimento
<p><u>Exemplos de impacto das migrações nos países industrializados:</u></p> <p>Na Europa: Em 2000, 86 milhões, mais de 50% dos migrantes eram activos.</p> <p>Hoje, mais de 5% da mão-de-obra em 8 das maiores economias europeias são imigrantes.</p> <p>No Japão: Entre 1975 e 2001, o número de imigrantes cresceu 42% (de 750 mil para 1,8 M).</p> <p>Na Austrália, Canadá e Nova Zelândia, o pessoal qualificado e altamente qualificado e as respectivas famílias contribuem com mais de 50% dos imigrantes.</p>	<p><u>Exemplos de impacto das migrações na demografia dos países industrializados:</u></p> <p>Calcula-se que entre 1990 e 2000, os migrantes responderam pelo crescimento da população nas seguintes percentagens:</p> <p>56% nos PI</p> <p>89% na Europa</p> <p>75% nos EUA</p> <p>3% nos PED</p>	<p><u>Transferências oficiais (150 mil milhões) e estimativa de transferências informais (300 mil milhões):</u></p> <p>Transferências não oficiais (300 mil milhões, estimativa).</p> <p>Transferências oficiais (estimativa: 3 X APD).</p> <p>Transferências oficiais (2ª fonte de financiamento nos PED, depois do IDE).</p> <p>5 Campeões recebedores de remessas: China, México, Índia Filipinas e Indonésia.</p> <p>5 Campeões remetentes: EUA, Arábia Saudita, Bélgica, Alemanha e Suíça.</p>

O peso relativo da mulher nas migrações internacionais:

48,6% dos MI são mulheres	51% das MI estão nos PI	49% das MI estão nos PED
---------------------------	-------------------------	--------------------------

Fonte: Relatório da Comissão Mundial sobre as Migrações Internacionais 2005, Lisboa: F C Gulbenkian

Entre 1995 e 2000, sem os imigrantes, a Europa teria perdido 4,4 milhões de pessoas. Este quadro mostra que quase 50% dos migrantes são mulheres, mas não mostra que elas enviam para o país natal maior percentagem dos salários do que os homens, informação que é confirmada por vários estudos.

9. Estudantes, migrantes irregulares, refugiados e requerentes de asilo

O Quadro 25 mostra que os países com melhor tradição de acolhimento (EUA, Austrália e Canadá) são também os que recebem mais refugiados. Além disso, chama a atenção para a singularidade do estatuto de estudante e a importância relativa da situação do trabalhador irregular, assim como do refugiado e o requerente de asilo.

Quadro 25

Estudante, trabalhador irregular, refugiado e requerente de asilo

Os estudantes são	Trabalhadores irregulares	Refugiados	Requerentes de asilo
<ul style="list-style-type: none">– via de qualificação e formação de competências e– caminho de circulação e fuga de talentos.- Circulação ou fuga, o maior “brain gain” ainda é dos PI.	<p>Por ano, 2,5 a 4 milhões de trabalhadores <i>irregulares</i> atravessam as fronteiras e estão, principalmente:</p> <p>Na Europa: 20 milhões</p> <p>Nos EUA: 10 milhões</p> <p>Na Índia: 20 milhões</p>	<p>Em 2005 os refugiados eram cerca de 9,2 milhões e estavam assim distribuídos:</p> <p>2,7 milhões / PI</p> <p>6,5 milhões / PED</p>	<p>Os PI com mais refugiados (que são cerca de 1 milhão/ano) são:</p> <ul style="list-style-type: none">– EUA– Austrália– Canadá

Fonte: Relatório da Comissão Mundial sobre as Migrações Internacionais 2005, Lisboa: F C Gulbenkian

10. Evidências Pertinentes

Factores de integração, remessas e desenvolvimento. Integração é um processo recíproco, diferente da assimilação, e está relacionada com o nível de educação, a competência profissional e linguística, a situação face à lei, o discurso político prevalecente e o triplo C de capacidade, coerência e cooperação na concepção e execução de políticas de migração coordenadas entre sectores e entre países.

Sendo o conceito de integração indissociável do poder que se tem ou não se tem, a interpretação do seu conteúdo e sentido é frequentemente unilateral e autoritário para obrigar os imigrantes a integrarem-se nas sociedades de destino sem que os poderes instituídos e outras partes interessadas se sintam na obrigação de conceber e executar políticas consistentes de aceitação e integração recíprocas, salvaguardando as identidades individuais e colectivas.

Quadro 26

Factores de integração recíproca (IR), remessas e desenvolvimento

Diversidade e integração	Factores de IR	Remessas e desenvolvimento
70 PI têm 10% ou mais da população nascidos no exterior.	Nível de educação	Contacto induz transferência.
Em 1970 eram somente 48.	Competência prof. e linguística	Os migrantes que menos recebem transferem maior % do rendimento.
Em 5 pequenos PI 60% ou mais da população nasceram no exterior: Andorra, Santa Sé, Mónaco, Qatar e EAU. Em Guam (US) e Macau (RPC) também.	Situação face à lei Participação política Actividade cívica	África é a região que menos remessas recebe. As remessas são mais previsíveis do que o IDE e a APD. Porém, do estrangeiro vêm coisas menos boas, tais a “cultura de partir”, a dependência e a sofisticação do crime.

Fonte: Relatório da Comissão Mundial sobre as Migrações Internacionais 2005, Lisboa: F C Gulbenkian

11. Cabo Verde e a importância do IDE, APD e RE

À semelhança de outras pequenas economias com poucos recursos físicos e em rápido crescimento, para a sobrevivência e o desenvolvimento, Cabo Verde ainda é muito dependente dos factores Remessas do Emigrante (RE), Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) e Investimento Directo do Estrangeiro (IDE).

Quadro 27

IDE, APD e RE

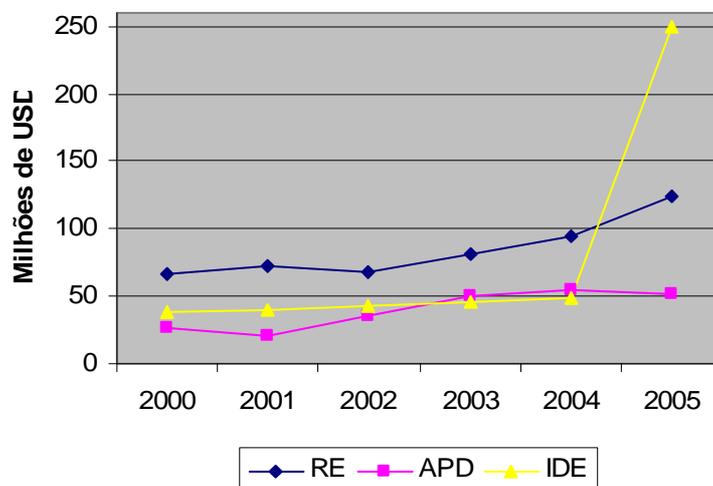
Milhões USD	2000	2001	2002	2003	2004	2005	% PIB (2005)
IDE*	39,10	40,28	43,53	45,5	48,4	250,3	24
APD	26,80	20,92	35,89	49,83	55,21	51,38	5
RE	66,74	71,66	68,31	81,07	95,23	124,11	12

Fonte: Banco de Cabo Verde (BCV: Boletim Económico de Março de 2006).

Notas:

- Os valores RE e APD foram fornecidos pelo Banco de Cabo Verde (Banco Central) e os relativos ao IDE foram estimados pelo autor.
- Para facilitar a leitura, as percentagens do PIB são arredondadas.

Gráfico 10
Evolução do IDE, APD e RE



12. Cabo Verde, a CPLP e a fuga de cérebros

Cabo Verde regista a maior fuga de cérebros (67,5%) entre os 5 países africanos com taxas superiores a 50%. Os outros são, além de São Tomé e Príncipe (51,1%), a Serra Leoa (52,5), as Seychelles (55,9%), as Maurícias (56,2) e a Gâmbia (63,3%).

Quadro 28
A CPLP e a fuga de cérebros

País	Alfabetização de Adultos	TMES ⁷⁸	Brain Drain ⁷⁹	EVN
Guiné Bissau	40	1,0	70,3	44,7
Cabo Verde	76	5,0	67,5	70,4
Timor-Leste	59	1,8	51,4	55,5
São Tomé e Príncipe	83	1,0	51,1	63,0
Moçambique	47	1,0	45,1	41,9
Angola	67	1,0	33,0	40,8
Portugal	93	56,0	19,5	77,2
Brasil	88	21,0	3,3	70,5

Fonte: UNESCO 2006 (alfabetização), ISU 2003 (TME), BM (brain-drain / fuga de cérebros) e PNUD 2006 (EVN)

Legenda: TMES (taxa de matrícula no ensino superior)

⁷⁸ UIS ou ISU (2003) em www.uis.unesco.org

⁷⁹ Fuga ou drenagem de cérebros (pessoal com pelo menos 13 anos de educação-formação).

A comparação com outros países permite uma melhor compreensão da importância do quadro anterior para Cabo Verde.

Quadro 29
Outros termos de comparação

País / Região	Alfabetização de adultos (%)	TMES (%)	EVN (ano)
Islândia	99	63	80
Portugal	93	56	77
Níger	16	12	46
África (S. do Sara)	60	3	46
PED	76	13	65
Mundo	82	27	67
Cabo Verde	76	5	70

Fonte: UNESCO 2006 (alfabetização), ISU 2003 (TME), BM (brain-drain / fuga de cérebros) e PNUD 2006 (EVN)

Estes números suscitam 4 comentários:

1. A questão não é só formar, é também reter e atrair competências, através de políticas coerentes de criação, importação e aplicação do conhecimento;
2. A globalização confronta o conceito de *fuga de cérebros* com o conceito cada vez mais pertinente de *circulação de cérebros* no mercado transnacionalizado do conhecimento;
3. As remessas dos emigrantes são mais fiáveis e amigas das futuras gerações do que a APD e o IDE;
4. Afigura-se que os 4 principais pilares de competitividade para o desenvolvimento de Cabo Verde são: a qualificação de recursos humanos, a cultura, a coesão social e a geoestratégia.

13. Cooperação na formação, retenção e atracção de competências

O IV Congresso dos Quadros Cabo-Verdianos da Diáspora, realizado na cidade da Praia de 19 a 22 de Abril de 2006, propôs a criação de algumas condições para maximizar o capital que a transnacionalização representa para o país, designadamente uma Comissão Paritária para as Migrações Internacionais, constituída por elementos residentes e migrantes. Por outro lado sublinhou que a primeira medida para

transformar a tradicional remessa altruísta em motor de desenvolvimento é instalar capacidade de estudar a experiência própria e dos outros para posteriormente conceber, implementar, avaliar e aperfeiçoar sistematicamente políticas de migração coerentes, coordenadas e competitivas. O pessoal da diáspora realmente qualificado e competente poderá colaborar na realização dos objectivos atrás mencionados através de, entre outras, as seguintes actividades que as TIC facilitam:

1. Inventariação de pessoal altamente qualificado para uma Rede Global de Competências Cabo-Verdianas;
2. Criação de um Banco de Competências Nacionais com sede num organismo de planeamento estratégico;
3. Conexão de lóbis conscientes da necessidade de defenderem sistematicamente os interesses de Cabo Verde protegidos pela lei dos países de destino ou acolhimento;
4. Orientação de dissertações, teses e outros trabalhos de natureza académica nas organizações do conhecimento onde trabalham sobre temática relacionada com os interesses do nosso país;
5. Acção junto de instituições do país de destino no sentido de incentivarem e apoiarem mestrados, doutoramentos e a especialização em regime misto (parte em Cabo Verde e parte no estrangeiro);
6. Cumprimento de tarefas especializadas, como acções de formação e projectos de investigação, através do regresso curto, “virtual” ou definitivo;
7. Prestação de serviço sob contrato a prazo por especialistas reformados nos países de destino, desde que fortemente motivados;
8. *Lobbying* e solidariedade concreta com os conterrâneos menos qualificados nos países de destino;
9. Informação e formação em empreendedorismo para o investimento mais eficiente das remessas;
10. Formação para a economia do conhecimento e a migração circular;
11. Promoção do turismo transnacional na terra natal;
12. Promoção da cultura e da solidariedade cabo-verdianas.

Para se ter uma ideia do caminho que resta percorrer no que respeita ao ensino superior, compare-se o Quadro 1 (taxa de matrícula no ensino superior nos 51 SIDS – Small Island States) com o Quadro 30 (taxas de matrícula no ensino superior nos países da OCDE). Antes, considerem-se dois alertas: primeiro, este trabalho apresenta taxas brutas de matrícula no ensino superior diferentes, conforme as fontes citadas, que dão entre 2,5 e 5% para Cabo Verde; segundo, seja qual for a taxa certa, reflectirá a circunstância de cerca de metade dos estudantes frequentarem IES estrangeiras.

Quadro 30

OCDE: percentagem da população no ensino secundário e superior em 2002

OCDE: Tendências de acesso ao ensino superior entre os 25 e os 64 anos entre 1991 e 2002

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002
Austrália	Abaixo do último ciclo do secundário	48	45	44	43	41	41	39
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	30	31	31	31	31	30	30
	Universitário e outros tipos de ensino superior	22	24	25	27	27	29	31
Áustria	Abaixo do último ciclo do secundário	33	31	26	25	24	23	22
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	61	62	63	64	62	63	63
	Universitário e outros tipos de ensino superior	7	8	11	11	14	14	14
Bélgica	Abaixo do último ciclo do secundário	57	49	43	43	41	41	39
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	24	28	31	31	31	32	33
	Universitário e outros tipos de ensino superior	20	23	25	26	27	28	28
Canadá	Abaixo do último ciclo do secundário	30	25	21	21	19	18	17
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	42	41	40	40	41	40	40
	Universitário e outros tipos de ensino superior	28	34	38	39	40	42	43
Rep. Checa	Abaixo do último ciclo do secundário	sd	17	15	14	14	14	12
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	sd	73	75	75	75	75	76
	Universitário e outros tipos de ensino superior	sd	11	10	11	11	11	12
Dinamarca	Abaixo do último ciclo do secundário	39	33	21	20	20	20	20
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	43	47	53	53	54	54	53
	Universitário e outros tipos de ensino superior	18	20	25	27	26	26	27
Finlândia	Abaixo do último ciclo do secundário	40	35	31	28	27	26	25
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	35	38	39	40	41	42	42
	Universitário e outros tipos de ensino superior	25	28	30	31	32	32	33
França	Abaixo do último ciclo do secundário	49	43	39	38	37	36	35
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	36	38	40	40	41	41	41
	Universitário e outros tipos de ensino superior	15	19	21	21	22	23	24
Alemanha	Abaixo do último ciclo do secundário	18	16	16	19	18	17	17
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	60	61	61	58	58	59	60
	Universitário e outros tipos de ensino superior	22	23	23	23	23	23	23
Grécia	Abaixo do último ciclo do secundário	sd	57	53	50	49	49	47
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	sd	25	31	32	33	34	34
	Universitário e outros tipos de ensino superior	sd	17	17	17	18	18	18
Hungria	Abaixo do último ciclo do secundário	sd	sd	37	33	31	30	29
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	sd	sd	50	54	55	56	57
	Universitário e outros tipos de ensino superior	sd	sd	13	14	14	14	14
Islândia	Abaixo do último ciclo do secundário	sd	sd	38	37	38	36	34

OCDE: Tendências de acesso ao ensino superior entre os 25 e os 64 anos entre 1991 e 2002

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	sd	sd	41	40	39	39	39
	Universitário e outros tipos de ensino superior	sd	sd	21	22	23	25	26
Irlanda	Abaixo do último ciclo do secundário	60	53	49	45	43	41	40
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	24	27	30	35	36	35	35
	Universitário e outros tipos de ensino superior	16	20	21	20	22	24	25
Itália	Abaixo do último ciclo do secundário	72	65	58	56	56	55	54
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	22	27	33	34	35	35	36
	Universitário e outros tipos de ensino superior	6	8	9	9	9	10	10
Japão	Abaixo do último ciclo do secundário	sd	sd	20	19	17	17	16
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	sd	sd	50	49	49	49	47
	Universitário e outros tipos de ensino superior	sd	sd	30	32	33	34	36
Coreia do Sul	Abaixo do último ciclo do secundário	49	39	34	33	32	30	29
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	37	42	44	44	44	45	45
	Universitário e outros tipos de ensino superior	14	19	22	23	24	25	26
Luxemburgo	Abaixo do último ciclo do secundário	sd	sd	sd	38	39	41	38
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	sd	sd	sd	44	43	41	43
	Universitário e outros tipos de ensino superior	sd	sd	sd	18	18	18	19
México	Abaixo do último ciclo do secundário	sd	90	89	89	88	88	87
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	sd	5	6	6	6	7	7
	Universitário e outros tipos de ensino superior	sd	5	5	5	5	5	6
Holanda	Abaixo do último ciclo do secundário	44	39	36	35	35	35	34
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	37	39	40	42	41	42	42
	Universitário e outros tipos de ensino superior	20	22	24	23	23	23	24
Nova Zelândia	Abaixo do último ciclo do secundário	33	30	27	26	25	24	24
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	44	45	46	47	47	46	46
	Universitário e outros tipos de ensino superior	23	25	27	27	28	29	30
Noruega	Abaixo do último ciclo do secundário	21	19	15	15	15	14	14
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	54	53	57	57	57	55	55
	Universitário e outros tipos de ensino superior	25	29	27	28	28	30	31
Polónia	Abaixo do último ciclo do secundário	sd	26	22	22	20	19	18
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	sd	64	67	67	69	69	69
	Universitário e outros tipos de ensino superior	sd	10	11	11	11	12	12
Portugal	Abaixo do último ciclo do secundário	86	80	82	81	81	80	80
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	8	9	10	10	11	11	11
	Universitário e outros tipos de ensino superior	7	11	8	9	9	9	9
R. Eslováquia	Abaixo do último ciclo do secundário	sd	22	20	18	16	15	14
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	sd	67	70	72	73	74	75
	Universitário e outros tipos de ensino superior	sd	11	10	10	10	11	11
Espanha	Abaixo do último ciclo do secundário	78	72	67	65	61	60	58
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	12	12	14	14	16	17	17
	Universitário e outros tipos de ensino superior	10	16	20	21	23	24	24
Suécia	Abaixo do último ciclo do secundário	31	25	24	23	22	19	18
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	44	46	48	48	47	49	49
	Universitário e outros tipos de ensino superior	25	28	28	29	30	32	33
Suíça	Abaixo do último ciclo do secundário	19	18	18	18	18	13	15
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	60	61	59	58	58	62	59
	Universitário e outros tipos de ensino superior	20	21	23	24	24	25	25
Turquia	Abaixo do último ciclo do secundário	82	77	78	78	77	76	75
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	11	15	14	14	15	15	16
	Universitário e outros tipos de ensino superior	6	8	8	8	8	9	9
Reino Unido	Abaixo do último ciclo do secundário	35	23	19	18	17	17	16

OCDE: Tendências de acesso ao ensino superior entre os 25 e os 64 anos (1991 – 2002)

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	49	55	57	57	57	57	57
	Universitário e outros tipos de ensino superior	16	22	24	25	26	26	27
EUA	Abaixo do último ciclo do secundário	16	14	14	13	13	12	13
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	54	53	52	51	51	50	49
	Universitário e outros tipos de ensino superior	30	33	35	36	36	37	38
Média	Abaixo do último ciclo do secundário	45	40	36	35	35	34	33
	Último ciclo do secundário e pós-secundário	37	41	43	44	44	44	44
	Universitário e não-universitário	18	19	20	21	22	22	23

Fonte: OCDE, Anexo 3 do documento www.oecd.org/edu/eag2004

Legenda: sd – sem dados

No balanço relativo a 2004, a OCDE nota que à escala global há cada vez mais jovens a aceder ao ensino superior universitário e não universitário, mas que alguns países ficaram para trás, comprometendo assim a sua aptidão para assegurar o progresso económico e social.

Quanto à OCDE, em média, 50% dos jovens dos países membros com menos de 25 anos chegam ao ensino superior. Contudo existem grandes disparidades em termos quantitativos e qualitativos. O relatório exemplifica afirmando que se em média 32% dos jovens entre os 24 e os 25 anos concluem o primeiro grau do ensino superior, os valores por país variam entre os 20% para a Áustria, República Checa, Alemanha e Suíça e 45% para a Austrália e a Finlândia.

Como toda a jornada tem um ponto de partida, volta-se à questão essencial: universidade pública como centro de gravidade da identidade nacional e motor de busca do conhecimento. Mas, que universidade pública para o século XXI?

Mark Malloch Brown (2002), antigo Administrador do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sugere em *Capacity for Development: New Solutions to Old Problems*, que a capacidade local, a participação, o empenhamento cívico e as novas possibilidades de partilha do conhecimento são os caminhos mais seguros para a melhoria da segurança e do bem-estar geral.

Caberá aos governos e aos cidadãos tirar o máximo proveito das imensas possibilidades das tecnologias de informação e comunicação. À procura de confirmação desta hipótese e de outras respostas, os Capítulos VII e VIII comparam o percurso de Cabo Verde em matéria do ensino superior com a experiência de 51 SIDS, com referências, sempre que se afigura necessário, a outros grupos.

Capítulo VII

Conhecer a Realidade para Reinventar o Ensino Superior

Na introdução à edição portuguesa do *Manual de Investigação em Educação*, Bruce Tuckman (2005) esclarece que a investigação, o conhecimento e o saber constituem valores críticos e reflexivos, sendo o seu carácter dinâmico e operativo condição de excelência da acção humana. É assim que a ciência e a tecnologia podem consubstanciar-se em formas de desenvolvimento passíveis de determinar o evoluir da pessoa e da sociedade. Trata-se de propiciar a emergência de atitudes e mentalidades mais adequadas aos desafios do futuro sem todavia postergar os valores essenciais da nossa cultura histórica.

Este capítulo interroga a realidade do ensino superior em Cabo Verde sobre a conveniência e a viabilidade de uma estratégia de capacitação e federação ou fusão de alguns institutos num núcleo fundador de uma universidade pública. Considera também a possibilidade teórica de diversas formas de cooperação com as instituições privadas e sectores da sociedade civil para a criação e o desenvolvimento de uma plataforma nacional do conhecimento.

Procurando respostas específicas e concretas, este capítulo traz as marcas de uma investigação aplicada. Contudo, mais uma vez, a relação do investigador com a experiência e os factos observados é balizada pelas teorias da falibilidade e da reflexividade que caracterizam as Ciências Sociais. A investigação é também fundamental por dois motivos: primeiro, porque o esforço de indagação guia-se pelas teorias da reflexividade e, segundo, porque da interpretação dos factos procura-se extrair respostas abstractas e por hipótese válidas para o universo dos pequenos Estados insulares.

A análise crítica das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas existentes em Cabo Verde no ano de 2006 é o objectivo principal. Notar-se-á, todavia que em geral os dados estatísticos se referem a diferentes datas entre 2003 e 2005. Esta pesquisa baseia-se na necessidade de seleccionar e interpretar a informação para conhecer as circunstâncias a partir das quais se construirão as hipóteses de desenvolvimento do ensino superior no país. O objectivo deste capítulo é partir das ideias para a observação dos factos num tempo e espaço determinados, para situar o discurso sobre a organização do ensino superior num novo patamar.

Entre a contemplação e a acção, busca-se a compreensão das actuais instituições de ensino superior, de como funcionam, dos fins e motivações dos seus agentes e até do grau de cumplicidade entre os sujeitos e os objectos porque “todo o conhecimento é autoconhecimento”, diz Boaventura de Sousa Santos (2003).

1. As instituições de ensino superior públicas

Como atrás foi recordado, 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. Destas circunstâncias resultaram peculiaridades, tais como:

- a. A pressão conjuntural do mercado de mão-de-obra qualificada impôs a criação, em vários momentos, de cursos avulsos e institutos de cariz politécnico para a formação de quadros para áreas de actividade específicas;
- b. A primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1990 (Lei n.º 103/III/90), de 26 de Dezembro, preconizou a institucionalização do Ensino Superior, prevendo a Comissão Instaladora do Ensino Superior (CIES);
- c. Numa linha de evolução lenta e hesitante, por falta de visão e, por isso, de apoio externo consistente, os cursos superiores foram dando lugar a institutos superiores públicos, formalmente dotados de autonomia pedagógica, científica, administrativa, financeira e patrimonial;
- d. Esta autonomia nunca foi exercida em grau satisfatório principalmente por três motivos: a concepção de Estado-Providência que dominou a política social durante as duas décadas seguintes à proclamação da independência nacional, a ineficiência da gestão e a quase total dependência financeira do Orçamento Geral do Estado;
- e. A emergência de IES privadas com maiores dimensões, mas com níveis de rigor e exigência igualmente baixos.

Estas instituições funcionam isoladamente, sem mecanismos formais de coordenação e interacção. A Direcção Geral do Ensino Superior e Ciência tem poder formal para emitir orientações e incentivar a coordenação mas nunca foi dotada com os recursos necessários. Sem mecanismos comuns de direcção, coordenação, interacção ou representação funcionam as seguintes IES públicas:

1. 1 ISE - Instituto Superior de Educação

Génese e natureza: Criado em 1995 pelo Decreto-Lei n.º 54 / 95, de 2 de Outubro, o ISE teve como predecessores a Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário, como passou a designar-se a partir da reforma curricular de 1989 e o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário, instituído em 1979, através do Decreto-Lei n.º 70 / 79, de 28 de Julho.

Define-se nos Estatutos como um estabelecimento de ensino superior no domínio da Educação, orientado para o ensino, a investigação, a prestação de serviço à comunidade e a promoção do intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições públicas e privadas, nacionais e estrangeiras. Tem a sede na cidade da Praia, ilha de Santiago.

Estrutura orgânica: Em conformidade com os Estatutos, a estrutura orgânica do ISE integra os Órgãos de Gestão (Conselho Directivo, Presidente e Conselho Científico), 6 Departamentos (Línguas Estrangeiras, Línguas Cabo-Verdiana e Portuguesa, Ciências da Educação, História e Filosofia, Geociências e Ciência e Tecnologia) e os Serviços Administrativos.

São de destacar como factos positivos a existência de uma Comissão Permanente do Conselho Directivo e o funcionamento de uma Comissão Pedagógica junto do Conselho Científico. Como facto negativo, a ausência da representação estatutária dos estudantes no Conselho Directivo, lacuna que, segundo informação da Presidente da instituição, será preenchida em 2004.

Estudantes: O quadro seguinte mostra o número de alunos matriculados em 2002 / 2003, por cursos e níveis, incluindo os 294 novos ingressos, em bacharelato, licenciatura e mestrado.

Corpo docente: O ISE tem um total de 92 docentes, 47 dos quais em tempo integral - ETI (23 do quadro de pessoal privativo mais 24 contratados) e 45 em tempo parcial - ETP. Entre estes últimos, 2 Doutores, 9 Mestres e 34 licenciados, sendo 14 mulheres e 31 homens.

Dos 92 docentes, 6 são Doutores, 28 Mestres e 58 Licenciados. Por outro lado, 41 são do sexo feminino, 51 do sexo masculino, 84 são nacionais e 8 são estrangeiros.

Quadro 31

Número de estudantes do ISE em 2002 / 2003

Curso	Nível	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	Total
Físico-Química	Bacharelato	31	29				60
Ciências Naturais	Bacharelato		16				16
Estudos Franceses	Licenciatura	29	19	21			69
Estudos Ingleses	Licenciatura	31	23		16		70
Estudos CV e Português.	Licenciatura	31	46				77
Filosofia	Licenciatura		25				25
Matemática	Licenciatura	60	20			31	111
Biologia	Licenciatura	31					31
Geologia	Licenciatura	21					21
História	Licenciatura		45	31			76
Geografia	Licenciatura		49			33	82
Informática	Licenciatura		15				15
Plan. e Gestão Educação	Licenciatura	60					60
História Contemporânea	Mestrado		15				15
14 cursos	3 níveis	294	302	52	16	64	728

Fonte: ISE

Estes números incluem 24 alunos de Estudos Franceses e 27 de Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses matriculados no pólo de São Vicente.

Quadro 32

Docentes ETI do QP por sexo

Habilitações	Total	F	M
Doutores	1		1
Mestres	10	7	3
Licenciados	12	5	7
Totais	23	12	11

Fonte: ISE

Formação de Professores: De 17 docentes em formação, 3 Licenciados fazem Doutoramento, 10 Licenciados estão em programas de Mestrado e 4 Mestres fazem Doutoramento, estando 11 no País e 6 no estrangeiro. 5 docentes do QP (1 Doutor, 3 Mestres e 1 Licenciado) exercem funções fora da instituição.

O ISE tem 23 professores do Quadro de Pessoal (QP) e em tempo integral (ETI), todos nacionais, sendo 1 Doutor, 10 Mestres e 12 Licenciados.

Quadro 33

Docentes contratados ETI

Habilitações	Total	F	M	Nacional	Estrangeiro
Doutores	3	3		3	
Mestres	9	4	5	8	1
Licenciados	12	8	4	10	2
Totais	24	15	9	21	3

Fonte: ISE

Além dos 23 docentes efectivos e em tempo integral, o ISE tem 24 docentes contratados ETI. No total, tem 47 docentes ETI.

Quadro 34

Docentes contratados ETP

Habilitações	Total	F	M	Nacional	Estrangeiro
Doutores	2		2	1	1
Mestres	9	4	5	8	1
Licenciados	34	10	24	31	3
Totais	45	14	31	40	5

Fonte: ISE

O número de docentes em regime de tempo parcial (ETP) é 45.

Quadro 35

Docentes ETI do QP e contratados

Habilitações	Total	F	M	Nacional	Estrangeiro
Doutores	6	3	3	5	1
Mestres	28	15	13	26	2
Licenciados	58	23	35	53	5
Totais	92	41	51	84	8

Fonte: ISE

Nota 1: Estes números incluem 12 professores do pólo de Mindelo, ilha de São Vicente;

Nota 2: Dos 84 docentes nacionais, 10 são mestrandos e 9 doutorandos.

Direcção

- Presidente do Conselho Directivo / Mestre em Educação
- Presidente do Conselho Científico / Licenciado em Geografia
- Presidente da Comissão Pedagógica / Licenciada / Mestranda
- Director Administrativo / Bacharel / Licenciando.

Chefes de departamentos

- Línguas Estrangeiras / Mestre / Doutorando
- Línguas Cabo-Verdiana e Portuguesa / Mestre
- Ciências da Educação / Mestre
- História e Filosofia / Mestre
- Geociências / Licenciado / Doutorando
- Ciência e Tecnologia / Licenciada.

Serviços Administrativos

O ISE tem uma população de 875 indivíduos, sendo 137 docentes, 728 discentes e 11 funcionários técnico – administrativos e auxiliares (PND).

Situação académica- componente científico / pedagógica

Em 2002 – 2003, são ministrados 14 cursos.

Quadro 36

Relação entre estudantes, docentes e não docentes no ISE

ISE	Indicadores simples			Rácios actuais		
	N.º PND	N.º Doc	N.º Estudantes	Est/Doc	PND/Doc	Est/PND
	11	137	728	5,31	0,08	66,18
			Rácio – referência	25	0,45 - 0,09	45,0

Fonte: ISE

Legenda: Doc – docente; ETI – em tempo integral; ETP – em tempo parcial;
PND – pessoal não docente.

Apesar de os números não serem totalmente fidedignos e de a relação entre Docentes ETI e ETP poder afectar os resultados, além de variar segundo a natureza dos cursos, estes indicadores simples e rácios médios permitem tirar algumas

conclusões, tais como: o número de estudantes por docente é baixo (indicador de ineficiência) e o de pessoal não docente também.

Actividade científica: O trabalho científico é desenvolvido principalmente no âmbito das monografias, dissertações e teses de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento, respectivamente. Há a assinalar também a elaboração das cartas geológicas de todas as ilhas de Cabo Verde, faltando apenas as de São Vicente e Santo Antão. Por outro lado, vários membros do corpo docente publicam artigos da sua especialidade na imprensa nacional e, por vezes, no estrangeiro, mas a escola não tem um órgão próprio de difusão e troca de conhecimento.

Instalações e equipamentos

O ISE possui instalações próprias, ainda em fase de acabamento e equipamento em vias de instalação mas, por motivos orçamentais, não possui meios de transporte próprios.

Quadro 37

Instalações e equipamentos

Departamentos	Número
Salas de reuniões departamentais	10
Gabinetes de atendimento	20
Área Administrativa	
Gabinete do Presidente + Sala de reuniões do Conselho Directivo	1
Gabinete do Director Administrativo	1
Secretaria	2
Salas de Aula	
Salas de Aula (normais)	29
Sala c/ 20 computadores	1
Laboratórios	
Laboratório de Português	1
Laboratório de Francês	1
Laboratório de Inglês	1
Laboratório de Física	1
Laboratório de Química	1
Laboratório de Matemática	1
Laboratório de Geologia	1
Laboratório de Geografia	1
Laboratório de Biologia	1
Centros	
Centro Tecnológico	1
Centro de Documentação e Reprografia	1
Centro de Investigação	1
Centro de Língua	1
Apoio ao serviço	
Salas de Assistência Técnica aos Laboratórios	2
Biblioteca para 100 pessoas	1
Anfiteatro para 120 pessoas	1
Pavilhão Desportivo (previsto)	1
Diversos	
Cozinha/Refeitório	1
Instalações Sanitárias	13
Arrumos	4
Área afectada ao Pavilhão	1
Sala de Professores	1

Fonte: ISE

Orçamento de funcionamento

Cada aluno tem um custo anual de cerca de 128.000\$00 (128 mil escudos cabo-verdianos - ECV), sem contar os investimentos, e paga cerca de 50.000\$00 por ano (5.000 x 10 meses), o equivalente a 39 % do custo do serviço. O custo médio de uma licenciatura é de aproximadamente 570.000\$00, equivalente a 5.180 dólares americanos, ou seja 4 vezes o PIB *per capita* de Cabo Verde.

Quadro 38

Orçamento de funcionamento para 2003

Receita	Propinas	34.575.000\$00
	Transferência do Estado	58.346.251\$00
Receita total		92.921.251\$00
Despesa total	De funcionamento	92.921.251\$00

Fonte: ISE

Nota 1: os valores são referidos em Escudos de Cabo Verde (1 USD = 116 ECV).

Nota 2: os valores deste quadro e seguintes referem-se a 2003.

Calendário lectivo

- 1.º Semestre: 28 de Outubro de 2002 – 22 de Fevereiro de 2003
- 2.º Semestre: 10 de Março de 2003 – 14 de Julho de 2003

Comunicação: O ISE encontrava-se temporariamente sem acesso à Internet e ao correio electrónico aquando da missão, por motivo de obras nas instalações recentemente construídas, mas está apetrechado para o permitir tanto aos professores, como a estudantes e funcionários técnicos e administrativos.

Síntese: O ISE tem uma proporção de doutorados ETI em relação ao corpo docente total e por área de estudos claramente insuficiente face aos padrões internacionais sobre o ensino universitário mesmo nas fases consideradas de transição, que exigem uma proporção acima de 50%.

Efectivamente, tem 6 Doutores para 728 estudantes, isto é, 1 Doutor para 121,33 alunos. Por outro lado, se a existência de 28 Mestres por 100 alunos permite que os cursos sejam dirigidos por Doutores, Mestres e Licenciados de nível de preparação e experiência aceitáveis, não se pôde determinar com precisão quantos das duas últimas categorias são docentes ETI.

Além das instalações, construídas para o fim serem de qualidade razoável, existem infra-estruturas de apoio, tais como biblioteca, laboratórios e centros de informática que habilitam o ISE a candidatar-se ao núcleo fundador da Universidade de Cabo Verde, sob a condição de se preparar durante um período de transição.

A comparação das propinas praticadas pelas IES públicas (5.000\$00 / mês, em média) com as das IES privadas (12.000\$00 / mês) deixa à instituição e ao governo alguma margem de manobra financeira no sentido da revisão da participação das famílias, da procura de outras fontes de receita e reserva das transferências do Estado e da cooperação internacional para a formação do pessoal docente, investigação e outros tipos de investimento.

1. 2 ISECMAR - Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar

Génese e natureza: O Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR) foi criado em 1996 (Decreto - Lei n.º 40 / 96, de 21 de Outubro), como resultado da transformação do Centro de Formação Náutica (CFN), que fora instituído em 1987, através do Decreto - Lei n.º 106 / 87, de 24 de Outubro. Define-se como um estabelecimento de ensino superior politécnico, tendo por missão a formação de pessoal nas áreas das Engenharias e Ciências do Mar e a investigação e desenvolvimento experimental. Tem a sede na cidade do Mindelo, ilha de São Vicente.

Estrutura orgânica: Os Órgãos e Serviços do ISECMAR são o Conselho Directivo, o Presidente, o Conselho Científico e o Conselho Consultivo. Existem os Departamentos de Ciências Náuticas, Engenharia Mecânica e Electro-Mecânica, Engenharia Electrónica e Computação, Pescas e Tecnologia de Recursos Aquáticos, Ciências Exactas, Sociais e Humanas.

ISECMAR tem um Director Pedagógico e um Director Administrativo que formam, com a Presidente, a Comissão Permanente do Conselho Directivo.

Dos órgãos estatutários, o importante Conselho Consultivo, com vocação de interface entre o Instituto e o mundo do trabalho, ainda não foi constituído.

Direcção

- Presidente do Conselho Directivo / Licenciada em Filosofia

- Presidente do Conselho Científico / Mestre em Engenharia de Máquinas
- Director Pedagógico / Mestre em Electrotécnica e Computadores / Assistente
- Director Administrativo / Mestre em Engenharia Mecânica

Chefes de Departamento

- Ciências Náuticas / Mestre em Ciências Náuticas
- Engenharia Mecânica e Electro-Mecânica / Mestre
- Engenharia Electrónica e Computação / Engenheiro de Telecomunicações
- Pescas e Tecnologia de Recursos Aquáticos / Licenciado
- Ciências Exactas, Sociais e Humanas / Licenciada

Estudantes: O quadro mostra o número de alunos referentes a 2003:

Quadro 39

Número de estudantes em 2002 / 2003

Curso	Nível	1.º ano	2.º ano	3.º ano	Total
Administração e transporte	Bacharelato	23	28		51
Matemática aplicada	Bacharelato	16	29		45
Biologia marinha e pescas	Bacharelato	20	19		39
Engenharia electrónica	Bacharelato	19	14		33
Informática e automação	Bacharelato	29	16		45
Engenharia civil	Bacharelato	17	26		43
Mecânica	Bacharelato	14	23		37
Telecomunicações	Bacharelato	19	18		37
8 Cursos	1 nível	157	173		330

Fonte: ISECMAR

Corpo docente: Como os quadros seguintes indicam, o ISECMAR possui um total de 55 docentes, todos nacionais, sendo 32 efectivos e em regime de tempo integral e 23 colaboradores em regime de tempo parcial. Dos 32 docentes efectivos e em regime de tempo integral, 4 são do sexo feminino e 28 do sexo masculino. Quanto às categorias, existem: 1 Prof. Titular (Doutorado), 7 Prof. Auxiliares (Mestres), 10 Assistentes Graduados (Licenciados), 13 Assistentes (Licenciados) e 1 descrito apenas como docente (Bacharel).

Quadro 40

Corpo docente ETI

Categoria	N.º	Habilitações	Feminino	Masculino
Prof. Titular	1	Doutor		1
Prof. Auxiliar	7	Mestre	1	6
Assistente Graduado	10	Licenciado	2	8
Assistente	13	Licenciado	1	7
Docente	1	Bacharel		1
Docentes em formação				5
Totais	32		4	28

Fonte: ISECMAR

Nota: O ISECMAR tem 5 docentes em formação no estrangeiro: 2 Mestrandos e 3 Doutorandos.

Dos 23 docentes ETP, 1 é Mestre, 22 são Licenciados, 7 são mulheres e 16 são homens.

Quadro 41

Corpo docente ETP

Categoria	N.º	Habilitações	Feminino	Masculino
Prof. Titular				
Prof. Auxiliar	1	Mestre	1	
Assistente Graduado				
Assistente	22	Licenciado	6	16
Docente				
Outros				
Totais	23		7	16

Fonte: ISECMAR

Serviços Administrativos: O ISECMAR tem um corpo de 30 funcionários técnico - administrativos assim distribuídos por categorias profissionais: 1 contabilista, 4 oficiais administrativos, 1 tesoureira, 5 oficiais auxiliares, 2 motoristas, 5 ajudantes, 2 cozinheiras, 1 lavadeira, 1 operário, 1 electricista, 1 monitor e 6 guardas. O ISECMAR tem uma população de 415 indivíduos, sendo 55 docentes, 330 discentes e 30 funcionários técnico – administrativos e auxiliares.

Os actuais rácios sugerem ganhos de eficiência, aumentando o número de estudantes por docente ETI e reduzindo o número de PND por estudante.

Quadro 42

Relação entre estudantes, docentes e não docentes

ISECMAR	Indicadores simples			Rácios actuais		
	N.º PND	N.º Doc	N.º Estudantes	Est/Doc	PND/Doc	Est/PND
	30	55	330	6,00	0,55	11,00
			Rácio - referência	20	0,45	5,5

Fonte: ISECMAR

Calendário do ano lectivo 2002 / 2003

- 1.º Semestre: 07 de Outubro 2002 – 19 de Fevereiro de 2003
- 2º Semestre: 24 de Março 2002 – 18 de Julho de 2003.

Actividade científica: A actividade científica, ainda embrionária, está limitada aos trabalhos de fim de curso e à investigação da flora marinha e terrestre.

Não existe qualquer actividade sistemática de extensão mas alguns departamentos têm desenvolvido acções extracurriculares e uma Revista Científica (Anais) é publicada desde 1999. Alguns docentes e investigadores do ISECMAR publicam, embora sem carácter sistemático, salvo poucas excepções, artigos relativos às suas respectivas matérias.

Situação Académica – componente científico/ pedagógica: 8 cursos são leccionados no ISECMAR.

Instalações: As actuais instalações e os equipamentos são satisfatórios para a transição (5 anos do Programa de Capacitação e Instalação - PCI) mas, a construção de instalações próprias no período seguinte será indispensável.

Entretanto, terá que proceder-se à reabilitação de instalações.

Quadro 43

Instalações e equipamentos

Espaço / equipamento	N.º	Descrição
Salas	9	Salas de aula
Salas para professor	17	Gabinetes, salas de reuniões e salas de departamentos
Salas de informática	4	40 postos de trabalho para professores e alunos
Laboratórios	18	Para todos os departamentos
Biblioteca	1	Geral
Auditório / anfiteatro	1	Auditório com cerca de 100 lugares
Lar de estudantes	1	Para 50 alunos / camas
Residência para professores	2	Casas para professores
Casa de hóspedes	1	Casa de hóspede
Centros	2	Combate a incêndio e sobrevivência no mar
Transporte	3	1 Nissan de cabine dupla, 1 Ford de 12 lugares e 1 autocarro Isusu para apoio geral à administração e visitas de estudo

Fonte: ISECMAR

Comunicação: Professores, alunos e alguns funcionários têm acesso ao Correio Electrónico e à Internet. Já foi criado um sítio do ISECMAR e a Intranet está prevista para 2004. O orçamento de funcionamento do ISECMAR para 2003 é de 74.153.681 ECV, sendo as receitas de propinas estimadas em 8.524.000\$00 (11,5 %) e a transferência do orçamento do Estado equivalente a 65.629.681\$00 (88,5 %).

Quadro 44

Orçamento de funcionamento para 2003

Receita	Receita corrente (propinas)	8.524.000\$00
	Transferência do Estado	65.629.681\$00
Receita total		74.153.681\$00
Despesa total	funcionamento	74.153.681\$00

Fonte: ISECMAR

Custos e preços: O custo por aluno / ano, sem contar as despesas para investimentos, é estimado em 225. 391\$00 e a propina é de 50.000\$00 (5.000\$00 x 10 meses), equivalente a 22 % do custo real.

Síntese: Os indicadores simples e os rácios, embora imperfeitos, sugerem uma gestão económica pouco eficiente, com menos estudantes por docente e menos pessoal não docente por estudante do que é desejável. Por outro lado, o regresso dos 5 docentes actualmente em formação no estrangeiro (2 mestrandos e 3 doutorandos) permitirá atingir os rácios Doutor, Mestre e Especialista / 100 estudantes e Doutor, Mestre e Especialista / área de estudos recomendáveis.

As relações actuais são de 1 Doutor por 330 estudantes em vez de 1/100 e de 1 Mestre / 47 estudantes, o que é satisfatório. Tem 32 docentes ETI num total de 55, ou seja 58 %. Apesar das deficiências existentes, os rácios mais importantes estão próximo dos padrões de gestão pedagógica e financeira internacionalmente aceites.

Com o regresso dos professores em formação no estrangeiro, todas as áreas de estudo e investigação serão dirigidas por Doutores, Mestres ou Especialistas. Independentemente dos títulos e diplomas, o ISECMAR tem um núcleo de profissionais de elevado nível. Também tem a seu favor uma experiência considerável em matéria de cooperação internacional, em particular com instituições portuguesas. Faltam principalmente a dimensão científica, a visão universitária e o empreendedorismo.

O ISECMAR poderá, se for esta a conclusão no final da avaliação, manter a sua identidade de escola politécnica na Universidade de Cabo Verde. Seja como for, a capacidade humana e a experiência que o ISECMAR adquiriu permitem-lhe candidatar-se ao Núcleo Fundador da Universidade de Cabo Verde. Pesem embora as insuficiências estruturais entre os institutos existentes, que serão analisadas no fim deste capítulo, o ISE e o ISECMAR são os que têm identidade afirmada e possibilidades de se capacitarem rapidamente para integrar o núcleo fundador.

1. 3 ISCEE - Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais

Génese e natureza: O Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE) foi criado em 1998 (Resolução n.º 46 / 48, de 28 de Setembro) a partir dos Cursos Superiores de Gestão e Marketing e de Contabilidade (Decreto – Lei 26 / 95, de , de 22 de Maio), de iniciativa particular na cidade do Mindelo, ilha de São Vicente, em parceria com o Ministério da Educação, desde

1991. Os seus Estatutos foram publicados pelo Decreto – Lei n.º 52 / 98, de 28 de Setembro. Rege-se pela Lei n.º 97 / V / 99, de 22 de Março, que estipula os requisitos necessários à gestão de estabelecimentos públicos de ensino superior por entidades privadas. O artigo n.º 2 da referida lei, estabelece a obrigatoriedade de assinatura de um Contrato de Gestão entre o Estado e a entidade gestora, definindo, igualmente, os principais elementos que este documento deve conter.

O ISCEE prossegue os seus fins no domínio das ciências e técnicas empresariais, orientando-se para o ensino, a investigação e a prestação de serviços à comunidade em colaboração com entidades nacionais e estrangeiras, em actividades de interesse comum.

Estrutura orgânica: De acordo com os Estatutos, os Órgãos de Gestão do ISCEE são o Conselho Directivo, o Presidente e o Conselho Científico.

Na prática, o ISCEE é gerido por um Núcleo Dinamizador (Comissão de Gestão) composto por quatro personalidades. A Coordenadora geral reside em S. Vicente e a gestão corrente do pólo da Praia é assegurada por uma técnica local. Esta situação é compreensível porque, não possuindo corpo docente próprio, não pode pôr os órgãos estatutários em funcionamento.

Estudantes: O quadro mostra o número de alunos referente a 2003.

Quadro 45

Número de estudantes em 2002 / 2003

Curso	Nível	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	Total
Contabilidade	Bacharelato	70	91	53			214
Gestão de Empresas	Mestrado					31	31
Totais		70	91	53		31	245

Fonte: ISCEE

O primeiro MBA (Master in Business Administration) / Mestrado em Gestão de Empresas é realizado em colaboração com o ISCTE. O Bacharelato é realizado no Mindelo e na Praia. A 1.ª edição do MBA tem lugar no Mindelo e a 2.ª, na Praia.

Corpo docente: Embora o ISCEE não possua corpo docente próprio, tem entre os seus colaboradores, 4 Mestres, 4 Pós-Graduados e 37 Licenciados, 8 dos quais frequentam o Curso de Mestrado em Gestão de Empresas. A 1ª edição do

MBA será realizada inteiramente com currículo e professores estrangeiros (ISCTE) e a 2.^a terá adaptação curricular e colaboradores nacionais.

O ISCEE tem em preparação, embora muito dependente do acordo de financiamento a que chegar com o Estado, mais dois cursos, em colaboração com o ISEG - UTL (Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa) e a FEUC (Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra), Portugal:

- Bacharelato em Gestão de Empresas
- Bacharelato em Economia

Novo projecto do ISCEE em colaboração com ISCAL do Instituto Politécnico de Lisboa: complemento de Licenciatura para Bacharéis em Contabilidade e em Marketing.

Serviços Administrativos: O ISCEE tem um corpo de 13 funcionários.

Calendário do ano lectivo 2002 / 2003

- 1º Semestre: 21 de Outubro de 2002 - 08 de Fevereiro de 2003;
- 2º Semestre: 17 de Março de 2003 - 21 de Junho de 2003;

Situação académica – componente científico/pedagógica: Existe na instituição um total de 26 disciplinas nos cursos de Bacharelato em Contabilidade e 15 disciplinas no Curso de Mestrado em Gestão de Empresas.

Actividade científica: Um dos objectivos do MBA é promover a investigação para o desenvolvimento. Assim, é de esperar que as dissertações sejam boa oportunidade para reforçar a valência I & D e um contributo relevante à criação de uma cultura científica em Cabo Verde.

Quadro 46

Instalações

Sede – S. Vicente	Pólo da Praia
05 salas de aula 01 Centro de Informática 01 Biblioteca 01 Gabinete de Coordenação 01 Gabinete / Secretaria	As instalações da sede foram remodeladas recentemente e são de boa qualidade mas as do pólo da Praia, cedidas pelo Ministério da Educação, ainda são precárias. O ISCEE não tem transporte próprio.

Fonte: ISCEE

O modelo de cursos de pós-graduação poderá, eventualmente, ser aplicado noutras áreas, como as Ciências Médicas, Educação Física e Desporto, Finanças e Relações Internacionais. O ISCEE não tem actividade científica organizada e visível através de qualquer publicação própria ou de artigos na imprensa.

Comunicação: Professores, alunos e funcionários têm acesso ao Correio Electrónico e à Internet.

Custo por aluno e rácios: Valor médio – 115.000\$00 / aluno / ano (Total de Despesas - 24.500.000 / N.º de Alunos – 214). Isto porque o MBA tem orçamento próprio. As propinas, 140.000\$00 / ano (14.000 x 10 meses) cobrem os custos de funcionamento.

Não tendo corpo docente permanente (ETI), os rácios estudantes, docentes e PND são pouco significativos.

Quadro 47

Orçamento de funcionamento para 2002 / 2003

1. Recebimentos (total de receitas: propinas e outras)	26.654.000\$00
2. Pagamentos (total de despesas)	24.448.600\$00
Excedente / Défice de Tesouraria	2.205.400\$00

Fonte: ISCEE

Síntese: O ISCEE constitui uma experiência singular, precursora de uma parceria pública / privada para prestação de um bem de importância estratégica para o desenvolvimento humano no país. Também tem uma cultura económica favorável à autonomia, de iniciativa, realização e cobertura de custos em relação ao poder público e tem um domínio de intervenção ainda por valorizar, a pós-graduação na área das Ciências Sociais.

Tem instalações e equipamentos satisfatórios e alguma experiência de dupla certificação de cursos com entidades estrangeiras, mas não possui um projecto de desenvolvimento claro, nem um corpo docente permanente.

Também não revela clara consciência de uma identidade institucional que porventura ainda não está consolidada, em parte por não ter uma relação contratual suficientemente clara e de confiança recíproca com o Governo. Recomenda-se que o caso do ISCEE seja discutido conjuntamente com o do embrião do projectado

INAG (Instituto Nacional de Administração e Gestão), na perspectiva de uma eventual fusão numa Escola Superior de Administração e Gestão, presencial e em rede, com os principais centros de recursos na Praia, para a Administração e em São Vicente para a Gestão. Uma solução deste tipo é racionalmente recomendável.

Todavia, encontrará resistências, principalmente de quatro origens:

- a. Ambas as instituições já existem e constituíram interesses próprios, reais ou simbólicos e, como atrás se disse, as relações pessoais e sociais intensas e próprias das sociedades pequenas, tendem a privilegiar compromissos de curto alcance em prejuízo de soluções mais económicas e de longo prazo;
- b. Enquanto o ISCEE resultou de uma parceria pública / privada, tendo como motor o sector privado, mais por motivos cívicos do que económicos, o INAG é uma criação do Governo, o qual não se tem mostrado consistente na definição da missão, nem na dotação dos recursos necessários;
- c. A estratégia de criar uma universidade pública a partir da qualificação (*upgrade*) e federação de instituições pré-existentes tem a vantagem de valorizar os vários recursos acumulados e o inconveniente de agregar corpos que nasceram e cresceram autónomos, pouco propensos a perderem o poder por menor e ilusório que seja;
- d. Uma visão de longo prazo, uma ideia muito clara das funções de uma universidade pública no contexto histórico, social, económico e geoestratégico de Cabo Verde, traduzida numa clara estratégia política e técnica de implementação, poderá ter sucesso através da qualificação e integração de institutos e centros autónomos numa universidade de excelência, mas existe o risco do pragmatismo burocrático e redutor prevalecer para originar apenas mais uma universidade de “papel e lápis” sem mudar quase nada na sociedade.

1. 4 Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário

Génese e natureza: O Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA) é uma instituição com características singulares pela história e missão. Tem origem na antiga Escola de Aprendizado Agro - Pecuário Alves Roçadas, de onde saíram técnicos que, desde 1956, se distinguiram em Cabo Verde e outras então colónias portuguesas de África e Ásia (Timor).

O INIDA foi criado em 1992 e os seus Estatutos foram aprovados em 1993 (Decreto – Lei n.º 32 / 93, de 25 de Maio) e revistos em 1997 (Decreto – Lei n.º 80 / 97, de 30 de Dezembro). Tem por atribuição a investigação, a experimentação e o desenvolvimento no campo das ciências e tecnologias agrárias e dos recursos naturais.

Depois da independência nacional, antes do INIDA ter o formato actual, existiram o CEA - Centro de Estudos Agrários – criado em 1979 e o INIA – Instituto Nacional de Investigação Agrária – criado em 1985 (Decreto - Lei n.º 101/85, de 7 de Setembro).

Com o estatuto actual, o INIDA recupera uma das suas vocações mais antigas, a qualificação profissional, através do Centro de Formação Agrária (CFA), um serviço autónomo responsável pela formação profissional média e superior no sector da agricultura. Entre 1983 e 2001, o CFA do INIDA formou cerca de 250 técnicos médios e superiores (bacharéis).

Nos bacharelatos em Ciências Agro-florestais, Agro - Economia e Protecção Vegetal, entre 1997 e 2001, além dos cabo-verdianos, participaram estudantes de Angola (3), Guiné-Bissau (3), Moçambique (2) e São Tomé e Príncipe (5). O INIDA e o CFA têm sede em São Jorge dos Órgãos, cerca de 30 km da cidade da Praia, ilha de Santiago. Ao contrário de todas as outras IES públicas, que funcionam sob a tutela do Ministério da Educação, o INIDA / CFA depende organicamente do departamento do Estado responsável pela agricultura e o ambiente.

Estrutura orgânica: De acordo com os Estatutos, os Órgãos de Gestão do INIDA são o Presidente, o Conselho de Gestão e o Conselho Científico. O CFA, serviço autónomo responsável pela formação profissional média e superior no sector da agricultura, tem um Director e um Coordenador Pedagógico.

Chefes de Departamento:

- Agricultura / Mestre em Agronomia / Solos
- Ambiente / Mestre em Biologia – Botânica e Mestre em Ambiente
- Agro-Economia / Licenciado em Agro-Economia

Estudantes: Presentemente, o CFA / INIDA não tem cursos regulares mas está a preparar o lançamento de uma licenciatura em Ciências do Ambiente. O quadro informa sobre a natureza e a actividade formativa do CFA no período de 1983 a 2001. Além do carácter não regular dos cursos, o CFA, tal como o ISECMAR, tem feito um certo esforço de internacionalização, tanto em termos de apoio recebido, por exemplo, do Instituto Superior de Agronomia (Universidade Técnica de Lisboa), como de recrutamento de estudantes nos outros países africanos de língua portuguesa.

Quadro 48

Cursos oferecidos pelo CFA / INIDA no período de 1983 a 2001

Curso	Duração	Período	Nível	CV	Ang	GB	Moç	STP	Total
Técnico profis. I	2 anos	83-84	Técnico	42					42
Técnico profis. I	2 anos	85-87	Técnico	32					32
Técnico des. rural	2 anos	85-87	Técnico	18					18
Técnico profis. II	2 anos	89-91	Técnico	18					18
Técnico florestal	6 meses	1990	T. auxiliar	15					15
Técnico florestal	6 meses	1991	T. auxiliar	17					17
Técnico profis. I	2 anos	90-92	Técnico	30					30
Técnico ext. rural	6 meses	1992	T. auxiliar	15					15
Técnico florestal	6 meses	1992	T. auxiliar	7					7
Bs agroflorestal	3 anos	93-97	Bacharel	15	2	2		2	21
Polícia florestal	3 meses	2000	Guarda fl.	13					13
Bs agroeconomia	3 anos	97-02	Bacharel	10	1		1	1	13
Bs prod. vegetal	3 anos	97-02	Bacharel	5		3	1	2	11
Total				237	3	5	2	5	252

Corpo docente: Sendo, sobretudo, um centro de investigação, o CFA / INIDA tem capacidade pedagógica e de orientação próprias e possui um corpo de investigadores, também docentes nos cursos de curta e longa duração, seminários,

conferências e mesas redondas. Além dos investigadores / docentes próprios, contrata professores de outras instituições nacionais e recebe importante apoio do Instituto Superior de Agronomia (ISA), da Universidade Técnica de Lisboa, com o qual estabeleceu um Acordo de Cooperação em 1992. O ISA participa com cerca de 50 % dos professores necessários nos cursos superiores. Os restantes cursos são ministrados por quadros nacionais.

Corpo de investigadores: O actual corpo de investigadores do INIDA em efectividade de funções é composto por:

- 5 Investigadores / Mestres
- 8 Assistentes Graduados / licenciados com mais de 5 anos de experiência
- 3 Assistentes / licenciados com menos de 5 anos de experiência
- 18 técnicos Superiores sem Licenciatura / bacharéis ou equiparados
- 11 Técnicos Profissionais

Serviços Administrativos

- 27 funcionários de apoio no seu quadro de pessoal
- 70 funcionários de apoio assalariados
- 92 trabalhadores de campo (jornaleiros)
- 3 técnicos colaboradores (avençados).

A população do INIDA é de 237 indivíduos, dos quais 45 são investigadores, 27 funcionários técnico- administrativos do quadro de pessoal privativo, 162 trabalhadores com ligação precária à instituição e 3 com contrato de prestação de serviço em regime de tempo parcial. O conjunto INIDA / CFA conta com um total de 255 indivíduos.

Nota 1 - 6 membros do pessoal efectivo do INIDA encontram-se fora da instituição, em situação de licença. São 1 Doutor (PhD), 4 Mestres e 1 Licenciado com mais de 5 anos de experiência profissional, que poderão regressar se a actividade da instituição melhorar;

Nota 2 - O CFA tem o seguinte pessoal pago através de fundos de projectos de investimento: 1 técnico superior, 1 técnico profissional, 1 técnico em desenho, 1 tesoureiro, 1 governanta e 13 funcionários entre pessoal administrativo, guarda e motorista.

Actividade científica: A investigação é a missão principal do INIDA, mas esta actividade de grande importância que vem desenvolvendo não tem a divulgação

nem o reconhecimento social que merece. Efectivamente, os solos, a biodiversidade, a produção e a protecção vegetal, assim como a irrigação, parecem linhas de I&D cruciais para o país. É a instituição cabo-verdiana com maior tradição, massa crítica e trabalho de I&D feito.

O INIDA publica esporadicamente uma revista e já divulgou vários trabalhos em livros e revistas nacionais e estrangeiros. Embora o ambiente geral não seja estimulante, sendo uma das causas a falta de tradição universitária nas vertentes de criação, difusão e aplicação do conhecimento, a instituição necessita de gerir melhor a sua actividade científica e, em geral, a sua relação com a sociedade.

Extensão: A extensão rural é uma das principais pistas da intervenção do INIDA / CFA, em termos de investigação, formação e divulgação.

Instalações e equipamentos: O INIDA / CFA possui boas instalações numa localidade de clima ameno, no interior da maior ilha do País e perto da capital. Possui 4 laboratórios, 1 sala de informática, 1 biblioteca, secretarias, salas para investigadores / professores, 1 anfiteatro. Tem também o único micro - Jardim Botânico de Cabo Verde.

Quadro 49

Instalações e equipamentos

Espaço / equipamento	N.º	Descrição
Salas	6	Salas de aula
Salas para prof. e investigador	1	Salas polivalentes para prof. E investigadores
Salas de informática	2	40 postos de trabalho para professores e alunos
Laboratórios	4	Para todos os departamentos
Biblioteca	2	1 no INIDA e 1 no CFA
Auditório / anfiteatro	3	2 auditórios e 1 anfiteatro
Lar de estudantes	1	Para 32 alunos
Residência para professores	2	Casas para professores
Cozinha	1	Com capacidade para 200 refeições / dia
Mini-museu etnográfico	1	Uma espécie de sala de exposição permanente
Mini-jardim botânico	1	O único no país, com fins pedagógicos
Transporte		

Fonte: INIDA / CFA

O CFA tem 6 salas de aula para 30 alunos cada, 2 salas de conferência para 60 pessoas cada, 1 pequena biblioteca / centro de documentação, 01 unidade de

produção audiovisual, 1 sala de informática, 1 cozinha com capacidade para 200 refeições / dia, 1 refeitório com 60 lugares, 1 serviço de lavanderia, 1 sala para professores, 1 dormitório e 2 apartamentos para estudantes com um total de 32 camas, residência para professores, casa de passagem e 01 mini-museu etnográfico.

Comunicação: Os dirigentes, investigadores, professores e alguns funcionários técnico - administrativos têm acesso ao correio electrónico e à Internet. A actual configuração do INIDA e o carácter irregular da função ensino no CFA tornam o cálculo do custo aluno / ano pouco relevante.

Orçamento: O orçamento de funcionamento do INIDA / CFA para 2003 é como indica o quadro seguinte:

Quadro 50

Orçamento de funcionamento do INIDA / CFA para 2003

Receita	Receitas próprias	35.111.601\$00
	Transferência do Estado	14.293.000\$00
Receita total		49.404.601\$00
Despesa total	de funcionamento	49.404.601\$00

Fonte: INIDA / CFA

Síntese: O INIDA / CFA tem vocação e capacidade humana, logística e organizacional para candidatar-se ao Núcleo Fundador da Universidade, para a área das Ciências Agrárias, Ambiente e Recursos Naturais. Todavia, não tem tanta experiência de ensino superior como tem de investigação, nem está envolvido quanto deveria estar no debate sobre o ensino superior em Cabo Verde. Ademais, a circunstância de não depender do Ministério da Educação pode implicar negociações mais complexas.

Embora precisando de rever a sua missão e reorganizar as funções de ensino e investigação, será bom o INIDA / CFA candidatar-se ao PCI (Programa de Capacitação e Instalação) e, por conseguinte, ao núcleo fundador da Universidade de Cabo Verde.

Contudo, a decisão não caberá somente aos departamentos do Estado responsáveis pela agricultura, o ambiente e a educação. Enquanto decisão estratégica com incidência no devir nacional, competirá não a departamentos

específicos, nem sequer só ao governo, mas ao Estado. Por outro lado, estando situado a apenas 20 km da capital, mas no fim de uma estrada sem saída, será necessário integrar a localidade na rede viária de Santiago, de forma a torná-la mais acessível aos principais centros urbanos da ilha ou deslocar o INIDA enquanto unidade da Universidade de Cabo Verde para zona mais central.

1. 4 INAG - Instituto Nacional de Administração e Gestão

Génese e natureza: O INAG foi criado em 1998, através do Decreto – Lei n.º 24 / 98, de 8 de Junho. Tem como predecessor o CENFA - Centro de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo - criado em 1978, institucionalizado em 1981 (Decreto n.º 21 / 81, de 11 de Fevereiro), dotado de estatutos próprios em 1984 (Decreto n.º 79 / 84, de 18 de Agosto) e extinto em 1998 (Decreto – Lei n.º 23 / 98, de 8 de Junho), uma instituição de língua portuguesa, com vocação internacional e que desempenhou um papel de relevo na formação da Administração para Cabo Verde independente.

O INAG ainda está na fase de instalação (Despacho da Ministra da Reforma do Estado, de 14 de Outubro de 2002) mas, embora sem se assumir claramente na proposta de Estatutos como estabelecimento de educação superior e praticamente restringindo o campo de acção ao sector público administrativo e empresarial, já tem a missão e uma vocação definidas: contribuir, através do ensino, da investigação científica e da assessoria técnica, para o aperfeiçoamento e modernização da administração pública e do sector público empresarial, nomeadamente, realizando cursos conferentes de grau superior e outras acções de formação.

A vocação do INAG é ser a Escola Nacional de Administração ou Gestão Pública, com a ambição de ser também uma escola regional de referência, tomando o adjectivo regional no sentido geográfico e linguístico- cultural. Tem sede na cidade da Praia.

Estrutura orgânica: O INAG prevê um Conselho Directivo, um Presidente, um Conselho Científico e um Serviço de Pesquisa e Publicação.

Estudantes: Para dar uma ideia da vocação internacional e funcional do INAG, ilustra-se com o quadro seguinte a actividade do CENFA, organismo predecessor.

Quadro 51

Cursos do CENFA para pessoal da Administração Pública dos PALOP

(entre 1978 e 1999 e, a título de exemplo, cursos de 1998)

Cursos permanentes PALOP (1978-1999)				Outros Cursos (1998)		Part.
Curso	Ano	Duração (M)	Participantes	Form. Adm. Local		
Curso I	1978-80	24	43	Contab. Pública	3 meses	20
Curso II	1981-82	22,5	36	G. Património	10 dias	23
Curso III	1983-85	22	44	Oficiais Justiça	5 dias	20
Curso IV	1985-87	18	38	Plan. Local	26 dias	51
Curso V	1987-88	18	31	Arquivistas	3 anos	37
Curso VI	1989-90	18	44	Dirigentes 2K	11 dias	20
Curso VII	1990-91	18	43	Contabilidade	5 dias	25
Oficiais AP	1999	24	43	Consultores	10 dias	23
				3º Sector / PALOP	4 dias	14
					12 dias	14
Total			322		2 234 H	247

Fonte: CI do INAG

Corpo docente: O INAG não tem corpo docente próprio.

Actividade científica: A actividade científica é pouco relevante presentemente mas é vista pela Comissão Instaladora como muito importante no futuro.

Serviços Administrativos: O quadro de pessoal do INAG prevê um corpo de 21 funcionários, sendo 1 director, 6 técnicos, 9 oficiais administrativos e 5 auxiliares.

Instalações: O INAG tem 9 salas de aula, 4 gabinetes, 2 salas de informática, uma biblioteca, uma secretaria e um espaço de convívio. Está situado num local privilegiado na cidade da Praia, em instalações pré-fabricadas e dispõe de óptimo espaço para eventual expansão.

Quadro 52

Instalações e equipamentos

Compartimento	N.º	Função
Salas	9	Salas de aula
Salas para professor	4	Gabinetes
Salas de informática	2	Uso geral
Biblioteca	1	Geral
Secretaria	1	Administração
Sala de convívio	1	Apoio à acções de formação
Total	18 compartimentos	

Fonte: CI do INAG

Comunicação: A Comissão Instaladora (CI) do INAG tem acesso ao correio electrónico e à Internet.

Custos: Na actual situação do INAG, o custo por aluno / ano é pouco relevante.

Quadro 53

Orçamento do INAG para 2003

Receita	Receitas próprias (propinas e outras)	3.716.040\$00
	Transferência	6.957.909\$00
Receita total		10.673.949\$00
Despesa total	de funcionamento	10.673.949\$00

Fonte: CI do INAG

Síntese: O INAG tem uma experiência notável na formação internacional para a Capacitação e Reforma da Administração Pública que vem do CENFA. Também tem uma visão de futuro e uma boa Comissão Instaladora. Tem contado com poucos recursos financeiros e não possui corpo docente próprio. Uma boa hipótese de trabalho parece ser negociar a fusão com o ISCEE e uma candidatura única ao Núcleo Fundador da Universidade, pensando numa unidade que poderá ser uma Faculdade de Ciências Sociais e da Governação.

2. As instituições de ensino superior privadas

Além destas 5 IES públicas e 3 IES privadas que adiante são analisadas, existem em Cabo Verde algumas organizações de natureza cultural, científica e tecnológica, criadas pelo Estado que deverão ser avaliadas no contexto da instalação da universidade pública. Estão neste grupo organizações como o Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL), o Instituto Nacional de Investigação Cultural (INIC), o Instituto Nacional de Desenvolvimento das Pescas (INDP), o Instituto Nacional de Energia (INERG) e o Núcleo Operacional para a Sociedade da Informação (NOSI).

Por outro lado, existem no sector privado escolas instituídas por entidades religiosas e Organizações da Sociedade Civil (OSC) que oferecem ou têm a vocação para oferecer formação pós-secundária, religiosa ou laica, razão pela qual elas também deverão ser objecto de análise.

Em Abril de 2003, existiam em Cabo Verde duas Instituições de Ensino Superior privadas, com reconhecimento social e oficial: a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (UJP-CV) e o Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça (IESIG).

Posteriormente o governo aprovou a proposta de criação da Mindelo - Escola Internacional de Arte (M-EIA) apresentada pelo Atelier Mar (Centro de Formação: Artes, Ofícios e Desenvolvimento Comunitário), que começou a funcionar em 2005. Entretanto, sem que o Estado tenha melhorado a sua capacidade reguladora e de controlo de qualidade, algumas entidades estrangeiras, nomeadamente portuguesas, procuram instalar autodenominadas universidades de Cabo Verde.

2.1 UJP-CV / Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

Génese e natureza: A 30 de Abril de 1999, o governo de Cabo Verde assinou em Lisboa um Acordo com o Instituto Piaget, Cooperativa para o Desenvolvimento Humano e Ecológico, pelo qual essa entidade portuguesa era autorizada a criar uma universidade no arquipélago.

Em 2001, o governo autorizou o Instituto Piaget a exercer a sua actividade em Cabo Verde e a publicação dos respectivos Estatutos (Decreto – Lei n.º 11 / 2001, de 7 de Maio). No mesmo ano, procurando preencher o total vazio legislativo sobre o

exercício da actividade privada no ensino superior, o governo adoptou normas elementares que foram publicadas através do Decreto – Lei n.º 12 / 2001 e que deveriam ser complementadas pelos Estatutos da UJP-CV. Estes foram registados na Direcção Geral do Ensino Superior e Ciência (DGESC). A UJP-CV tem sede na cidade da Praia.

Estrutura orgânica: Em conformidade com os Estatutos, os Órgãos de Gestão da UJP-CV são o Administrador Geral, o Reitor, o Vice-Reitor, o Conselho Consultivo, o Conselho Científico, o Conselho Pedagógico, o Conselho Disciplinar e o Conselho Geral. Os órgãos singulares são designados pela entidade instituidora, que representam. Os órgãos colegiais são dirigidos pela entidade instituidora, por intermédio dos órgãos singulares e têm carácter consultivo.

Direcção

- d. Administrador Geral / Pós- Doutorado
- e. Reitora / Doutorada (não residente)
- f. Vice-Reitor / Doutorado
- g. Presidente do Conselho Científico / Doutorado
- h. Presidente do Conselho Pedagógico / Doutorado.

Coordenação de áreas científicas:

- i. Arquitectura / Arquitecto /Mestre
- j. Ciências da Comunicação / Linguística Aplicada / Doutor
- k. Ciências de Educação e Praxis Educativa / Ciências de Educação / Doutora
- l. Ciências Físico – Químicas / Química / Doutor
- m. Ciências Naturais / Química / Doutor
- n. Ciência Política / Economia / Doutor
- o. Engenharia da Construção Civil / Engenheiro Civil / Doutor
- p. Economia / Economia / Doutor
- q. Filosofia / Filosofia / Doutor
- r. Gestão / Gestão / Mestre
- s. Informática / Ciências da Computação / Doutor
- t. Linguística e Literatura / Linguística Aplicada / Doutor
- u. Matemática / Estatística / Mestre
- v. Psicologia / Psicologia / Doutor
- w. Saúde / Química / Doutor

x. Sociologia / Sociologia / Doutor.

Notas:

1. Há docentes que coordenam duas ou mais áreas científicas.
2. Apesar de o número 4 do artigo 1º dos estatutos afirmar que “ a universidade goza de autonomia de gestão, científica, pedagógica e cultural, sem prejuízo das responsabilidades e projecto da entidade instituidora”, os órgãos de gestão da UJP-CV são dependentes dos órgãos de gestão da entidade instituidora, o Instituto Piaget, em Portugal.
3. Formalmente, as áreas disciplinares são coordenadas por professores doutorados mas, na prática, a grande maioria destes vive e trabalha em Portugal, mantendo, na melhor das hipóteses, presença esporádica em Cabo Verde e nem se pode dizer que os inconvenientes destas ausências são mitigadas pelo ensino à distância, porque o sistema misto não existe.

Estudantes: O quadro seguinte mostra o número de alunos referente a 2003: 618 matrículas, incluindo 242 novos ingressos em licenciaturas (1.º ano).

Quadro 54

Número de estudantes em 2002 / 2003

Curso	Nível	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	Total
Ciências da Educação	Licenciatura	18	36			18	72
Português (Líng ^a .e Lit ^a)	Licenciatura					6	6
Psicologia	Licenciatura	38	29				67
Sociologia	Licenciatura	15	25	44			84
Economia e Gestão	Licenciatura	44	63				107
Economia e Gestão	Compl. Lic.				8	66	74
Informática de Gestão	Licenciatura	27	18				45
Ciências da Comunicação	Licenciatura	43					43
Gestão Hotel ^a e Turismo	Licenciatura		24				24
Eng ^a . Sist. e Informática	Licenciatura	15	23				38
Eng ^a . de Constr. Civil	Licenciatura	10					10
Arquitectura	Licenciatura	8					8
Ciências Farmacêuticas	Licenciatura	7					7
Fisioterapia	Licenciatura	6	16				22
Enfermagem	Licenciatura	11					11
14 Cursos	1 nível	242	234	44	8	90	618

Fonte: UJP-CV

A UJP-CV pretende lançar mais 4 Cursos em 2003-04: Ecologia e Desenvolvimento, Serviço Social, Educação Infantil, Análises Clínicas e Saúde Pública.

Corpo docente: A UJP-CV possui um total de 74 docentes, dos quais 52 são nacionais, 22 são estrangeiros, 20 são efectivos em regime de tempo integral e 7 são colaboradores em regime de tempo parcial. Dos docentes efectivos e em regime de tempo integral, 9 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Quanto às categorias, existem: 2 Prof. Catedráticos (Doutorado), 3 Prof. Associados, (Doutorados) 1 Prof. Auxiliar (Doutorado), 5 Assistentes Graduados (Mestrado), 3 Assistentes, 4 Assistentes Estagiários B (Licenciados com mais de 5 anos de experiência), 1 Assistente Estagiário A (Licenciado com menos de 5 anos de experiência) e 1 Monitora (com o grau de bacharel).

Quadro 55

Corpo docente – efectivo e em regime de tempo integral

Categoria	N.º	Habilitações	Nacional	Estrangeiro	Feminino	Masculino
Catedrático	2	Doutoramento	1	1	1	1
Prof. Auxiliar	1	Doutoramento	1	1		1
Prof. Associado	3	Doutoramento	1	2		3
As. Graduado	5	Mestrado	1	5	2	4
Assistente	3	Mestrados		3	2	1
As. Estagiário B	4	Licenciados				
As. Estagiário A	1	Licenciado				
Monitor	1	Bacharelato				
Totais	20					

Fonte: UJP-CV

O corpo docente em regime de tempo parcial distribui-se como mostra o quadro 56.

Quadro 56

Corpo docente – colaboradores em regime de tempo parcial

Categoria	N.º	Habilitações	Nacional	Estrangeiro	Feminino	Masculino
Assist. Graduado	2	Mestrado	2		1	1
Assistente	1	Mestrando		1		
As. Estagiário B	3	Licenciado				
As. Estagiário A	1	Licenciado				
Totais	7		2	1	1	1

Fonte: UJP-CV

Serviços Administrativos. A UJP-CV tem 32 funcionários assim distribuídos por categorias profissionais:

3 Directores, 2 Chefes de Secção, 1 Secretária Executiva , 4 Técnicos B dos Serviços Específicos 4 Técnicos A dos Serviços Específicos, 1 Técnica A dos Serviços Gerais, 3 Ajudantes dos Serviços Específicos, 2 Ajudantes dos Serviços Gerais, 4 Auxiliares dos Serviços Específicos e 8 Auxiliares dos Serviços Gerais.

A UJP-CV tem uma população de 724 indivíduos, sendo 74 docentes, 618 discentes e 32 pessoal técnico e administrativo.

Calendário do ano lectivo 2002 / 2003:

- 1.º semestre: 7 de Outubro de 2002 - 1 de Fevereiro de 2003.
- 2.º semestre: 24 de Fevereiro - 14 de Junho de 2003.

Instalações e equipamentos

Edifício A

8 salas de aula , 1 biblioteca que dispõe de 10 computadores com acesso à INTERNET, e comporta cerca de 40 mesas, 1 Auditório com 280 lugares, 1 secretaria, 1 sala para professores, 1 refeitório de grandes dimensões , 4 WC com 4 casas de banho para deficientes.

Laboratórios de Física, Química, Biologia, Fisioterapia e 2 laboratórios de informática (22 computadores em cada).

Edifício B

13 salas de aula, 2 anfiteatros, 2 salas para professores, 1 papelaria, 4 WC com 4 casas de banho para deficientes;

Laboratórios: 1 de ensino à distância, 1 de Informática, 1 de Arquitectura, 1 de Fisioterapia, 1 de Fotografia.

Estúdios: 1 de TV, 1 *régie* TV, 1 linha de montagem TV, 1 sala de maquilhagem. Existem também 1 estúdio e uma *régie* de rádio.

Lar para estudantes (previsão de 250 camas).

Residências para professores – 9 concluídas e 6 em construção.

Comunicação: Acesso ao correio electrónico e à Internet (professores, alunos, funcionários). Existem sítios próprios.

Ensino à distância: Os responsáveis da UJP-CV expressaram a intenção de apostar fortemente no ensino à distância enquanto complemento quase indispensável do ensino presencial em Cabo Verde. Experimentalmente, começou com 3 disciplinas de Mestrado em ensino do português e 2 disciplinas curriculares de um curso de graduação.

Transporte: 1 autocarro de 25 lugares - visitas de estudo e apoio a visitantes.

Custos. O custo médio por aluno / ano nos cursos de graduação é de aproximadamente 203.000\$00.

Propinas. Existem dois tipos de propinas: propinas anual de 184.800\$00 divididas em doze prestações mensais de 15.400\$00 – curso diurno com carga horária de 300 horas por semestre e propinas anuais de 222.000\$00 divididas em doze prestações mensais de 18.500\$00/mês – curso diurno com carga horária de 450 horas por semestre ou curso em horário pós – laboral.

Quadro 57

Relação entre estudantes, docentes e não docentes

UJP-CV	Indicadores simples			Rácios actuais		
	N.º PND	N.º Doc	N.º Estudantes	Est/Doc	PND/Doc	Est/PND
	32	74	618	8,35	0,43	19,31
			Meta - referência	15	0,45	5,5

Fonte: UJP-CV

O quadro amostra mostra que os rácios estudantes, docentes e não docentes são insatisfatórios e a relação Doutor, Mestre e Estudante também: 6 Doutores para 618 estudantes (1 / 103), 5 Mestres (1 / 123,6) e todas as áreas científicas dirigidas por Doutorados ou Mestrados.

Síntese: A Universidade Jean Piaget de Cabo Verde dá um importante contributo ao desenvolvimento do ensino superior em Cabo Verde: primeiro, provando aos mais cépticos que esse nível de educação é viável no país; segundo, porque já forma dezenas de jovens e, terceiro, porque é um viveiro de quadros de ensino e investigação.

Tem docentes qualificados, equipamentos, instalações e organização adequados às funções de ensino, investigação, extensão e serviço à comunidade.

Por estas razões, a UJP-CV é um parceiro com o qual o Estado deverá contar para a consolidação e desenvolvimento do subsistema do ensino superior.

Todavia, há aspectos fundamentais da organização e funcionamento da UJP-CV que requerem observação mais atenta e intervenção em defesa dos direitos dos estudantes, do interesse público e das gerações futuras:

- d. a UJP-CV não tem a autonomia estatutária desejável em relação à entidade instituidora, o Instituto Piaget em Portugal, do qual depende directamente;
- e. os currículos e os materiais didácticos são importados na sua quase totalidade, o que tem implicações pedagógicas profundas e sérias incidências no desenvolvimento do país;
- f. os cursos são criados na lógica redutora do mercado, para responder à procura e rentabilizar os investimentos, sem os imprescindíveis estudos de pertinência, empregabilidade e extensão cultural;
- g. não existindo na rede do Instituto Piaget nenhuma universidade consolidada antes da criação da UJP-CV, a questão da qualidade, creditação e credibilidade interna e internacional coloca-se com acuidade.

Estas observações têm vários destinatários, entre os quais:

- Órgãos de gestão da UJP-CV, a entidade instituidora (Instituto Piaget) e os professores da UJP-CV;
- Governo de Cabo Verde, que deverá aumentar a sua capacidade reguladora, inspectiva e negocial nesta matéria;
- Os actores com poder de intervenção no ensino superior em Cabo Verde, no sentido do rigor, não duplicação de oferta e compatibilização da competição com a cooperação em defesa da ética empresarial e do bem público;
- As famílias dos estudantes e dos candidatos ao ensino superior;
- Os estudantes e os candidatos ao ensino superior;
- As entidades singulares e colectivas que queiram colaborar no desenvolvimento do ensino superior em Cabo Verde;
- A sociedade civil cabo-verdiana.

Com a saída dos primeiros diplomados e o seu confronto com o mercado do trabalho, começará uma nova fase da vida da UJP-CV. O início desta fase coincidirá

com a afirmação da instituição nas valências de investigação e extensão. Por estes motivos, a direcção da UJP-CV e as autoridades cabo-verdianas competentes deverão cooperar estreitamente no acompanhamento dos novos diplomados e do desenvolvimento da instituição, sem transigir em matéria de rigor e qualidade. Todas as IES terão, certamente, genuíno interesse em colaborar neste processo ou, no mínimo, o dever de lhe prestar atenção.

2. 2 Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça – São Vicente

Génese e natureza: Em 20 de Dezembro de 2001, a sociedade Graça Empreendimentos, S. A. (Boletim Oficial da República de Cabo Verde, de 23 de Dezembro de 2002) foi constituída em Mindelo, ilha de São Vicente, para administrar bens próprios ou alheios e prestar serviços.

Apesar de o acto da criação da sociedade não ter explicitado a intenção de intervir nos domínios da educação, formação ou investigação, a sociedade adquiriu um edifício destinado a estas funções e em 2002 inaugurou o Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça e as respectivas instalações. O estabelecimento teve reconhecimento oficial imediato e começou a funcionar mesmo antes da aprovação dos Estatutos.

A nova vocação da Graça Empreendimentos, S.A. e o ritmo acelerado do seu desenvolvimento quantitativo no ensino superior, parecem ter resultado da convergência de quatro circunstâncias:

A significativa procura de ensino superior, em particular nas ilhas do norte do país (São Vicente, Santo Antão e São Nicolau);

O espírito empreendedor e a formação técnica dos principais promotores da Graça Empreendimentos, S.A.;

A existência de um grupo de professores e investigadores nos sectores público e privado da ilha de São Vicente disponíveis para um novo projecto;

A disponibilidade manifestada por uma instituição brasileira, a Universidade Cândido Mendes, para formar uma parceria internacional no ensino superior.

O IESIG elegeu o Secretariado, Gestão Hoteleira, Letras, História, Pedagogia, Psicologia, Comunicação Social e Educação da Infância como áreas prioritárias de ensino.

Estrutura orgânica: Segundo o projecto de Estatutos, os Órgãos de Gestão do IESIG são o Conselho Directivo, o Presidente, o Conselho Científico e o Conselho Consultivo. Junto do Conselho Científico, funciona o Conselho Pedagógico.

O Conselho Consultivo ainda não foi formalmente constituído mas, na prática, já existe e funciona internamente. Por outro lado, embora não figure nos actuais Estatutos foi criada como órgão de gestão, a Direcção dos Serviços Académicos e Administrativos.

Departamentos

- e. Ciências Sociais e Educação / Licenciada
- f. Ciências e Tecnologia / Licenciado
- g. Línguas, Literaturas e Interculturalidades / Licenciada

Estudantes: O quadro seguinte mostra o número de alunos referente a 2003: 332 matrículas, incluindo 295 novos ingressos em licenciaturas (1.º ano).

Quadro 58

Número de estudantes em 2002 / 2003

Curso	Nível	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	Total
Estudos CV e Portugueses	Licenciatura	44			22		66
Estudos Ingleses	Licenciatura	38			8		46
Estudos Franceses	Licenciatura	13			7		20
Psicologia	Licenciatura	69					69
Sociologia	Licenciatura	52					52
História	Licenciatura	35					35
Informática de Gestão	Licenciatura	44					44
7 Cursos	1 nível	295			37		332

Fonte: IESIG

Corpo docente: O IESIG ainda não possui corpo docente próprio. São no total 39 docentes, ETP, sendo 37 nacionais, 2 estrangeiros, 19 do sexo feminino e 20 do sexo masculino. Quanto às habilitações, 9 são Mestres e 30 são Licenciados.

Quadro 59

Corpo docente ETP

Categoria	N.º	Habilitações	Nacional	Estrangeiro	Feminino	Masculino
Prof. Titular						
Prof. Auxiliar	9	Mestres	8	1	5	4
Prof. Assoc.						
Assist. Graduado	27	Licenciados	26	1	12	15
Assistente	3	Licenciados	3		2	1
Outros						
Totais	39		37	2	19	20

Fonte: IESIG

Serviços Administrativos: O IESIG tem 11 funcionários distribuídos pelas seguintes categorias: 1 Director, 1 Chefe de Serviços, 4 assistentes administrativos, 3 auxiliares, 2 elementos de segurança. O IESIG tem uma população de 382 indivíduos, sendo 39 docentes ETP, 332 estudantes e 11 funcionários do quadro técnico – administrativo e auxiliar.

Situação Académica – componente científico/pedagógica: São leccionadas 41 disciplinas. Projectos de actividade científica e de extensão encontram-se em fase de preparação.

Instalações e equipamentos: Existem 13 salas de aula, 4 laboratórios, 2 salas de informática, 1 embrião de biblioteca, 1 secretaria, 3 salas para professores, 1 sala para o Conselho Científico e 1 casa de hóspedes.

Comunicação: Professores, alunos e funcionários têm acesso ao correio electrónico e à Internet. Já existe um sítio IESIG. O IESIG pensa promover o ensino à distância.

Custo: Cada aluno paga propinas no valor de 132.000\$00 por ano, em 11 prestações de 12.000\$00 cada. O IESIG equilibra recebimentos e pagamentos com 500 alunos pagando uma propina individual de 132.000\$00 / ano (12.000\$00 x 11 meses x 500 = 66.000.000\$00). O custo aluno / ano tende a ser igual ao preço real do serviço: 132.000\$00 em 2002 /2003.

Quadro 60
Orçamento 2003

Receitas totais	132.000\$00 x 500	66.000.000\$00
Despesas com pessoal		48.960.000\$00
Despesas com materiais		6.000.000\$00
Despesas com investimento		10.000.000\$00
Despesas totais		64.960.000\$00
Tesouraria		1.040\$00

Fonte: IESIG

Geminação e intercâmbio: O IESIG teve uma atitude pioneira ao procurar diversificar as suas relações internacionais desde o início de actividade, considerando três factores convergentes no reforço da competitividade de Cabo Verde:

- i. a importância complementar dos espaços de língua portuguesa, francesa e inglesa, que poderão possibilitar, num futuro não longínquo, cursos de pós-graduação em qualquer destas línguas;
- ii. o papel que a massa universitária de origem cabo-verdiana pode ter, directamente e através do *lobbying*, no desenvolvimento da educação superior no arquipélago;
- iii. as vantagens da mobilidade académica que a geminação e outras relações privilegiadas propiciam.

Neste sentido, já tem relações de intercâmbio com algumas instituições portuguesas, a Universidade Cândido Mendes, do Brasil, a Universidade de Massachusetts – Boston, EUA, e a Universidade de Nanterre, França.

Projectos de curto prazo

Para 2004, o IESIG tem os seguintes projectos de curto prazo:

- d. pós-graduação nas áreas de Direito e Gestão;
- e. fixação ETI de 30 % do corpo docente;
- f. ampliação do espaço físico.

Síntese: O IESIG é a mais recente iniciativa no domínio do ensino superior em Cabo Verde. É um facto novo de grande valor simbólico, principalmente pelos

seguintes motivos: parte de um grupo de jovens empresários nacionais com preparação e visão; está orientada para o mercado e os promotores mostram forte sentido de serviço público; tem boas instalações e equipamentos, adquiridos para o fim; conta, entre os fundadores, com um núcleo de professores qualificados, experientes e motivados; a equipa do projecto está, desde o lançamento, aberta à cooperação internacional e com as comunidades cabo-verdianas no estrangeiro.

Todavia, ainda não tem o mínimo exigível de 30% de docentes ETI. É também natural que a equipa, armada com muito entusiasmo e desarmada em matéria de gestão da educação superior queira avançar a um ritmo incompatível com a salvaguarda da qualidade e dos interesses fundamentais dos estudantes, das famílias e do país. Nesta fase da vida do projecto, a função reguladora do Estado e o incentivo do governo são imprescindíveis.

Cabo Verde e o seu projecto de universidade pública têm de contar com o IESIG como parceiro na oferta de serviço de forma concertada e não sobreposta, definição de critérios de qualidade e avaliação e desenvolvimento de um subsistema de ensino superior correctamente dimensionado, harmonizado quanto possível com a natureza do país, intransigente no que diz respeito à qualidade e ousado para ser competitivo na região e aceite no mundo.

No imediato será necessário intensificar o diálogo entre o IESIG e a Direcção Geral do Ensino Superior e Ciência (DGESC) e negociar as condições e o ritmo de crescimento. Recomenda-se uma fase de consolidação, durante a qual:

- n. O número de cursos e graus será limitado em função da empregabilidade percebida dos diplomados, da capacidade formativa de outras IES e do número de bolseiros, por área, no estrangeiro;
- o. Pelo menos 30 % do corpo docente será contratado ETI, para que a criação do ambiente pró-universitário seja possível;
- p. A administração e a assistência externa concertarão as actividades relativas, designadamente, à adaptação curricular, avaliação de pertinência dos cursos e auto-avaliação institucional.

2.3 Mindelo - Escola Internacional de Arte

Génese e natureza: A Mindelo – Escola Internacional de Arte (M-EIA) é um projecto promovido por *Atelier Mar* (Centro de Formação – Artes e Ofícios – Desenvolvimento Comunitário). *Atelier Mar* é uma das ONG mais criativas e eficazes de Cabo Verde, criada em 1979 e que tem desempenhado um papel notável na concepção e execução de programas de formação e pesquisa nos domínios das artes e ofícios para o desenvolvimento comunitário e nacional de Cabo Verde. Inovador e atento às características geográficas, demográficas e culturais de Cabo Verde, o *Atelier Mar* propõe uma mudança qualitativa naquilo que vem fazendo há mais de duas décadas nas áreas das indústrias culturais e do turismo.

O projecto consiste na criação de uma Escola Internacional de Arte no Mindelo, ilha de São Vicente, para ministrar cursos de Licenciatura nas áreas Artístico – Pedagógicas (Educação Artística) e das Artes Plásticas (Curso de Artes Plásticas) numa 1.^a fase e, numa 2.^a fase, outros cursos de Licenciatura e Pós-graduação (Mestrados e Doutoramentos) noutros domínios como *Design*, Arquitectura, Cine-Vídeo e Moda. O projecto M-EIA contempla a formação de professores do ensino secundário para as áreas artística e tecnológica e oferta de cursos livres e diversos domínios culturais, visando em particular a diversidade da diáspora cabo-verdiana.

A M-EIA tem sede no Mindelo, ilha de São Vicente, e principal instalação no histórico edifício do antigo Liceu Gil Eanes, o primeiro de Cabo Verde, criado em 1917, no centro da cosmopolita cidade do Mindelo, hoje com cerca de 70.000 habitantes. Depois de restaurado, o edifício poderá ser partilhado com outras instituições educativas.

A ideia central é valorizar as singularidades de Cabo Verde e da ilha de São Vicente, em especial, enquanto espaço de encontro cultural entre o Cabo Verde migrante e o Cabo Verde residente, entre as ilhas e o mundo, entre a cultura e o desenvolvimento. A Escola tem como principais pilares o *Atelier Mar* e uma Aliança de entidades cabo-verdianas e estrangeiras, públicas e privadas, com intervenção nos domínios das artes e ofícios.

Estrutura orgânica: Além dos órgãos de gestão democrática exigíveis por lei e prática social, a M-EIA disporá de um Conselho Consultivo Internacional formado por instituições e personalidades que já aderiram ou virão aderir ao Projecto.

Estudantes: Os cursos serão destinados a estudantes cabo-verdianos residentes e da emigração e a estudantes dos restantes países de língua portuguesa e outros. A M-EIA iniciou as actividades em 2004 com cerca de 40 alunos no Curso de Artes e Ofícios – para professor do Ensino Básico (Bacharelato mais estágio pedagógico), 15 alunos no Curso de Licenciatura em Artes Plásticas, 10 alunos em Artes Plásticas – Ensino e 10 alunos no Curso de Técnico em Artes e Ofícios (Mestre de oficina (12 anos de escolaridade + 1 ano de estágio profissional).

Corpo docente: Os docentes serão residentes, temporários, visitantes e investigadores estrangeiros.

Duração e Validação das Licenciaturas: Em princípio, as licenciaturas terão a duração de 3 anos, permitindo a matriz curricular e o sistema de avaliação acumular as unidades de crédito correspondentes. A organização dos cursos terá em conta o Processo de Bolonha, nomeadamente no que diz respeito à duração, comparabilidade, sistema de avaliação e reconhecimento internacional. A geminação com escolas estrangeiras de reconhecido mérito será valorizada.

Actividade científica: Esta actividade desenvolver-se-á no campo das artes e do pensamento contemporâneo, através da sociologia, psicologia, antropologia, história de arte, design industrial, turismo, ambiente, urbanismo e *habitat*.

Previsão de custos e fontes de financiamento da M-EIA: O custo de operacionalização da M-EIA em 2004 foi calculado em 68.500.000\$00 ECV (aproximadamente 620.000 Euros).

Custo e propinas: O custo estimado aluno / ano é de 270.000\$00 e o custo de uma licenciatura rondará um milhão de escudos cabo-verdianos (1.000.000\$00). O valor das propinas deverá ser de 16.500\$00 / mês, 198.000\$00 /ano, equivalente a 73,3 % do custo. Outras fontes de financiamento previstas são a consultoria, concepção e produção de materiais didácticos na área da especialidade (programas, manuais e outros), publicações, concepção de imagens institucionais e empresariais, patentes e outros.

Projectos de curto prazo

O plano de acção 2003 – 2004 inclui:

- d. cursos Livres de Agosto (2003);
- e. pesquisa sobre os recursos geológicos com aplicação na arte e na indústria;
- f. obras de remodelação de infra-estruturas existentes.

Quadro 61

Custos operacionais da M-EIA

Custos:		Fontes de financiamento:
Adaptação das instalações existentes	15 000 000\$00	Atelier Mar: 20 %
Complemento em equipamento das oficinas	15 000 000\$00	Coop. Intern: 32 %
Equipamento informático	6 000 000\$00	Propinas: 16 %
Bibliografia	2 500 000\$00	Por identificar: 32 %
Remunerações (1 ano)	15 000 000\$00	
Equipamento audiovisual	2 000 000\$00	
Transporte	3 000 000\$00	
Outros	10 000 000\$00	
Totais	68.500.000\$00	

Fonte: M-EIA

Instalações e equipamentos

- g. 6 salas de aula;
- h. 2 salas de informática;
- i. 1 biblioteca;
- j. 1 secretaria;
- k. 1 sala para professores;
- l. 1 anfiteatro;
- m. 1 lar para 40 estudantes;
- n. 1 refeitório;
- o. 1 pequeno complexo de ateliês / residências para professores;
- p. 1 casa de hóspedes e residência de artistas e investigadores (Santo Antão).

Síntese: Este projecto é viável, por quatro razões principais:

- b. A indústria cultural é escassa mas, aliada ao turismo, corresponderá seguramente a uma vantagem comparativa e competitiva de Cabo Verde;

- c. A ausência de qualquer capacidade formativa nas Artes Plásticas e de professores para a educação artística é garantia de um apreciável espaço à espera deste tipo de empreendimento;
- d. A credibilidade do *Atelier Mar* decorre da análise de provas dadas nos domínios da investigação, formação e relações internacionais;
- e. Uma especial relação de concorrência / cooperação entre os sectores público, privado e social é indispensável à viabilização de um subsistema de Ensino Superior fiável e sustentável em Cabo Verde.

3. Formação superior no estrangeiro

O quadro seguinte dá uma ideia aproximativa da importância da formação de quadros cabo-verdianos no estrangeiro. Deve notar-se desde já que dezenas de cabo-verdianos, por nascimento ou convicção, fazem estudos superiores no estrangeiro, não contando, por conseguinte, para as estatísticas oficiais.

Quadro 62

Formação no estrangeiro

País	2000 / 01	2001 / 02	2002 / 03
Portugal	460	868	958
Brasil	95	295	317
Rússia	15	20	9
Cuba	31	8	9
Outros	17	24	20
Totais	618	1 215	1 313

Fonte: MEVRH

Em 2002 / 03 Cabo Verde tinha oficialmente 1.313 estudantes do ensino superior no estrangeiro. No país estão matriculados 2.253 estudantes em diversos cursos nas IES, sendo 950 das escolas privadas e 1.303 das públicas. Por conseguinte, segundo os dados disponíveis, 3.566 cabo-verdianos frequentam IES: 63,18 % no território nacional e 36,82 % no estrangeiro.

4. Acesso total ao ensino superior: quadro resumo

Em 2002-2003, estão recenseados 3.566 estudantes no ensino superior: 2.253 no país (1.303 nas IES públicas e 950 nas IES privadas) e 1.313 em IES estrangeiras. As propinas anuais médias praticadas são de 50.000\$00 / ano nas instituições públicas e de 157.300\$00 / ano nas instituições privadas.

Quadro 63

Acesso ao ensino superior no país

Item / IES	Públicas						Privadas				Totais
	ISE	%	ISECMAR	%	ISCEE	%	UJPCV	%	IESIG	%	
N.º Cursos	14	31,0	8	17,7	2	4,4	14	31,0	7	15,5	45
N.º Alunos	728	32,3	330	14,6	245	10,8	618	27,4	332	14,8	2 253
N.º Docentes	137	35,2	55	14,1	45	11,5	74	19,0	39	10,0	389
N.º Doutores	6	46,1	1	7,7	-	-	6	46,1	-	-	13
N.º Mestres	28	52,8	7	13,2	4	7,5	5	9,4	9	17,0	53
N.º Licenciad.	58	36,2	23	14,3	41	25,6	8	5,0	30	18,7	160
N.º Bacharéis	-		1	50,0	-		1	50,0	-		2
PND	11	11,3	30	31,0	13	13,4	32	33,0	11	11,3	97
Est. / Doc	5,31		6,0		5,44		8,35		8,51		
PND / Doc	0,08		0,55		0,29		0,43		0,28		
Est. / PND	66,18		5,5		18,85		19,31		30,18		
Propinas / ano	50 000		50 000		140 000		200 000		132 000		

Fonte: MEVRH

Segundo indicações dos trabalhos preparatórios do Primeiro Plano Estratégico da Educação, se a actual taxa de transição do Ensino Secundário se mantiver em 55 %, uma previsão muito moderada, haverá que contar no país entre 2003 e 2010 com uma procura da educação superior entre 3.566 (2003) e 7.300 (2010) como mostra o quadro seguinte.

Quadro 64

Previsão da procura do ensino superior

2002 / 2003	2005 / 2006	2009 / 2010
3.566	4.800	7.300

Fonte: documentos preparatórios do "Plano Estratégico de Educação" (2003)

5. Políticas para a educação

Pensou-se num Plano Estratégico para a Educação (2003-2012), que deveria ser elaborado pela primeira vez e para ser instrumento autónomo para o sector. Apreciável trabalho técnico foi produzido e valioso apoio externo foi recebido. Porém a verdade é que o processo de elaboração do Plano começou mas não chegou ao fim. Os documentos preparatórios do Plano Estratégico de Educação para o período de 2003-2012 permitem identificar os seguintes objectivos e linhas de força:

Educação pré-escolar

- e. alargar e melhorar o atendimento da pequena infância;
- f. reforçar a coordenação e a integração das actividades;
- g. formar agentes educativos;
- h. aumentar a capacidade das famílias mais desfavorecidas.

Educação básica

- i. consolidar a educação básica de 6 anos;
- j. reduzir as desigualdades sociais e geográficas;
- k. investir na qualificação e formação contínua de professores;
- l. promover a descentralização;
- m. reforçar as parcerias públicas e privadas.

Alfabetização e educação de adultos

- n. sensibilizar a opinião pública e grupos de interesse;
- o. formar agentes segundo estratégias pedagógicas e financeiras inovadoras;
- p. explorar mais eficazmente a potencialidade da educação a distância;
- q. aproximar a educação de adultos do desenvolvimento profissional e local.

Ensino secundário

- r. proceder à reorganização curricular de todos os níveis e modalidades;
- s. formar e qualificar os recursos humanos segundo estratégias consistentes;
- t. aproximar o ensino secundário da vida e do mundo da criação e do trabalho;
- u. melhorar a gestão.

Ensino superior e investigação

- v. reorganizar e reforçar a coordenação;
- w. consolidar e expandir as instituições de ensino e investigação;
- x. valorizar os professores e investigadores;

- y. ampliar a rede de estabelecimentos de Ensino Superior;
- z. instalar a Universidade Pública de Cabo Verde;
- aa. fomentar parcerias e intercâmbio científico e tecnológico.

6. O estado da arte

Uma vantagem das sociedades pequenas é a facilidade de contacto e diálogo. Em 2003, ano da primeira visita de estudo, foi possível discutir com as direcções das IES públicas e privadas e recolher a informação fundamental sobre a sua situação e projectos. Porém, não se tratou de uma avaliação técnica de cada uma nem da avaliação do sistema, mas do levantamento de dados e ideias que permitissem a elaboração de propostas de acção futura, o que foi feito. Neste sentido, fez-se uma análise preliminar de cada uma das IES, do fluxo de estudantes para o exterior e do sistema potencial de ensino superior. Diz-se sistema potencial porque lhe faltam a articulação e a autoregulação próprias de um sistema, no sentido mais comum que é dado a este termo.

A simples leitura da descrição que precede, detecta um paradoxo: por um lado, a variável educação, incluindo o ensino superior, é geralmente considerada o principal factor de compensação da escassez de recursos físicos e determinante do progresso e, por outro lado, a política dos governos que se sucederam, ao longo das três últimas décadas, foi marcada por uma surpreendente hesitação, contrastando com a retórica que, esta sim, tem sido de grande aposta na qualificação dos recursos humanos.

Em *A Aula de Português*, um livro muito interessante sobre o ensino do português em Cabo Verde, Amália de Melo Lopes (2003) cita Charles Murray (1984) afirmando que “não escrevemos aquilo que sabemos tanto quanto escrevemos para saber”. Terá razão o autor de *A Curva de Bell*.

Registados os avisos de Mark Bray (2002:11) sobre a falta de especialistas para conceber e manter políticas coerentes e consistentes nos pequenos sistemas; de Charles Farrugia e Paul Attard (1989: 26) sobre os conflitos gerados pela proximidade nos pequenos sistemas; de John Rodhouse (1991:224) sobre o conservadorismo decorrente do grau das relações interpessoais intensas, a escrita tem de continuar não tanto para dar conta do que já se pôde aprender, mas para saber.

Neste capítulo descreveram-se alguns aspectos relevantes do ensino superior em Cabo Verde tal qual se processa. O objectivo do próximo é analisar o que neste foi apenas descrito.

Capítulo VIII

O Potencial e os Limites do Modelo de Ensino Superior Vigente

Este capítulo sintetiza o diagnóstico do ensino superior em Cabo Verde no ano de 2006 e avalia a natureza, os limites e o potencial do modelo instalado. A avaliação é feita em relação à realidade perceptível, cuja evolução se pretende influenciar. Começa com uma imagem do contexto, uma recapitulação condensada da informação contida nas páginas anteriores para referência fácil e serve-se do método SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) que se traduz por FOFA (Fraquezas, Oportunidades, Forças e Ameaças). No plano teórico, refere-se ao “paradigma emergente de um conhecimento prudente para uma vida decente” de Boaventura de Sousa Santos (2003:37). Entretanto, veja-se a biografia do país na Caixa 1, secção 1.

1. Cabo Verde: uma biografia em 600 palavras

Achado desértico, foi colonizado por Portugal no século XV, entreposto de escravos, posto avançado da expansão marítima, centro de abastecimento de carvão e combustíveis líquidos à navegação marítima e aérea, nó de comunicações internacionais. Independente desde 1975, abandonou o projecto de unificação com a Guiné-Bissau em 1980 e realizou eleições livres em 1991. Tem ascendência africana e europeia.

Considerado o governo democrático mais estável de África apesar de repetidas secas causarem dificuldades económicas e sociais que aumentam a emigração, Cabo Verde transforma-se em país de imigração proveniente de África Ocidental. Os emigrantes são em maior número do que os residentes. Esta é a biografia do país, cujo destino a educação e o ensino superior podem mudar:

Localização: África Ocidental, ao largo do Senegal.

Área e Zona Económica Exclusiva: 4,033 km² e 200 milhas.

Clima: Temperado com verão quente e chuvas irregulares.

Ponto mais alto: Vulcão do Fogo, 2.829 metros.

Riscos: vento saheliano, seca e alta taxa de migração interna e regional.

Ambiente: 11% de terra arável, erosão, desflorestação, extinção de aves e répteis, pesca ilegal, extracção de areia para construção e baixo nível de poluição.

Valor estratégico: proximidade do continente, encruzilhada de rotas marítimas e aéreas, comunicações e estabilidade política.

População

- e. Total: 446.000
- f. Crescimento: 0,64%
- g. Natalidade: 24.87 /1.000 habitantes
- h. Mortalidade: 6.55 /1.000 habitantes
- i. Taxa líquida de migração: -11.91 emigrantes/1.000 habitantes
- j. Esperança de vida à nascença: 70,73 anos
- k. Fertilidade: 3,38 filhos/mulher.
- l. HIV/SIDA: prevalência - 0,035% (2001)

Educação

- m. Alfabetização (>15 anos): 76,6 % (2003)
- n. Despesa com Educação: 4% do PIB
- o. Matrícula no ensino primário: 99,2%
- p. Matrícula no ensino secundário (6 anos): 58%
- q. Matrícula no ensino superior: 4,6%
- r. Línguas: cabo-verdiano e português.

Economia

A falta de água e os longos períodos de seca são aspectos singulares da pequena economia insular de Cabo Verde, essencialmente de serviços, com o comércio, os transportes, o turismo e a administração pública a contribuírem com 66% do PIB. Apesar de 70% da população viverem no campo, a contribuição da agricultura para o PIB de 2004 foi de apenas 12%, enquanto a parte da pesca foi, curiosamente, de apenas 1,5%. Cerca de 82% dos alimentos são importados e um enorme défice comercial é financiado através da APD e remessas dos

emigrantes que são estimadas em 20% do PIB, consideradas as remessas oficiais e estimadas as informais, que são tradicionalmente muito importantes. As remessas oficiais em 2005 foram equivalentes ao contributo da agricultura, ou seja, cerca de 12%. As reformas visam o desenvolvimento do sector privado e a atracção do investimento externo para diversificar e robustecer a economia. O futuro próximo depende do fluxo de APD, das remessas dos emigrantes e do sucesso do investimento público.

- s. PIB (ppc): 2,99 mil milhões de USD (2005); crescimento: 5,5%;
- t. composição do PIB:
 - i. agricultura: 12.1%
 - ii. indústria: 21.9%
 - iii. serviços: 66% (2004)
- u. taxa de desemprego: 21%;
- v. população abaixo da linha de pobreza: 30% (2000);
- w. principais produtos da agricultura e pesca: banana, milho, feijão, batata doce, cana de açúcar, café, atum e lagosta;
- x. indústrias: alimentos e bebidas, peixe em conserva, calçado e vestuário, sal, reparações navais;
- y. recursos naturais: sal, basalto, calcário, caulino, pozolana e pescado;
- z. PIB pc (ppc): 5.214 USD.

Política

- aa. Presidente da República: Pedro Pires (2º mandato: eleito em 12.02.06);
- bb. Primeiro Ministro: José Maria Pereira Neves (2º mandato);
- cc. Parlamento: 72 deputados para 5 anos (22 Janeiro 2006): PAICV, 41 deputados, MpD, 29 e UCID, 2;

Divisão administrativa: 17 municípios;

Data da independência: 5 de Julho de 1975;

Capital: Cidade da Praia.

2. Diagnóstico do ensino superior

Além da sua comprovada importância cultural, científica, económica e social, a universidade pode desempenhar um papel crucial no autoconhecimento colectivo, coesão nacional e construção de um desígnio comum. Imagina-se que uma nação incapaz de seleccionar, criar, recriar, absorver, difundir e aplicar o conhecimento de forma sistemática acabe por perder algumas das suas maiores competências e a própria consciência de si para, com frequência, se comportar como sociedade colonizada vagueando ao sabor de vontades alheias.

A síntese que se apresenta nesta secção resulta da análise dos materiais apresentados nos capítulos anteriores e aponta para a necessidade e urgência de Cabo Verde desenvolver a componente interna do seu subsistema de ensino superior, sem deixar de apostar na componente externa, imposta pela natureza migrante da população, a escassez de recursos físicos e a necessidade de inserção consciente na sociedade mundial do conhecimento.

Os pontos fortes do diagnóstico residem nas oportunidades a não perder, assim como no reforço da tradicional capacidade de prevenir e transformar as ameaças. Os pontos fracos são muitos e requerem uma terapia de choque que oriente o ensino superior para uma lógica de rigor, qualidade e eficiência. Pretende-se, por isso, que o PCI (Programa de Capacitação das IES e Instalação da Universidade de Cabo Verde) seja um plano de acção.

3. Forças

As forças reveladas pelo diagnóstico representam as circunstâncias, atitudes e dinâmicas favoráveis à mudança, principalmente qualitativa, do ensino superior:

- d) Forte apoio político e social, embora à espera de uma maior capacidade de concretização, traduzida numa menor distância entre a retórica e a prática;
- e) Liderança a reforçar, designadamente através da elaboração participada de um plano estratégico da educação, a não confundir com o documento preparatório de cariz técnico e interno que existe desde 2003, mas que ainda não foi debatido na sociedade nem com os parceiros internacionais;

- f) Regulação do subsistema de ensino superior já iniciada, mas carecendo, sobretudo do reforço da Direcção Geral do Ensino Superior e Ciência ou o seu equivalente;
- g) Propensão da sociedade para valorizar a educação e aderir às regras e mecanismos de gestão democrática;
- h) Abertura à cooperação internacional, na qual a emigração terá papel directo e indirecto de relevo, ainda por identificar e incentivar;
- i) Disponibilidade de organizações internacionais, universidades, fundações e governos estrangeiros para apoiar o Programa de Capacitação das IES existentes e criação da universidade, desde que o governo de Cabo Verde dê sinais claros de querer desenvolvê-lo;
- j) Abertura das IES públicas ao PCI e a disponibilidade das IES privadas para competir e cooperar;
- k) Vontade política de integrar o projecto de ensino superior no desígnio nacional de afirmação cultural e económica de Cabo Verde.

Os pontos fortes espelham a preocupação de inserir o ensino superior no ambiente local, sem perder de vista o contexto internacional e neste, as competências cabo-verdianas transnacionalizadas e as suas respectivas zonas de influência.

A convergência destas duas dinâmicas levará ao reforço urgente da função reguladora do Estado e à procura da cooperação técnica, científica, pedagógica e financeira para acelerar o processo de instituição da Universidade de Cabo Verde.

4. Fraquezas

Sob este título apresentam-se as principais necessidades e carências a ter em consideração na fase de preparação do PCI e dizem respeito à visão, recursos humanos, meios / recursos físicos, organizacionais e institucionais.

Visão interna e externa

- dd. a falta de cultura universitária e de consenso claro sobre a importância do conhecimento como fonte de riqueza;

- ee. a ausência de visão nas lideranças partidárias e cívicas que ainda não interiorizaram, a um nível satisfatório, o papel das TIC e da universidade no progresso económico com equidade;
- ff. a ausência de planos estratégicos das IES;
- gg. a diminuição da confiança na política enquanto estrutura de definição e coordenação da oposição e cooperação para o bem público;
- hh. a inexistência de lei e prática de auto-avaliação e auditoria externa.

Quadro institucional

Escassez dos recursos humanos, orçamentais e logísticos na Direcção Geral do Ensino Superior e Ciência relativamente ao volume, complexidade e premência das suas atribuições e tarefas.

Recursos humanos

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

Recursos físicos

- pp. insuficiência de meios / recursos físicos;
- qq. falta de bibliotecas apetrechadas e de bibliografia actualizada;
- rr. insuficiência do apoio social, tais como residências de estudantes e cantinas, em particular para os estudantes pobres e deslocados;
- ss. instalações pouco favoráveis à criação do ambiente universitário de estudo, reflexão, prática do desporto, actividades culturais e convivência criativa.

Recursos institucionais e organizacionais

- a. reduzida oferta de cursos de curta duração (actualização, capacitação e especialização);
- b. cargas horárias abaixo dos níveis de eficiência;
- c. inadequação do sistema de avaliação e pouco rigor no cumprimento dos calendários académicos e dos conteúdos programáticos;
- d. escasso conhecimento das tendências mundiais de reorganização do ensino superior, em particular do processo de Bolonha, que visa aproximar os sistemas europeus entre si e com o norte-americano, tendendo assim para um referencial mundial, através de maior implicação da UNESCO.

A análise das fraquezas aponta para a necessidade de estratégias consistentes que visem resolver problemas de carácter organizacional, de pessoal técnico, de pessoal docente, não docente e discente. A formação acelerada e sustentada de professores e de pessoal não docente terá importância fundamental. Uma vez que o país não tem todas as competências necessárias é preciso aceitar claramente o défice e programar a superação com assistência externa da melhor qualidade que existe.

5. Oportunidades

As principais oportunidades podem sintetizar-se em grupos relacionados com a procura de ensino superior, a economia e o desenvolvimento, a emigração, a cooperação e internacional e a capacidade humana.

Procura de ensino superior

- e. procura sem precedentes de ingresso no ensino superior no país como consequência da acelerada expansão do ensino secundário e do esgotamento do modelo de formação superior baseado no estrangeiro;
- f. valorização do ensino superior como principal factor de mobilidade social;
- g. reconhecimento do ensino superior enquanto via de realização pessoal e instrumento de desenvolvimento social, cultural e económico do país.

Economia e desenvolvimento

- h. o aparente paradoxo de Cabo Verde ser, ao mesmo tempo, um dos países mais pequenos e desprovidos de recursos naturais e um dos poucos casos de relativo sucesso africano em matéria de desenvolvimento humano nas últimas três décadas é, por hipótese, uma demonstração do carácter insubstituível do investimento na educação e investigação;
- i. a qualificação de pessoal para o presente e para o futuro é trabalho de fundo que exige reflexão em espaços adequados e visão de longo alcance;
- j. a atenuação da fragilidade estrutural da sociedade e da economia nacional, assim como a sustentabilidade do desenvolvimento, passam por políticas coerentes de capacitação dos quadros existentes, aproximação entre si, no contexto do Cabo Verde actual, dos diplomados por diversas universidades de vários países e a alta qualificação de pessoal;
- k. para o desenvolvimento de Cabo Verde, numa primeira fase da vida da universidade poderão ser prioritárias: as ciências da educação (formação de professores, incluindo educação especial e desporto); engenharias (civil, mecânica, electrónica e informática); economia, gestão e administração pública (gestão pública e empresarial, finanças, turismo, hotelaria e restauração, ordenamento do território e gestão das cidades); ciências da terra (agricultura, pecuária, ambiente, recursos naturais e energias não renováveis); ciências do mar; ciências da saúde; tecnologias de informação e comunicação; a universidade terá de ser confrontada com a composição do PIB e os problemas comuns dos pequenos Estados insulares;
- l. em algumas áreas e em determinados momentos, caso não sejam necessários bacharéis e licenciados, poderá haver temporariamente só cursos de pós-graduação (mestrado e especialização), continuando os doutoramentos a ser feitos com a orientação ou co-orientação de professores estrangeiros e a frequência parcial dos doutorandos nas universidades dos respectivos orientadores.

Emigração

- m. a emigração é para o cabo-verdiano um fenómeno inevitável e existe o entendimento de que o ensino superior tem vocação de produtor de sinergias entre as vertentes interna e externa da cabo-verdianidade moderna, bem como de catalisador de esforços de coesão nacional e elevação da auto-estima para o progresso colectivo;
- n. os processos de independência nacional e de democratização da sociedade recebem inestimáveis impulsos do mundo exterior onde vive, trabalha e convive uma grande parte da nação cabo-verdiana; uma universidade bem concebida tem de ser resultado e factor de aceleração dessa dinâmica multipolar e integradora;
- o. existe igualmente a percepção de que o ensino superior pode funcionar como espaço e motivo de encontro e troca entre estudantes, professores, investigadores e empresários de diversos países e gerações unidos nas raízes da cabo-verdianidade e na ambição de desenvolver as ilhas;
- p. a existência de professores e investigadores cabo-verdianos e de origem cabo-verdiana no activo e em situação de pré-reforma e reforma em universidades estrangeiras, motivados e disponíveis para contribuir para a afirmação e o desenvolvimento do ensino universitário em Cabo Verde, com custos moderados, é uma vantagem;
- q. a universidade poderá desenvolver nichos de oportunidades relacionadas com a oferta de cursos em áreas culturais e de línguas para as comunidades migrantes do espaço da CPLP.

Cooperação internacional

- r. a existência de um número crescente de quadros cabo-verdianos e de origem cabo-verdiana altamente qualificados em universidades e centros de investigação de vários países desenvolvidos e o bom relacionamento internacional de Cabo Verde criam amplas oportunidades para um ensino universitário de qualidade superior no arquipélago;
- s. a melhoria constante dos indicadores de desenvolvimento económico e social desde a independência nacional, a boa prática da democratização, a

evolução satisfatória no que respeita aos direitos humanos e o índice de corrupção passível de travagem, apesar da fragilidade estrutural da economia, têm contribuído para a estabilidade das relações internacionais e a credibilidade de Cabo Verde; mesmo não sendo fácil, tratando-se de maximizar, nesta área específica, a credibilidade de Cabo Verde, é possível mobilizar recursos para o ensino superior;

- t. as geminações bem seleccionadas e geridas com pragmatismo e sentido de futuro permitirão o intercâmbio, a mobilidade académica e o enriquecimento mútuo, com especial incidência na formação de docentes e investigadores;
- u. a exposição do pessoal docente e não docente aos métodos de gestão empresarial do ensino superior público e privado, possível através da cooperação internacional bilateral e multilateral, é vital;
- v. serviços de alta qualidade à comunidade têm a dupla dimensão de factor estruturante da sociedade e de fonte de financiamento, mas esta é uma cultura ainda por adquirir;
- w. os utentes da universidade, além dos estudantes, tanto podem ser os políticos, como o sistema educativo, as autoridades portuárias e aeroportuárias, a saúde, as telecomunicações, a administração pública central e as autarquias, as associações de consumidores e outras, sendo o verdadeiro problema estabelecer os padrões de qualidade, publicitá-los e fazê-los respeitar;
- x. a universidade será uma âncora eficaz da globalização, porque participada e crítica, será compatível com a salvaguarda da identidade pessoal e propulsora da identidade nacional;
- y. a universidade poderá atrair estudantes dos países estrangeiros, incluindo os da diáspora e de língua portuguesa.

Educação ao longo da vida

Como já foi referido, as IES existentes têm recursos organizacionais, humanos, materiais e financeiros que permitem criar um núcleo fundador da Universidade de Cabo Verde, mediante um programa de capacitação e instalação (PCI). O ensino superior enquanto parte do projecto nacional de afirmação da

identidade cultural e progresso económico e social poderá ter duas grandes inovações: uma componente orientada para a educação de adultos e outra para a valorização da língua cabo-verdiana.

A análise das oportunidades demonstra a necessidade, o interesse e a urgência de desenvolver o sistema de ensino superior em Cabo Verde: há exigência social, fluxo de alunos, reconhecimento ontológico, pessoal altamente qualificado no estrangeiro disponível para colaborar a custos relativamente baixos, possibilidade de ampliar e especializar a cooperação interna e internacional, uma estratégia de desenvolvimento nacional requerendo cada vez mais técnicos e dirigentes com formação superior e especializada.

Apesar de, naturalmente, não ser muito ampla nem densa, existe uma massa crítica para funcionar como núcleo central de um projecto universitário nacional para o século XXI e além.

6. Ameaças

A formulação e implementação do Programa de Capacitação das IES e Instalação da Universidade Pública de Cabo Verde (PCI) terá de prevenir algumas ameaças e transformar outras em oportunidades. As principais ameaças estão relacionadas com a procura, os recursos, o sistema educativo, as instalações e a organização.

Procura

- z. a falta de resposta adequada à procura de ensino superior origina a saída de jovens para o estrangeiro. Dos que saem muitos não voltam, originando a fuga visível de cérebros; os que voltam sofrem o choque do regresso e muitas vezes ficam dependentes de projectos exteriores, com pouca capacidade de internalizar a mais-valia da formação no exterior em benefício próprio e do país, produzindo a fuga oculta de cérebros;
- aa. muito tempo passado no estrangeiro, diversidade de ambientes e sistemas de formação e pouco conhecimento actualizado do país podem tornar a inserção laboral mais difícil do que nas circunstâncias normais de imbricação da vida social, cultural e profissional e gerar frustrações, desistências e desperdícios;

bb. a dispersão por ilhas e remotas localidades dos candidatos ao ensino superior tem pesados efeitos nos custos e políticas de equidade.

Recursos

cc. a pequena dimensão demográfica do país e, por conseguinte, o baixo índice de sustentabilidade da procura, exigindo coordenação estreita e cooperação eficaz entre o sector público, o sector privado e o sector social na oferta do ensino superior;

dd. escassez de recursos financeiros exigindo muita imaginação e reformulação do modo de pensar a economia e o financiamento do ensino superior;

ee. limitação de verbas atribuíveis ao PCI para permitir a execução sem demasiados sobressaltos e dentro do calendário que for aprovado;

ff. escassos recursos afectos ao ensino superior;

gg. pouco conhecimento da importância e implicações do ensino superior para o sistema educativo e para o país;

hh. pouca massa crítica e fracos meios materiais e instrumentais para sugerir uma mudança radical na forma como são percebidas as competências de banda larga, relacionadas com o saber fazer, estar e ser individual e colectivo;

ii. escassez e elevado custo da literatura científica e fraco poder de compra da população;

jj. dificuldades em conciliar interesses e viabilizar a contratação de pessoal estrangeiro ou residente no estrangeiro.

Instalações

kk. utilização, com algumas excepções recentes (ISE, IESIG, ISCEE E UJP-CV), de instalações inadequadas e requerendo obras urgentes de reabilitação, numa primeira fase e construção de raiz a médio prazo;

ll. adaptação ou construção de um edifício para simbolizar a vocação da Universidade de Cabo Verde (simplicidade, inserção ambiental, ousadia, exigência e abertura à nação, ao mundo e ao futuro) e onde possa, no

imediatamente, funcionar a comissão instaladora e, mais tarde, a reitoria da Universidade de Cabo Verde.

Organização

mm. inexistência de razoável articulação entre o ensino básico, secundário superior. Com efeito, a reorganização do ensino superior é indissociável da intervenção no sistema educativo como um todo integrado e, em particular, no ensino secundário;

nn. fraco nexos entre o ensino e a realidade económica, empresarial e cultural. O projecto de universidade tem de contribuir definitivamente para o fim da péssima tradição de separar o trabalho intelectual do trabalho manual, a criação e a produção, a escola e a vida, a academia e a empresa;

oo. insuficiente regulação, fiscalização e avaliação do ensino superior existente. Em termos políticos, a liderança do processo de organização do subsistema do ensino superior pelo sector público deve ser assumida sem hesitação.

7. Educação e equidade

Na opinião de Philip Foster (1998), ao longo de mais de três décadas, dois fundadores da Educação Comparada, Harold Noah e Max Eckstein, incentivaram vários dos seus discípulos a investigarem eventuais relações existentes entre a ortodoxia política ou religiosa e a centralização da educação, a revolução da educação e a mudança política e, por fim, o nível médio da educação e a desigualdade social.

A conclusão de Noah e Eckstein (1998:325) foi de que em 1962, depois de ter financiado alguns projectos de investigação sobre as causas do subdesenvolvimento em diferentes países e regiões do mundo, o Banco Mundial começou a investir no capital humano ao lado do capital físico.

Curiosamente, 18 anos depois destas observações, no seu *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2006*, o seu principal trabalho de pesquisa e divulgação anual, o Banco Mundial volta a concentrar-se na questão da equidade, definida como igualdade de oportunidades para o desenvolvimento.

À luz da educação comparada, o que mostra o capítulo VIII? Principalmente a ausência de uma visão integradora e de longo prazo para compensar a natural substituição da euforia própria dos anos 70 e 80 do século XX por atitudes mais pragmáticas e mais críticas em relação às virtudes e políticas da educação enquanto motor de desenvolvimento e nivelador social. Sintetizando a informação deste capítulo, sublinham-se algumas fraquezas, oportunidades, forças e ameaças:

A falta de perspectiva universitária, a escassez de recursos financeiros, a saída para o estrangeiro dos jovens que desejam frequentar o ensino superior e fazer uma carreira no ensino ou na investigação para o desenvolvimento (uns regressam, uns ficam nos países onde estudaram, outros ainda entram na circulação mundial dos talentos), a insuficiente articulação entre o ensino secundário e o ensino superior, a dificuldade de fixar e atrair competências nacionais e a fragilidade do apoio institucional, são manifestações da necessidade de evolução para um paradigma mais sofisticado da gestão da educação.

O conhecimento do contexto socioeconómico e cultural nacional, a compreensão das relações internacionais com implicações para Cabo Verde, nomeadamente através da emigração, turismo, comércio e ajuda pública ao desenvolvimento, as tendências do sistema educativo e a definição da missão, funções, organização e governo da universidade pública de Cabo Verde exigem não somente o empenhamento do Ministério da Educação mas também um contrato entre o Estado e a sociedade.

A análise do ensino superior existente realça duas necessidades fundamentais: reorganização dos institutos de ensino pós-secundário para criar a universidade nacional e tomada de medidas rigorosas no sentido de mudar a estratégia de qualificação competitiva dos cabo-verdianos. Neste sentido, a escolha do modelo a adoptar é tão importante como a decisão de criar a Universidade. O próximo capítulo é dedicado à questão do modelo de uma universidade para impulsionar e orientar a reforma da qualificação profissional, científica e cultural.

A presença de três temas é recorrente: características geopolíticas e culturais do país; emigração na dupla perspectiva de *brain drain* (fuga de talentos) e *brain-gain* (atração e circulação de talentos), enquanto parte integrante de uma população pequena e transnacionalizada, capaz de ampliar a visão, a cultura e o mercado. Por fim, a universidade para criar o desvio virtuoso em relação à tradição.

O diagnóstico mostra que o actual embrião do ensino superior representa uma conquista importante e permite reunir recursos humanos, organização, infra-estrutura e conhecimento num núcleo fundador da Universidade de Cabo Verde. Entretanto, enquanto o modelo actual se mostra claramente esgotado, faltam a visão e também a aquisição dos meios humanos, organizacionais e financeiros para dar o necessário salto em frente.

O paradigma está esgotado e ainda não se vislumbra um projecto consistente da sua substituição por outro assente num esforço actualizado de compreensão do complexo mundo novo que a ciência e a tecnologia moldam, mas não melhoram sem que se reduza o fosso entre os pobres e os ricos dentro e fora das fronteiras, sem melhorar a relação entre a sociedade e a natureza, entre o presente e o futuro.

A edição do *Global Education Digest 2006* (GED) do Instituto de Estatística da UNESCO caracteriza o mundo real, apresentando um grande número de indicadores de educação comparada úteis à avaliação dos planos nacionais de Educação para Todos, à monitorização dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e ao acompanhamento de cada sistema educativo em relação aos seus próprios objectivos de mudança e com referência a outros sistemas nacionais.

O GED 2006 confere relevo particular à questão do estudante internacional, tanto do lado do país de origem como do país de estudo, no contexto da internacionalização do ensino superior. Três exemplos ilustram a magnitude da questão da circulação e fuga de talentos:

pp. nos Estados Unidos, Canadá e União Europeia, 69% dos adultos estão matriculados em cursos superiores, sendo as correspondentes percentagens de 10% para a Ásia do Sudoeste e 5% para a África ao Sul do Sara;

qq. os estudantes africanos do ensino superior são aqueles que mais circulam: um em cada 16 (6%) estuda no estrangeiro, quando somente 0,4% dos americanos e canadianos cursam no estrangeiro;

rr. 6 países recebem 67% dos estudantes internacionais: EUA - 23%, Reino Unido 12%, Alemanha - 11%, França - 10%, Austrália - 7% e Japão - 5%.

O enfoque do Banco Mundial na equidade e a atenção do Instituto de Estatística da UNESCO podem ser entendidos como autocrítica ou grito de alarme visto que, apesar dos progressos dos últimos 15 anos, “a educação continua a ser

um dos espaços sociais de reprodução da desigualdade e da discriminação do outro: o outro-pobre, o outro-negro, o outro-mulher, o outro-estrangeiro” (Nóvoa, 1995: 9-61), que nenhum projecto de mudança pode ignorar e o quadro seguinte parcialmente ilustra.

Quadro 65

Matrículas por região no ensino secundário e superior

Região	Ensino secundário		Ensino superior	
	Taxa bruta	Taxa líquida	1991 taxa bruta	2004
Mundo	65	58	18	24
Países Árabes	66	56	19	21
Europa Central e Oriental	90	79	39	54
Ásia Central	90	85	19	25
Ásia Oriental e Pacífico	73	69	13	23
América Latina e Caraíbas	86	67	21	28
América do N e Europa Ocidental	101	91	61	70
Ásia do Sudeste	51	47	-	11
África ao Sul do Sara	30	24	4	5

Fonte: Dados da *Global Education Digest* (USI) relativos a 2004

Em relação ao contexto internacional, na perspectiva da educação comparada, ganha cada vez mais projecção a internacionalização do ensino superior, um dos temas principais e de certo modo o enfoque inovador do relatório do IEU (Instituto de Estatística da Unesco) sediado em Montreal desde a sua criação em 1999.

O estudante de mobilidade internacional ou em inglês o *Internationally Mobile Student* (IMS), definido como aquele que não é cidadão do país onde estuda, tem uma autorização de permanência especial para estudante e preparou-se para o ingresso no ensino superior no país de origem ou num país terceiro.

Os fluxos de IMS aumentam exponencialmente, tendo registado um crescimento de 41% em apenas 5 anos, entre 1999 e 2004. Adriano Moreira (2006), entende que a mundialização das interdependências de todas as áreas culturais é articulada pelos avanços da ciência e da técnica, dando origem a gestões globalizadas que por vezes organizam centros independentes e condicionadores de

soberanias, tudo acentuando, em paralelo com picos de excelência, desigualdades e hierarquias que afectam o direito humano ao desenvolvimento sustentado.

Possivelmente de acordo com John Dewey, para quem “reflectir é pensar para resolver um problema”, Moreira propõe, para reforçar a luta contra a marginalização e marcar presença com sentido e eficácia na globalização, a criação de um Conselho da Investigação Científica e do Ensino Superior (CICES) da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

A tendência da crescente mobilidade internacional dos estudantes revelada posteriormente pelo GED confirma a oportunidade da proposta. Em 2004 circulam mais de 2,5 milhões de pessoas com o estatuto de IMS (Internationally Mobile Student) e todos os membros da CPLP participam neste movimento, principalmente como países de origem, com duas importantes excepções de países de origem e destino (Portugal, seguido pelo Brasil).

O objectivo do Quadro 66, que mostra a importância da mobilidade estudantil internacional aplicada aos países membros da CPLP, é reiterar a oportunidade da sugestão relativa à criação do CICES e sublinhar a necessidade de promover a Educação Comparada enquanto campo e ferramenta de investigação para o desenvolvimento sustentado.

Quadro 66

CPLP e mobilidade internacional de estudantes

País CPLP	IMS	5 principais países para onde vão estudar
Angola	5 942	Portugal (3367), África Sul (839), EUA (442), Namíbia (354), França (205)
Brasil	19 619	EUA (7799), Alemanha (1801), Portugal (1760), França (1759), RU (1110)
Cabo Verde	3 436	Portugal (3011), Cuba (143), França (134), EUA (52), Itália (24)
Guiné-Bissau	579	Portugal (348), Cuba (58), França (44), Marrocos (26), Itália (25)
Moçambique	2 366	Portugal (1066), África do Sul (815), EUA (93), RU (71), Austrália (67)
Portugal	11 213	França (2701), RU (2649), Alemanha (1927), Espanha (1377), EUA (880)
S. Tomé e P.	570	Portugal (496), Cuba (30), França (26), EUA (5), Alemanha (2)
Timor-Leste	266	Portugal (229), Cuba (20), Macau, ERA da China (6), Japão (3)
Total CPLP	43 991	Envolvendo mais de 20 países, incluindo apenas os “ Top 5” de destino

Fonte: GED 2006 do Instituto da Unesco para a Estatística

Segundo o relatório do IEU de 2006, com dados apurados relativos a 2004, o Brasil recebeu 1.260 IMS de todas as regiões do mundo, com excepção da Europa

Central e do Leste, enquanto Portugal recebeu 15.483 de todas as regiões. Desses, 10.277 (66,37%) vieram dos restantes membros da CPLP.

É neste contexto de internacionalização, reorganização, recusa racional da marginalização e proeminência da Educação Comparada que se pretende contribuir para a concepção de um modelo de universidade para Cabo Verde.

Em “ The Comparative Mind: Metaphor in Comparative Education”, Max Eckstein (1983) afirma que existem três formas principais de tratar a substância desta área de conhecimento: como docentes, como investigadores e como utilizadores do conhecimento acumulado para elaborar, implementar e avaliar políticas. Os capítulos IX e X situam-se entre a segunda e a terceira destas abordagens.

PARTE III

**UNIVERSIDADE DE CABO VERDE
UMA PROPOSTA DE MODELO**

Capítulo IX

Universidade Pública Empreendedora

A Parte III e última deste trabalho descreve o conceito de Universidade Pública Empreendedora (UPE) e deduz da análise e conclusões dos capítulos anteriores as linhas de força para a concepção de uma proposta de modelo para a Universidade Pública de Cabo Verde, incluindo elementos sobre as seguintes questões-chave: a missão, a entidade instituidora, os mecanismos de implantação, a organização, o governo, a autonomia, o financiamento, os campos científicos e as áreas prioritárias de ensino e pesquisa, o serviço à comunidade e a extensão cultural.⁸⁰

A capacidade económica é sempre a principal medida da justeza e do sucesso da organização e governação de uma sociedade. É assim porque o padrão de vida e a segurança das pessoas, seja qual for o sistema de solidariedade existente, dependem da organização e do crescimento da economia. Por outro lado, apesar das distâncias que os separam da sociedade do conhecimento, os Estados em desenvolvimento não conseguirão melhorar a qualidade de vida e a segurança dos seus povos sem um enorme esforço de absorção e inovação, que se transforma em produto, serviço e bem-estar.

Este poder de transformação, considera Veiga Simão, depende do nível de formação profissional e das capacidades de investigação e inovação. Por isso, na sociedade global do conhecimento “as políticas de educação e investigação de um país influenciarão decisivamente, no futuro, o sucesso contínuo, muito mais do que o influenciaram no passado” (2005:11).

Segundo Bruce Tuckman (2005:541), quando se lê uma investigação é necessário compreendê-la em termos de problema em estudo, metodologia utilizada e resultados apurados, de modo a interpretá-los e utilizá-los correctamente.

⁸⁰ Durante a discussão pública, o Prof. António Nóvoa sugeriu justamente três características deste trabalho a reter: (i) a tese é uma proposta pessoal e de um grupo de actores significantes no cruzamento da reflexão sobre a Universidade, a Identidade e o Desenvolvimento num contexto insular, histórico e real; (ii) ela merece ser lida e apropriada pela Academia; (iii) deixa pistas abertas à investigação posterior, destacando-se: a articulação do contributo de uma grande diversidade de autores consultados, a utilização da teoria e metodologia da educação comparada além da técnica analítico-comparativa no contexto dos pequenos Estados insulares; a iluminação das pontes que ligam a argumentação teórica à elaboração de modelos para Universidade de Cabo Verde.

Nesta tentativa de aproximar os resultados da investigação de uma sugestão de resposta a um problema concreto, tem-se em conta as incertezas do investigador que é também consumidor da informação que produz.

Com este quadro, pretende-se tão somente contribuir para a concepção de um modelo de organização e governação de uma universidade sustentável a criar, o que é diferente de qualquer pretensão modernista de um modelo acabado.

De todo o modo, Boaventura de Sousa Santos (2003:13) considera que “a experiência não dispensa a teoria prévia, o pensamento dedutivo e mesmo a especulação, mas força qualquer deles a não dispensarem, enquanto última instância de confirmação, a observação dos factos”, que pode ocorrer *a posteriori*, como no caso vertente, para validar ou refutar as hipóteses.

Aliás, esta ousadia é justificada, pensa Adelino Torres, quando se analisa o desenvolvimento enquanto fenómeno inseparável do contexto societal em que este se projecta, quer dizer da cultura onde a acção mergulha as raízes (Torres: 14).

Ademais, deve-se acrescentar às considerações feitas na última parte do capítulo anterior, relativamente ao valor teórico e prático da Educação Comparada a substância da Declaração de Bolonha, assinada por 29 Ministros da Educação europeus em 19 de Junho de 1999.

Além de recordar o papel das universidades na construção da identidade europeia, de modo a sublinhar a função primordialmente cultural que se manifesta através da ciência e da tecnologia sem nelas se esgotar, a Declaração de Bolonha estabeleceu princípios e fixou metas para a primeira década do III Milénio, cujos pontos essenciais a seguir se transcrevem:

Fundamentalmente, o preâmbulo à Declaração de Bolonha sintetiza três princípios ideológicos: (a) a vitalidade e a eficiência da civilização pode medir-se pela atracção que a sua cultura exerce sobre os outros povos; (b) o sistema europeu do ensino superior será tanto mais eficiente quanto mais comparável, compatível e competitivo for; (c) para chegar a todo o Mundo, a Europa deve agir de forma coordenada, coerente e concertada em torno de um núcleo de objectivos comuns e consensuais. Estes objectivos, que constituem outros tantos desafios são:

- Um sistema de graus de acessível leitura e comparação tendo em vista a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade internacional do sistema de ensino superior europeu;
- Um sistema baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado. O primeiro ciclo, de pelo menos 3 anos, precederá o segundo ciclo, que deverá conduzir aos graus de mestre e/ ou doutor;
- Um sistema de créditos, para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes e que poderão ser adquiridos em estabelecimentos de ensino não superior, desde que reconhecidos pelas universidades de acolhimento;
- Mobilidade de estudantes e professores;
- Cooperação europeia na avaliação da qualidade, com base em critérios e metodologias comparáveis;
- Promoção da dimensão europeia em domínios como o desenvolvimento curricular, a cooperação interinstitucional, mobilidade, programas integrados de estudos, formação e investigação.

Este capítulo tem a dinâmica de Bolonha em consideração não exclusiva e propõe o perfil de uma Universidade Pública Empreendedora para reforçar a identidade nacional, promover a circulação do conhecimento, combater a escassez de recursos e apoiar a inserção de Cabo Verde na sua região natural e no mundo. Desenvolve-se em 9 secções.

1. Funções da Universidade Pública

A síntese das intenções, motivações e objectivos da Declaração de Bolonha são bastante claros para que sobre eles se tenha a boa fé e o distanciamento crítico que a concepção de uma primeira universidade pública nacional exige. A dinâmica de Bolonha é, aliás, um bom exemplo desse espírito de abertura crítica.

Quer do ponto de vista histórico, quer cultural e estratégico, Cabo Verde está bem posicionado para saber que deve preparar-se para maximizar as oportunidades que poderão advir da implementação da Declaração de Bolonha, sem subestimar as dinâmicas africana, americana e asiática e sem cair na ridícula tentação de sucumbir ao excentrismo europeísta.

A universidade, que nasceu na Idade Média europeia com a missão de buscar o saber e formar elites para servir o Estado e a Igreja, evoluiu através de sucessivos ajustamentos para a instituição que já na década de 60 do século passado mereceu de Clark Kerr (1963)⁸¹ a designação de multiversidade. Segundo os professores Júlio Pedrosa e João Filipe Queiró (2005:51), a evolução da universidade para a multiversidade atribuiu as seguintes funções ao ensino superior:

- educação e formação superior de distinta natureza e vocação;
- estudo erudito, busca e criação de conhecimento;
- investigação fundamental inserta em redes internacionais de excelência;
- investigação aplicada e serviço à comunidade, com transferência de conhecimento.

A universidade tem também, afirmam os citados autores, a missão de ser sede de criação e difusão do conhecimento livre e comprometido com a transparência e a busca da verdade legitimada pela ciência.

À universidade pública caberá, além disso, salvaguardar princípios e valores que são património da nação, prever riscos, estudar e debater questões fundamentais para o desenvolvimento, e assegurar a educação superior e a investigação para sustentar a capacidade nacional de proporcionar conhecimento e saber em áreas não necessariamente atraentes do ponto de vista estritamente económico.

Esta perspectiva é consistente com a *Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI: visão e acção*, adoptada em 1998, sob os auspícios da UNESCO, cujo artigo 1.º, sobre a educação, a formação e a investigação, sintetiza nos seguintes termos as funções da universidade:

Desenvolver, criar e disseminar o conhecimento através da investigação científica e tecnológica, assim como nas áreas das Ciências Sociais, Humanidades e Artes;

⁸¹ Clark Kerr foi o 12º Presidente da Universidade de Califórnia (1958-1967) e autor de várias obras sobre o ensino superior, entre as quais *The Uses of the University* na qual apresentou o conceito de Multiversidade.

Expandir as oportunidades de ensino superior ao longo da vida, formando para a cidadania e a participação na sociedade;

Ajudar a entender, interpretar, preservar, reforçar, promover e disseminar a cultura nacional, regional e internacional, o pluralismo e a diversidade;

Identificar e debater questões que afectam a comunidade nacional e a sociedade global.

O estudo das IES nos pequenos Estados revela uma missão comum às universidades públicas que se traduz num compromisso com o desenvolvimento nacional e regional. Por outro lado, a universidade empreendedora como anteriormente descrita, é aquela que parece melhor corresponder à necessidade de abertura ao exterior, à cultura da gestão eficiente e à participação responsável.

2. Conceito de universidade pública empreendedora

A evolução e as tendências recentes do ensino superior nos pequenos Estados e no mundo⁸² estão subjacentes à análise e às propostas relativas à criação da Universidade Pública Empreendedora.⁸³ Os elementos mais salientes destas tendências são:

- A globalização das economias, comércio, finanças, serviços, trabalho e outros domínios, tais como a educação, a cultura e a comunicação;
- O papel crescente da produção, aperfeiçoamento, disseminação e aplicação do conhecimento enquanto força propulsora do desenvolvimento;
- O progresso acelerado e a função impulsionadora das TIC na sociedade do conhecimento;
- A relação entre o ensino superior, o Estado, o mercado e a sociedade, centrada na partilha dos custos, benefícios e responsabilidades, incluindo a abertura das IES e dos mecanismos de prestação de contas à sociedade;

⁸² Ver, em particular, Synthesis Report on Trends and Developments in Higher Education since the World Conference on Higher Education (1998-2003)

⁸³ Durante a discussão pública, o Prof. José Barata-Moura interrogou-se sobre o significado de universidade empreendedora face àquilo a que o Prof. Adriano Moreira chama a teologia do mercado e a Prof^a. Teresa Ambrósio a mercadorização do ensino superior. O conceito de universidade pública empreendedora procura conciliar a defesa do ensino superior como bem público, o empreendedorismo e a parceria público-privada como formas de gerir eficientemente os recursos escassos, alcançar a internacionalização e promover a qualidade.

- A constante transformação social e política, caracterizada pelos movimentos contraditórios de afirmação da transparência democrática, por um lado, e da permanência da pobreza, insegurança e instabilidade, por outro;
- As grandes mudanças na evolução demográfica mundial;
- A recuperação da importância estratégica dos pequenos Estados insulares para a sociedade global;
- A importância crescente dos valores imateriais e não transaccionáveis para os pequenos Estados insulares.

3. Principal missão da universidade: combater a pobreza no espírito

Trinta e um anos depois da independência nacional, a criação das condições institucionais, humanas e financeiras necessárias à concretização do projecto de universidade pública de Cabo Verde marca o fim de uma era de progressos e hesitações. Inquéritos de opinião recentes colocam a Universidade de Cabo Verde no lugar de uma das aspirações nacionais mais populares neste princípio do século XXI. Nesta secção faz-se uma aproximação geral à missão e ao perfil da Universidade Pública de Cabo Verde.

Onze anos depois da Independência, em 1986, a capital de Cabo Verde serviu de berço à Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP). Com uma certa ingenuidade, acreditava-se que a pertença e participação neste movimento associativo haveria de acelerar a criação de uma universidade bem enraizada na terra e cultura cabo-verdianas e com os olhos para lá do horizonte mas, contra aquela intenção prevaleceu a regra segundo a qual todo o desígnio não apoiado no conhecimento estruturado, nem politicamente sustentado, pode acabar temporária ou definitivamente vencido pela realidade.

Cabo Verde, que já acumulava um atraso de meio século em relação aos tardios Estudos Gerais de Angola e Moçambique, criados em 1962, teve de esperar quase 30 anos depois da independência para ter sinais credíveis de que vai poder finalmente ter a sua universidade pública.

Uma Comissão Instaladora em funcionamento há dois anos (Decreto-Lei nº 31/VI/2004, de 26 de Julho, é o principal indício de que a vontade política que se

formou é de confiança e o processo de criação pode deixar o campo da retórica para entrar no domínio da realidade.

Os sucessos e os reveses nacionais dos últimos anos sugerem que a ausência de uma universidade cabo-verdiana de qualidade no espaço da língua portuguesa é um paradoxo. Em abono desta afirmação vem o facto de, na década de 90 do século XX, Cabo Verde ter reunido por três vezes (1994, 1997 e 2000) os critérios de formação de capital humano e rendimento *per capita* para passar do grupo dos países menos avançados (PMA) ao grupo dos países de desenvolvimento médio (PDM) e por igual número de vezes ter fracassado devido à vulnerabilidade económica.

À quarta tentativa, em 2004, a ONU decidiu-se pela promoção mas com um período de 3 anos de transição, algum receio dos prejuízos imediatos que poderão resultar da mudança de estatuto e a permanência de praticamente o mesmo grau de vulnerabilidade, traduzida pelo frágil tecido produtivo, a alta taxa de desemprego, a pobreza em que vive mais de um terço da população e a forte dependência do estrangeiro.

Entretanto, o índice de desenvolvimento humano (IDH) cresceu constantemente desde 1975 até atingir o terceiro melhor lugar na África ao Sul do Sara, depois das Seychelles e Maurícias. Na ordenação do desempenho de 177 nações avaliadas em 2005, couberam a Cabo Verde o 105º lugar e o terceiro da CPLP⁸⁴, depois do Brasil e Portugal.

Cabo Verde reuniu os respectivos critérios, acedeu ao Millennium Challenge Account (MCA) e conseguiu a melhor classificação para o Aeroporto Internacional da ilha do Sal e os portos da Praia e Mindelo, mas tem tido enormes dificuldades em aproveitar eficientemente as oportunidades do AGOA, MCA e NEPAD⁸⁵ e em reduzir a volatilidade da economia, que continua tipicamente MIRAB⁸⁶, baseada na migração, remessas dos emigrantes, ajuda pública e burocracia (administração). O

⁸⁴ Comunidade dos (8) Países de Língua (oficial) Portuguesa

⁸⁵ - African Growth and Opportunity Act
- Millennium Challenge Account
- New Partnership for Africa's Development.

⁸⁶ Expressão utilizada por Bertram e Watters (1985) para designar as economias baseadas nas migrações, remessas (dos emigrantes), ajuda (pública ao desenvolvimento) e burocracia (administração)

volume de entrada de novos turistas tem crescido mas a produtividade e as vantagens do sector para o país continuam escassas.

Porque continua Cabo Verde tão pobre e vulnerável apesar dos notáveis progressos? Uma pista interessante na busca da resposta é dada pelo Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano de 2004: a falta de competências humanas e de especialização nos sectores produtivos estratégicos para estimular a competitividade e o crescimento sustentável e amigo da geração presente, do ambiente e do futuro.

Esta constatação tem levado cada vez mais estudiosos académicos, jornalistas, sectores organizados da sociedade civil e políticos a insistirem na temática da criação de uma universidade pública, da formação para o desenvolvimento e o empreendedorismo.

De estudos comparados resulta razoável a hipótese de a resolução do velho problema da vulnerabilidade económica das ilhas de Cabo Verde estar na formação cultural, profissional e ética de qualidade e nível superiores.

A Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), criada por decreto-lei n.º 31 / 2004, de 26 de Julho, tem a missão de procurar responder a perguntas como estas:

13. Porquê e para quê uma universidade pública?
14. Para quem?
15. Qual a situação real no ponto de partida?
16. Que tipo de universidade?
17. Com quem: professores, investigadores e não-docentes qualificados?
18. Com que recursos?
19. Onde?
20. Quando?

Kofi Annan, seguramente um dos africanos e líderes contemporâneos mais bem preparados e informados do mundo, diz com conhecimento de causa que hoje nenhuma nação que queira definir políticas esclarecidas e empreender acções eficazes em questões vitais como o crescimento na economia do conhecimento, o

ambiente, as tecnologias, o crime, a droga e as doenças, pode prescindir de certa capacidade em Ciência e Tecnologia.

Ora, nas condições geográficas, culturais, económicas, sociais e políticas de Cabo Verde, caberá ao Estado apontar caminhos e catalisar energias e recursos financeiros e humanos para a resolução do problema.

4. Razões de ser da universidade pública empreendedora

A investigação científica é condição fundamental da criação, crítica, acumulação, difusão e utilização do conhecimento, sem o qual não há a tecnologia necessária à produção e à geração da riqueza espiritual e material. Por outro lado, a globalização é benéfica quando tem âncoras nas identidades e competências locais e a participação das pessoas é possível e facilitada pelo poder político.

Se assim não for, a globalização é sinónimo de dominação e por conseguinte de atraso. Cabo Verde tem de renovar as suas energias através do autoconfronto criativo, necessitando, para isso, de matrizes geradoras de conhecimento, identidade e futuro, que o levem da tradição à mudança, pela via da inovação.

O ponto de partida é uma experiência acumulada num conjunto de pessoas e instituições de ensino superior e investigação que é preciso valorizar, transcender e relançar para uma universidade democrática, auto-evolutiva, empreendedora e internacional, financiada através dos sectores público, privado e social, e temporariamente da ajuda externa, através, por exemplo, da conversão da dívida pública, assim como de actividade própria geradora de recursos.

Fará, então, sentido a fundação da Universidade de Cabo Verde incluir:

Um processo participativo da comunidade transnacionalizada na concepção;

A actualização e federação ou fusão das IES públicas existentes e viáveis;

Um prazo de 3 a 5 anos para a elevação do nível de qualidade (*upgrading*) das IES e a instalação de um núcleo fundador da universidade;

Um pacto IES-Governo-Sociedade para a institucionalização e governação;

A implantação em *campus* físico e em *campus* virtual (em rede), com nós ou centros de apoio (centros de recursos);

Um governo genuinamente democrático e aberto à sociedade.

Esta estratégia inclui o sector privado nacional e estrangeiro e, especificamente, organizações da sociedade civil. A Universidade de Cabo Verde é concebida como instrumento de afirmação da identidade nacional, factor de transformação social, motor do desenvolvimento e importante pilar da estratégia de inserção no mundo da economia baseada no conhecimento.

Escrever sobre a finalidade da universidade equivale a definir a sua missão que deverá corresponder à missão típica de uma universidade pública e empreendedora do século XXI num pequeno Estado insular e transnacionalizado, mas de língua portuguesa e situado no cruzamento de vários eixos de ligação nomeadamente com as ilhas atlânticas, da Islândia às Ilhas Malvinas, passando por Canárias, Açores e Madeira, as nações da CPLP e os continentes africano, europeu e americano.

Em termos gerais, institui-se a Universidade Pública de Cabo Verde (Uni-CV) para ser sede de atracção, criação, adaptação, difusão e aplicação do conhecimento em ambiente de investigação, liberdade e comprometimento com a transparência e a busca da verdade legitimada pela Ciência, salvaguardar princípios e valores que são património nacional, prever riscos, estudar e debater questões fundamentais para o desenvolvimento e assegurar o ensino superior e a investigação capazes de proporcionar conhecimento e saber, responder a questões e resolver problemas.

Ademais, a missão da Uni-CV deverá incluir, em conformidade com a *Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI*⁸⁷, de 1998:

O desenvolvimento, a criação e a disseminação do conhecimento através da investigação científica e tecnológica, assim como nas áreas das Ciências Sociais, Humanidades e das Artes;

A expansão das oportunidades de ensino superior ao longo da vida, a formação para a cidadania e a participação na sociedade;

A ajuda para entender, interpretar, preservar, reforçar, promover e disseminar a cultura nacional, regional e internacional num contexto de pluralismo e diversidade;

⁸⁷ World Declaration On Higher Education For The Twenty-First Century: Vision And Action, 9 October 1998, adopted by the World Conference on Higher Education (http://www.unesco.org/education/docs/declaration_eng.htm)

A identificação e debate de questões que afectam a comunidade local, nacional, regional e global.

A Uni-CV deverá cumprir a sua missão tendo em conta o compromisso com o desenvolvimento sustentável, enfatizando a colaboração com os territórios vizinhos e os países de língua portuguesa.

5. O ponto de partida

Cabo Verde tem 6 instituições de ensino superior, sendo 3 de iniciativa pública (o Instituto Superior de Educação, o Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar, e o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário), e 3 de iniciativa privada (o Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais, a Universidade Jean Piaget e o Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça). Às 6 IES juntaram-se recentemente o Instituto Nacional de Administração e Gestão (INAG) e a Mindelo - Escola Internacional de Arte (M-EIA).

A estas experiências de educação pós-secundária se deve acrescentar uma inestimável capacidade de formação dos seminários católico e nazareno. Por outro lado, existem institutos e ONGs com currículo em investigação para o desenvolvimento (I&D) que os recomenda.

Existem procura de educação superior, pessoal docente, consciência da necessidade de formação e investigação, instalações e equipamentos para os fundamentos da universidade. O número e a qualidade exigíveis de doutores, mestres, investigadores, licenciados, bibliotecas, laboratórios, centros de informática, acesso à Internet e editoras não estão imediatamente disponíveis mas estão ao alcance dos audazes.

Uma universidade que queira ser motor e projecção de uma nação cabo-verdiana mais forte, solidária e competente, tem de valorizar os profissionais que, formados numa grande diversidade de contextos e não sendo doutorados nem mestrados, poderão mediante critérios de competência previamente definidos e avaliados, pôr a experiência e a sabedoria ao serviço da universidade.

As infra-estruturas de telecomunicações, a diversidade de competências profissionais e linguísticas adquiridas em diferentes sistemas universitários de

diversos países, a elevada percepção social da educação e a abertura da sociedade cabo-verdiana, formam um conjunto de pré-requisitos favoráveis à utilização das TIC em áreas como a governação digital e o ensino à distância.

No ponto de partida existem recursos demográficos, organizacionais, financeiros e infra-estruturais que permitem pensar com razoabilidade na economia baseada no conhecimento e dar corpo a um projecto de Universidade Pública Empreendedora.

6. Uma universidade pública inovadora

Sendo o ensino superior um bem público essencial, a universidade é uma instituição de ensino, investigação e desenvolvimento, que inclui centros de graduação, pós-graduação e investigação em diversos campos do conhecimento para melhorar a vida do maior número possível de cabo-verdianos nas ilhas e no estrangeiro e contribuir para o progresso académico e científico da região.

As características do país e da nação obrigam a uma escolha rigorosa do modelo, que não será por certo um modelo clássico de Paris, Londres, Coimbra ou São Paulo, mas um modelo ajustado, que faça sentido, uma universidade cultural, tecnológica e empreendedora com a missão definida no cruzamento de três eixos: investigação, ensino e economia, no sentido arte de gerar riqueza. Assim sendo, a missão da Universidade de Cabo Verde condensa-se em 6 elementos:

Transmitir o património científico e cultural das gerações anteriores;

Renovar e actualizar prospectivamente o património herdado, procurando antecipar e influenciar o futuro;

Pensar e orientar cientificamente a modernização do sistema educativo;

Contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico, económico, social e cultural, assessorando e apoiando o Estado democrático no exercício da sua função reguladora e de promotor do bem-estar geral;

Promover a cidadania activa, a inclusão social e a projecção internacional;

Participar na concepção e realização do conceito estratégico nacional.

6.1 A importância das redes de competência

Existe um número significativo de pessoas preparadas e em preparação em Cabo Verde e no estrangeiro, que participam em importantes redes de relações interactivas e criativas. Algumas dezenas de Doutores e Mestres, centenas de Licenciados de boa ou excelente qualidade e um punhado de investigadores familiarizados com os métodos de pesquisa e a Internet, conectáveis com centros de excelência, podem constituir o núcleo fundador da Uni-CV.

Os recursos no terreno e a inteligência dispersa pelo Globo constituem boas oportunidades. Tal um Janus atlântico, apoiando-se nas TIC ⁸⁸, Cabo Verde reúne as condições básicas para estabelecer redes de competência conectando as ilhas entre si e com centros universitários e de produção do conhecimento em várias regiões do mundo. A questão é de antecipar o papel da universidade na superação do isolamento, dispersão, pequena escala, atraso e economia MIRAB.

6. 2 Uma universidade inspirada na ética e no pragmatismo

O termo pragmatismo tem aqui o sentido utilitário que lhe dá Édouard Le Roy (1975) ⁸⁹, para quem não é possível conhecer efectivamente a verdade fora da sua prática, sendo o pensamento e a acção inseparáveis. Ética enquanto fonte de inspiração refere-se ao processo de estabelecimento das regras fundamentais da conduta humana e que neste caso remetem para o porquê, para quê e para quem da Universidade Pública de Cabo Verde.

De facto, o espírito e o entretecer deste trabalho têm subjacentes esta filosofia e estas perguntas. Cabo Verde necessita de uma universidade para valorizar a gente, a terra, o sol, o mar, o vento, a geografia, as aspirações individuais e colectivas, o conhecimento e a inserção na economia e na vida regional e mundial. A universidade tem de existir para o maior número, segundo os princípios de equidade, igualdade de oportunidades e talento.

Face às características de uma pequena economia insular e o baixo estatuto socioeconómico da maior parte das famílias, o Estado definirá a política das TIC, os critérios de acesso e a política de financiamento, tendo como referência fundamental e factor de transformação social o conhecimento enquanto fonte de riqueza e realização do bem-estar e da felicidade pessoal e colectiva.

⁸⁸ Tecnologias de informação e comunicação.

⁸⁹ Édouard Le Roy (1980). *Revue de l'Institut Catholique de Paris* Nr. 80 (2001). S. 133-152

A evolução da sociedade cabo-verdiana reclama maior atenção ao conteúdo económico, social e cultural da democracia e nesta matéria, em teoria e na prática, a universidade tem de ser inovadora, exigente e estimuladora.

6. 3 Algumas possíveis fontes de financiamento

A reacção ao projecto da Universidade de Cabo Verde é por vezes pessimista, com argumentos circulares do tipo:

- não existe massa crítica suficiente;
- a procura é tão pequena que não gera significativa economia de escala;
- o território é pequeno e a população diminuta e dispersa;
- o isolamento dificulta a criação de sinergias;
- os recursos financeiros são escassos e a universidade é cara.

Quando considerados isoladamente e em termos absolutos, estes argumentos são verdadeiros, mas o conjunto revela-se falso quando apresentado como impedimento à criação da Universidade Pública de Cabo Verde, porque:

- Pequenos Estados insulares como o Chipre, Malta e Seychelles têm universidades sustentáveis;
- Regiões insulares como os Açores, Madeira e Canárias, mesmo podendo dispor das redes do ensino superior no continente (Portugal e Espanha), não prescindiram das externalidades das suas próprias universidades;
- Na sociedade do conhecimento as instituições universitárias mostram cada vez maior leveza, flexibilidade e abertura;
- É pelo conhecimento que Cabo Verde sobrevive nas franjas da globalização;
- É necessário prevenir e travar os efeitos negativos do ensino superior pouco atento ao futuro da terra e das pessoas que se expande nas ilhas;
- Observando o passado, a probabilidade de uma universidade pública empreendedora vir a contribuir para a transformação de Cabo Verde “ponto de passagem” em Cabo Verde “ponto de encontro”, mais confiante e onde o

conhecimento, o emprego, a poupança e o investimento rimem com coesão social e melhoria do bem-estar geral;

Os efeitos directos da mobilidade académica, actividade científica e indústria cultural podem ser importantes para a economia, nomeadamente através dos transportes, comunicações, comércio e turismo;

O conhecimento como fonte de riqueza é válido tanto para as nações grandes como para as médias, pequenas e muito pequenas;

A revolução científica e tecnológica em curso, assim como as mudanças nas relações internacionais obrigam a rever o modo de pensar a educação, a identidade e a importância relativa dos diversos tipos de recursos, nomeadamente os serviços não transaccionáveis.

A opção por uma universidade empreendedora implica gestão eficiente, autofinanciamento e propinas enquanto custo de serviço que alguém terá que pagar, seja o cidadão por intermédio da família, do estudante ou do governo, sejam as empresas e as instituições de solidariedade. São diversas as fontes de financiamento possíveis:

- os ganhos de eficiência;
- a actividade económica própria;
- a família / o estudante;
- o contribuinte, por intermédio do orçamento do Estado;
- a cooperação internacional;
- os contratos de conversão de dívida pública;
- a colaboração de fundações, universidades e outras organizações;
- as doações;
- a contribuição dos antigos alunos.

6. 4 Aposta num novo contrato social

A opção por uma universidade democrática, empreendedora, auto-evolutiva, internacional e auto-sustentável implica processos especiais de organização, instituição, financiamento e gestão. O actor principal será o Estado, mas o sucesso

do projecto dependerá da relação que estabelecer com todo o ensino superior no país e da participação da sociedade, o sector privado incluído. Haverá vantagem em a entidade instituidora e gestora da universidade ser uma organização com o estatuto de fundação ou sociedade de parceria, autónoma e dotada com fundos públicos e privados, nacionais ou estrangeiros, doações do terceiro sector, centros especializados e agências internacionais para prosseguir eficientemente os fins do ensino superior como bem público.

Uma universidade empreendedora, necessariamente aberta aos diversos interessados (*stakeholders*)⁹⁰ nacionais e estrangeiros, e à sociedade, em geral, visará, além do saber científico, tecnológico e cultural, o saber-fazer e o saber-estar adequados a níveis de desempenho cada vez mais exigentes.

Ao preocupar-se também, desde a sua fundação, com o saber-fazer imediato, a Universidade de Cabo Verde poderá ter uma vertente politécnica, afastando liminarmente a possibilidade de ser o Estado a fomentar um sistema público binário universitário - politécnico, como aquele que existe, por exemplo, em Portugal.

6. 5 Tempo necessário e eixos de intervenção

Dados relativos à situação de cada uma das actuais IES⁹¹, as tecnologias de informação e comunicação disponíveis, assim como os avanços verificados nos domínios do ensino à distância e do governo digital sugerem um programa de 2 a 3 anos para capacitar um núcleo fundador de uma universidade pensada para ser motor e marca do país. As IES acumularam experiência e conhecimento preciosos.

Mas, é preciso dizê-lo com clareza, vão ter que passar por uma profunda transformação interna e da sua relação com o governo e a sociedade até atingirem a cultura universitária de que o país necessita. A auto-avaliação, a auditoria externa e a meta-avaliação interiorizadas como factores de qualidade, terão de prevalecer.

Um programa de transição e qualificação para transformar as IES em unidades integradas na futura universidade define-se em torno de 10 eixos de:

formação de pessoal docente;

reabilitação e construção de infra-estruturas físicas;

⁹⁰ Interessados directos, singulares ou colectivos.

⁹¹ Instituições de ensino superior

reforço de equipamento: bibliotecas, laboratórios e centros de informática;
desenvolvimento institucional: avaliação, reorganização e regulação;
formação de pessoal para a gestão de organizações do conhecimento;
especialização e infra-estruturas para o ensino à distância (sistema misto);
elaboração de uma política de financiamento do ensino superior e ciência;
cooperação para o ensino superior, ciência e tecnologia;
coordenação interna e externa;
internacionalização.

7. Universidade como marco histórico

Aumenta no país e principalmente no estrangeiro o número de teses académicas, sobre temática cabo-verdiana. Ainda não se conhecem as histórias de cada um dos liceus, das escolas técnicas, das escolas de formação de professores, nem dos institutos de estudos superiores, nem das escolas primárias, mas é de esperar que comecem a surgir para incentivar o aparecimento de teses mais abrangentes sobre a evolução do sistema educativo e da sociedade.

A História registará provavelmente que 30 anos depois da independência, a criação da Universidade Pública de Cabo Verde e o correlativo aumento do interesse dos estudantes, docentes e investigadores no país e no estrangeiro pelo projecto estratégico nacional provocaram uma viragem tanto no sistema educativo como no modo de encarar o futuro do país.

Em síntese, a Universidade Pública Empreendedora (UPE) de Cabo Verde tem a missão de provocar um desvio no modo como o cabo-verdiano se relaciona consigo mesmo, com a sociedade, o tempo e o mundo. O desvio significará o rompimento do actual círculo vicioso que resulta da relação de impasse entre o indivíduo e as instituições, que vota grande parte das intenções reformistas ao fracasso. Para usar uma expressão de Edgar Morin (1997), para fazer História, a universidade tem de ser como um termóstato numa cadeia de causalidade circular.

8. Tendências mundiais no ensino superior e ciência

A Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (Paris, 1998) aprovou um Quadro de Referência das Acções Prioritárias para a Mudança e a Expansão, que sublinha os seguintes consensos relativos a objectivos e princípios:

alargar o acesso e promover a expansão do ensino superior enquanto factor-chave do desenvolvimento, bem comum e direito humano;

renovar os sistemas e as instituições enfatizando a busca da qualidade, relevância e eficiência, através de maior aproximação à sociedade e ao mundo do trabalho;

garantir adequados recursos e financiamentos (público e privado), conseguindo que seja a sociedade como um todo a enfrentar com equidade os custos da procura crescente;

promover e afinar a cooperação e a parceria internacional.

Por sua vez, a Conferência Mundial sobre a Ciência (Budapeste, 1999) sublinhou a função essencial das Universidades na produção, disseminação e aplicação do conhecimento, assim como no reforço da capacidade de I & D.

Parece oportuno invocar aqui um ensaio de Edgar Morin (1997), sobre a *Reforma do Pensamento, a Transdisciplinaridade e a Reforma da Universidade*, no qual expressa o que pode ser entendido como uma preocupação ou um aviso destinado, em primeiro lugar, a quem for cometida a tarefa de pensar ou repensar uma universidade.

Para este autor, o modo de pensar parcelar, compartimentado, disciplinar e quantitativo, conduz a uma inteligência cega porque mesmo a normal aptidão humana de articular os saberes pode ser sacrificada pela tendência não menos humana de separar para conhecer. Com efeito, conhecer é um processo contínuo de separar, analisar, articular e sintetizar.

A prevalência do paradigma do conhecimento disciplinar fragmenta a realidade e faz perder capacidade de articulação no contexto, ou seja, de situar uma informação ou um conhecimento no seu ambiente. A especialização disciplinar é necessária, mas se levada ao extremo, diminui a aptidão para globalizar isto é, integrar os saberes em conjuntos organizados. Ora, são condições de todo o

conhecimento pertinente a contextualização e a globalização. Estas condições são tanto mais necessárias quanto mais nos aproximamos da era da inter - solidariedade planetária.

Este pensamento serve de pano de fundo à reflexão sobre a criação ou reforma de uma universidade com vocação para impulsionar a transformação de uma sociedade de grande complexidade e risco e que atribui um papel de importância crescente ao conhecimento.

Por estes motivos, apresenta-se nesta secção uma leitura breve de Edgar Morin sobre a reforma do pensamento e da universidade. Mas, antes disso, um aviso de Fernando Gil, anteriormente referido, que agora se afigura muito oportuno: “a competência interdisciplinar vem depois da disciplinar, porque se aquela pretender tomar o lugar desta, o seu nome já não será competência, mas incompetência” (1999:3).

9. Universidade para reformar o pensamento

Depois de lembrar que o *paradigma da disjunção histórica* entre a cultura das humanidades, comportando a literatura, a filosofia e, sobretudo, a possibilidade de reflexão e assimilação de saberes, por um lado, e a nova cultura científica, fundada na especialização e fragmentação, por outro, agrava as dificuldades de pensar e articular os saberes, Edgar Morin enfatiza a necessidade do conhecimento integrador e identifica os conceitos ou noções fundamentais, aos quais chama os *operadores de integração*. Por parecerem ter importância nos processos de criação e utilização do conhecimento, estes conceitos são discutidos nesta secção.

A noção de *sistema* é antiga mas reaparece quando a história científica é dominada pela ideia de que o conhecimento das partes ou dos elementos é suficiente para conhecer o todo, feito de peças que os cientistas podem juntar ou separar. O que ressurge é a ideia de que o todo é mais do que a soma das partes, isto é, uma organização ou um sistema produz ou favorece a emergência de um certo número de qualidades que não estão presentes nas partes.

Exemplos podem encontrar-se, a diversos níveis, entre a integração de moléculas para dar origem ao primeiro corpo vivo e o aparecimento de novas qualidades, como a capacidade de conhecimento, memória, movimento e auto-

reprodução. A noção de organização ou sistema permite conectar as partes a um todo, libertando-nos da ideia fixa e falsa do conhecimento fragmentário.

A noção de *causalidade circular* sublinha o facto de o conhecimento pertinente circular entre o conhecimento das partes para o conhecimento do todo e do conhecimento do todo para o conhecimento das partes. A circulação dos significados das palavras no interior de uma frase e da frase para cada palavra num processo de tradução é uma ilustração deste conceito.

Outro exemplo é a relação entre o centro de aquecimento e o termóstato, pela qual o regresso do efeito à causa mantém a temperatura do ar condicionado ao gosto do cliente. Esta causalidade interna é particularmente relevante porque garante certa autonomia à organização. Note-se, porém, que mais importante do que a propriedade reguladora que previne o desvio, é a capacidade de auto-regeneração que faz com que os efeitos e produtos sejam necessários à produção e à causa que os produziu.

No ciclo biológico, para a reprodução continuar, o ser vivo é produto e é produtor. A interacção entre o indivíduo e a sociedade é também do tipo circular: os indivíduos produzem a sociedade e a sociedade produz os indivíduos. E desta análise resultam duas consequências relevantes: as noções de produto / produtor e de auto-produção / auto-organização fundamentam a autonomia e explicam o carácter ininterrupto do processo de reorganização ou regeneração.

Igualmente, dignos de nota são a natureza paradoxal da auto-organização (a vida contra a morte ou a nossa relação com o ambiente) e a construção da autonomia a partir das dependências (o espírito será tanto mais autónomo quanto mais se alimentar de culturas e conhecimentos diferenciados).

Em *The Rise of Wave Mechanics* (1926)⁹² e *What is Life? The Physical Aspect of Living Cell* (1945), Erwin Schrödinger, para quem o objectivo da Ciência é responder à pergunta, Quem Somos Nós? argumenta que levamos na nossa identidade a alteridade do meio, da sociedade, da herança genética da humanidade e da herança pulsional da animalidade. Não é por acaso que o tema da identidade é

⁹² Erwin Schrödinger (1867-1961), austríaco, prémio Nobel de Física em 1933, com o britânico Paul Dirac, autor da teoria atómica da "Equação da Onda" (wave equation), também era químico, botânico e pintor.

recorrente neste trabalho. É porque entende-se que uma universidade pública nacional e única não pode deixar de lhe reconhecer importância.

Outros *operadores de integração* do conhecimento identificados por Edgar Morin são a dialógica, o princípio do holograma e o pensamento complexo. A dialógica, mais do que a dialéctica hegeliana, que consiste na ultrapassagem das contradições através de uma síntese, é uma associação complementar de antagonismos, que conduz à integração de ideias, como a vida e a morte, que em nós se rejeitam mutuamente. Exemplo de união dos contrários é a comum utilização da morte pela vida que se observa na natureza.

O princípio do holograma ou princípio hologramático significa que a parte está no todo (o ser humano no cosmos) e o todo está na parte (a sociedade está no indivíduo através da língua, cultura, normas, etc.). Também trazemos na singularidade de cada um de nós parte da totalidade do universo (o carbono, o reino animal e o reino vegetal).

A noção de *pensamento complexo* permite integrar os conceitos anteriores e esta integração é em si mesma, reformar o pensamento. Com efeito, pensamento complexo é aquele que ultrapassa a confusão e a dificuldade de pensar, com a ajuda dos operadores de integração. Os principais obstáculos à reforma do pensamento são, com certeza, as estruturas mentais e institucionais, alojadas nos espíritos sob a forma de paradigma da disjunção e redução.

A reforma torna-se efectiva quando o círculo vicioso da relação entre o pensamento individual e institucional de bloqueio é rompido por um desvio que se transforma numa tendência. Por exemplo, a reforma humboldtiana no princípio do século XIX, que originou a primeira universidade de investigação, e ainda caracteriza o modelo alemão, foi um desvio virtuoso.

Na fase de concepção de uma universidade, uma hipótese de desvio virtuoso pode ser o abandono da concepção de universidade como reprodutora de privilégios e estratificação social e a opção por uma universidade baseada num contrato de solidariedade para a realização do bem comum.

Ao relacionar a reforma do pensamento com a reforma das instituições, em particular a instituição universitária, em busca de um desvio virtuoso, depara-se com a educação enquanto universo mais amplo.

E sobre esta matéria, Edgar Morin faz uma sugestão e coloca uma questão vital. Para poder criar um novo paradigma é necessário, que a reforma comece na escola primária. Na educação primária é possível activar os operadores do pensamento integrador, começando com tentativas de responder à questão antropológica que Schrödinger considerou vital: quem somos?

Quanto ao ensino secundário, ele seria essencialmente a oportunidade de fomentar a cultura geral, do encontro da tradição com a ciência, da reflexividade sobre a ciência e a filosofia, da situação no tempo e na história, do conhecimento de si e do outro.

Segundo este autor, à universidade caberá, sobretudo, ser sede de transmissão e transformação de saberes, ideias, valores e culturas.

Neste sentido, a universidade, enquanto portadora de uma herança cultural colectiva, que não é exclusivamente da nação, mas da humanidade, é transnacional. Também e por isso deve ser transdisciplinar.

Os princípios e os operadores da reforma do pensamento atrás referidos permitem ligar as disciplinas entre si, através de relações do tipo orgânico e sistémico, sem pôr em causa o desenvolvimento autónomo de cada uma. Este raciocínio conduz ao *anel das ciências*⁹³ proposto por Jean Piaget.

Segundo este autor, o conceito de *anel das ciências* expressa uma relação do tipo cosmo-físico-bio-antropológico decorrente de dois factos da *cadeia de causalidade circular*. Por um lado as ciências humanas necessitam de uma base de sustentação fornecida pelas ciências físicas, porque também somos seres físicos; por outro lado o facto de as ciências físicas se terem desenvolvido na história das sociedades em particular no século XIX, prova que elas também são produto histórico-antropológico-social do mesmo anel.

Nesta perspectiva surgem as ciências da terra com a visão integradora de uma nova aproximação à realidade complexa, através, por exemplo, da ecologia e da cosmologia. O ecólogo é como um chefe de orquestra que organiza o trabalho de zoólogos, botânicos, biólogos, físicos e geólogos, por exemplo, no conhecimento sistémico.

⁹³ La Boucle des Sciences no texto original.

João Varela (2001), Professor de Citologia e Fisiologia Celular no Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR), ilha de São Vicente, Cabo Verde, cujo pseudónimo literário é João Vário, espera da Universidade o estabelecimento de elevados padrões de crítica e autocrítica, a procura da excelência no trabalho e a produção de obra que dignifique o país e lhe assegure, por mérito próprio, papel de relevo entre as nações.

Como áreas de interesse imediato, Varela propõe um núcleo de disciplinas que inclua as energias renováveis e os recursos hídricos (Energia e Hidrologia), as plantas medicinais e os recursos marinhos (Taxonomia, Zoologia, Botânica, Microbiologia e Geologia Marinha), as ciências biomédicas (Farmacologia ou Fitoquímicos, Saúde Pública, Cuidados Primários de Saúde e Medicina Comunitária), a agricultura e as ciências humanas (Artes Plásticas, Artes de Representação e Literatura).

Na óptica dos autores da modernidade reflexiva, a outra dimensão importante da reforma do pensamento é a Ética. Na verdade, a moral, a responsabilidade, a solidariedade e a capacidade de compreender o outro não são entidades abstractas, são induzidas pelo modo de conhecer, pensar e viver, pela organização do conhecimento e a experiência. Por isso, o acto de criar uma universidade está destinado a produzir desvios e a ter consequências que a ultrapassem.

Esta proposição está essencialmente em conformidade com a tese da modernização reflexiva segundo a qual, quanto mais modernizadas são as sociedades mais os indivíduos (agentes, sujeitos) adquirem a capacidade de reflectir sobre as condições sociais da sua existência e de as transformar.

Giddens (tradição, cultura e mudança social), Lash (estética e economia) e Beck (política e subpolítica) desenvolvem variantes da mesma tese e polemizam em torno do *sujeito* da modernização reflexiva (agentes individuais e colectivos, cientistas e pessoas comuns, instituições e organizações), do *meio* (conhecimento científico, pericial e quotidiano ou o não conhecimento, o imperceptível e indesejado, o dinamismo inerente), das *consequências* (descontextualização / recontextualização, estetização e formação de comunidades, individualização).

Anthony Giddens (confiança activa e democracia dialógica), Boaventura Sousa Santos (conhecimento-regulação / conhecimento-emancipação), Edgar Morin

(pensamento complexo e operadores do conhecimento) e João Varela (núcleo de interesse imediato e funções do conhecimento) têm influência directa na fundamentação teórica dos presentes subsídios à construção do modelo da universidade pública empreendedora de Cabo Verde. O capítulo X esboça uma proposta de modelo de universidade do conhecimento para a transformação social e a ética da solidariedade.

Este capítulo IX termina com a síntese de um percurso cuja intencionalidade foi estabelecer as bases práticas e teóricas de um exercício de elaboração de subsídios à concepção de um modelo ao mesmo tempo ambicioso e viável de universidade pública para servir o povo de Cabo Verde. A argumentação lembrou uma das principais motivações da tese (autoconfronto) e recorreu a Édouard Le Roy para estabelecer as balizas do exercício entre a Ética e a Prática.

O resultado é uma espécie de exposição de motivos que passa da análise das características físicas, demográficas, culturais, geopolíticas, económicas e sociais de Cabo Verde, uma realidade complexa, à concepção de propostas relativas à missão historicamente pertinente, entidade instituidora baseada num novo contrato social, organização resultante de um compromisso entre a percepção da realidade complexa e a visão incerta de longo prazo, grandes campos do conhecimento e áreas pertinentes de estudo e investigação, implantação em rede, financiamento e governação.

Entre as noções fundamentais para a compreensão do décimo e último capítulo figuram as de universidade pública empreendedora (UPE), entidade instituidora (EI), contrato social para a sociedade do conhecimento, universidade para reformar o pensamento, sistema de educação e formação, autonomia, participação, princípio da hélice-tripla e *trinómio virtuoso*.

Apreensivo a respeito das novas funções atribuídas à universidade, Fernando Gil (1999:1) recorda Kant como tendo dito que em certas matérias “a unanimidade de todas as épocas e de todos os povos é o único critério que legitima a passagem dos exemplos empíricos aos princípios”.

Transferindo esta reflexão para a relação entre o conhecimento e a universidade, defende a tese de ter havido através dos tempos, por um lado, a coadaptação fecunda entre o currículo (matérias, metodologias e inteligibilidade) e o

conhecimento e por outro lado, a coevolução entre a produção e a transmissão do conhecimento no seio da universidade e instituições similares. Gil suspende a reflexão sugerindo que é altamente provável que a acumulação de missões de serviço público e privado venha desvirtuar a única função para que a universidade se preparou: o equilíbrio entre o conhecimento e a profissão.

Menos cépticos, mas igualmente prudentes são Pedro Conceição, Manuel Heitor e Filipe Santos (1999) que, referindo-se à universidade portuguesa e à sua função de investigação como processo de criação de ideias e desenvolvimento de capacidade de aprender através do recurso à experimentação, enumeram três desafios que, se vencidos a tempo, podem levar a um compromisso entre duas perspectivas extremas.

Os três grandes desafios são: a qualidade face à irreversível massificação do ensino superior, a ligação à sociedade e à dinâmica da educação ao longo da vida e o reforço da I & D de base universitária. O equilíbrio a encontrar é entre a perspectiva *utilitarista* que sobrestima a relevância social e económica da universidade e a perspectiva *cultural*, que põe acima de tudo a função cultural, destacando os valores da independência e isenção.

Sobre este debate, Henry Etzekowitz (2001) considera que o *princípio de hélice-tripla*, que já foi referido como *princípio do trinómio virtuoso*, pode responder satisfatoriamente às preocupações apresentadas neste fim de capítulo. Diz que o empreendedorismo académico não põe em causa as novas missões ou exigências, antes abre caminho à sua articulação com as funções tradicionais, nomeadamente a coadaptação (universidade-conhecimento) e a coevolução (criação e transmissão do conhecimento) com renovação, qualidade, autonomia e isenção.

Nesta perspectiva, as vias que levam ao “ciclo da credibilidade” são a organização e a governação pro-empresarial, a transformação do conhecimento em factor de desenvolvimento económico, social e cultural e a substituição da epistemologia da economia pela epistemologia da ciência.

Em *From Citizen to Person?* (do cidadão para a pessoa?), Francisco Ramirez (2006) considera que o mundo globalizado para o qual caminhamos é também uma sociedade de certificados e enfatiza entre as causas e as consequências mais

importantes deste fenómeno a enorme expansão das matrículas a todos os níveis da educação, a influência das organizações educativas e a educação comparada.

Ramirez chama a atenção para três questões directamente relacionadas com o presente trabalho: primeiro, a necessidade de distinguir a universidade *instituída* da universidade *instituição*, o que permite separar o campo do *instituído* do campo do *alternativo* e, no caso da universidade e na expressão de José Barata-Moura, aquela que *se faz e continua a fazer-se*. Segundo, esta diferença ajuda a compreender a função da universidade enquanto instituição social e, terceiro, a globalização projecta o estudo da relação entre a educação e a participação política.

O autor transcende a questão do contributo da educação para a transformação das massas em cidadãos, colocando o debate a um nível mais alto. Efectivamente a principal novidade consiste na natureza da transformação em curso. Enquanto a maior parte da literatura continua a referir-se aos paradigmas Estado-Nação e cidadania nacional, a educação privilegia os conceitos de direitos humanos e sociedade transnacional.

Estas diferentes perspectivas convergem para uma zona de intercepção coincidente com “o desenvolvimento humano [que] é a finalidade de todos os progressos, avanços e mudanças, sendo o crescimento económico apenas um meio” (Ambrósio, 2004:24). Estes pressupostos complementares afiguram-se relevantes para o próximo e último capítulo.

Capítulo X
**Uma Universidade Pública Empreendedora
Para Impulsionar Cabo Verde**
Subsídios

Definir desenvolvimento humano como finalidade dos progressos, dos avanços e das mudanças, sendo o crescimento económico apenas um meio (Ambrósio, 2004:24) sugere que o humano é social antes de ser económico. E este tema é oportuno porque o cerne desta investigação é a relação entre o ensino superior e a transformação social nos pequenos Estados insulares. Por outras palavras, a transformação social, as circunstâncias e as condições em que ocorre são questões centrais.

Na sua obra *A Grande Transformação: as origens da nossa época* publicada pela primeira vez em 1944 e relançada com grande sucesso em 1980, Karl Polanyi analisa o capitalismo, com recurso à informação histórica, antropológica e sociológica e acaba reduzindo drasticamente a dimensão que os liberais e neoliberais quiseram dar à “mão invisível” na economia de mercado e à “natureza do homem económico”, para elucidar-nos sobre a revolução liberal do século XIX, as suas projecções no presente e a sua incapacidade, segundo o autor, de sobreviver ao século XX.

Já em 1944, Polanyi demonstrava, em premonitória contraposição com o neoliberalismo actual e a globalização desigual, que a economia de mercado nunca foi tão liberal quanto os seus defensores fizeram crer, que foi um fenómeno específico do século XIX, sem raízes no passado profundo e sem condições para sobreviver ao século XX. “A grande transformação” consistiu, portanto, no deslocamento das relações sociais do centro da actividade humana para a periferia das relações económicas.

Antes do capitalismo, argumenta Polanyi, a economia era definida pelas relações sociais mas, com o advento da revolução industrial, as relações económicas é que passaram a definir as relações sociais. Sem antecedente histórico nem condições para continuar, a grande transformação terá sido também uma anomalia histórica. O liberalismo que atingiu o seu apogeu nos anos 20 e 30 do

século XX, fase correspondente ao fim de um período de quase 100 anos de paz e relativa prosperidade, baseou-se na articulação de quatro factores: o equilíbrio de poder entre as potências europeias, o padrão-ouro como suporte do comércio internacional, o mercado auto-regulável e o Estado liberal não intervencionista.

Porém, não foi a “mão invisível” da economia de mercado, nem o livre jogo dos interesses individuais, que determinaram a paz e o progresso até às vésperas da primeira guerra mundial, mas um pacto intervencionista resultante da articulação daqueles quatro factores de natureza política, económica e financeira. A transformação social se opera entre o liberalismo e a autoprotecção da sociedade, entre o mercado e a cidadania. A realidade complexa de hoje, cuja análise aproxima as posições de Polanyi (1980) e Ambrósio (2004), serve de pano de fundo a este novo capítulo.

Na verdade, o capítulo X condensa a análise e as principais conclusões da pesquisa num conjunto de linhas de força para subsidiar a elaboração de um modelo de universidade pública para Cabo Verde. A análise do caso concreto é feita no cruzamento das principais tendências mundiais do ensino superior e da ciência com as características mais salientes da realidade dos pequenos Estados insulares. O resultado é o esboço de um quadro de referência, através das 11 secções seguintes, para a criação da Universidade de Cabo Verde.

Já no século XI, o filósofo Roscelin de Compiègne entendia que concepção designa a operação do espírito pela qual se apreende um objecto, que consiste em formar o conceito ou o entendimento de uma coisa que é real no espírito, mas não corresponde a algo na experiência. É diferente da imaginação, que é representação, figuração ou reprodução do mundo das aparências oferecida à percepção.

Apesar de parecer razoável admitir-se que a universidade pública habita o imaginário colectivo cabo-verdiano, convém situar esta contribuição no plano da concepção com a intenção de influenciar a experiência.

1. Os desafios da realização

O quadro seguinte retoma o tema dos grandes desafios a vencer no processo de concepção e realização da Universidade de Cabo Verde.

Quadro 67

Os 10 Maiores Desafios da Universidade Pública de Cabo Verde

Objectivo	Estratégia	Vantagem	Desvantagem
1. Fluxo de estudantes	universalizar o acesso ao ensino superior; organizar a universidade em rede com o apoio das TIC; atrair estudantes da emigração; recrutar estudantes de países vizinhos atrair estudantes internacionais.	aumento da massa crítica e coesão social; redução dos custos e aumento da acessibilidade; reforço da identidade, internacionalização da universidade e expansão das externalidades além-fronteiras, melhor posição em África e Atlântico.	custo elevado; complexidade; alto custo de materiais, formação, avaliação, aquisição, funcionamento e equipamentos; heterogeneidade de perfis dos candidatos e suas necessidades; oferta competitiva difícil de conseguir-se em poucos anos.
2. Recrutamento e formação de professores	atrair docentes nacionais, residentes no estrangeiro, incluindo jubilados; remunerar para fixar os melhores; atrair professores cabo-verdianos reformados atrair, nos primeiros anos, reformados estrangeiros para orientar e formar equipas nacionais.	forte incentivo; cruzamento de conhecimentos e internacionalização; combinação de patriotismo, competência e realização pessoal; alta qualidade a custos moderados.	Conflitos entre: universitários e Função Pública; pessoal das IES seleccionado e não seleccionado; harmonização de critérios; choque entre expectativas e realidade; dependência da experiência, visão e valores estrangeiros.
3. Criação de capacidade científica	inserir-se nas redes científicas internacionais; aceder à informação pelas TIC e convenções internacionais.	impulso e qualidade da investigação científica a custos comportáveis; facilidade de implementação.	gestão difícil; risco de dependência; exigência de capacidade negocial e rigor para cumprir convenções.
4. Escolha de um sistema de validação internacional	optar por um sistema próprio e específico; negociar acordos sobre equivalência.	adequação ao conceito estratégico nacional; internacionalização e circulação da mão-de-obra.	Limitação do universo e aumento do desemprego; aumento do risco de inadequação e da dependência.
5. Financiamento	garantir o financiamento através do orçamento do Estado, famílias e universidade; negociar parcerias público – privadas; incentivar o financiamento privado.	regulação e gestão pelo Estado; realização do bem público pela parceria público - privada na EI, financiamento e gestão; gestão participativa e sustentável.	alto custo e baixa competitividade; relação custo / benefício negativa; gestão complexa e elevado risco de conflitos de interesse; diminuição da relevância do ES como bem público.

Objectivo	Estratégia	Vantagem	Desvantagem
6. Internacionalização	internacionalizar a parceria público - privada.	envolvimento de fundações, universidades e empresas nacionais e estrangeiras.	difícil harmonização de diferentes visões, interesses e ritmos.
7. Actualização dos domínios e áreas pertinentes	aplicar o princípio da hélice-tripla ajustado com base em observatórios do mercado de trabalho.	cooperação internacional e interacção dinâmica entre universidade – sociedade – governo.	dificuldade de coordenação decorrente da reduzida dimensão da universidade e da forte dispersão do seu corpo docente.
8. Currículos e manuais	garantir liderança interna dos processos e recorrer à selectiva assistência externa.	possibilidade de envolvimento genuíno dos sectores mais dinâmicos da nação e do Estado.	reduzida massa crítica e luta feroz pelo acesso aos recursos escassos, os altos cargos incluídos.
9. Livro impresso e virtual	criar bibliotecas convencionais e negociar acesso a bibliotecas virtuais.	índice satisfatório de desenvolvimento das TIC.	dispersão da população e fragilidade do sistema energético nacional.
10. Qualidade e equidade	valorizar a educação, a ciência e a inovação como principais factores do crescimento económico e coesão social.	valores não transaccionáveis acrescentam valor no contexto da protecção do bem público mundial.	resistência de grupos privilegiados a políticas favoráveis à democracia social, ao ambiente e às gerações futuras.

Fonte: Autor

O Quadro 67 resume os 10 maiores desafios a vencer no processo de concepção, instalação e desenvolvimento de uma universidade para o progresso sustentável de uma nação insular de reduzidas dimensões e forte transnacionalização.

2. Lições e interrogações

O estudo comparativo de 5 pequenos Estados insulares de África e de 5 universidades de pequenos países ou grupos de países e territórios de reduzida dimensão, situados em oceanos diferentes, mostra forte correlação entre o ensino superior, a inovação, a tecnologia, o crescimento económico e o desenvolvimento.

Na verdade, todos os pequenos Estados com altos níveis de desenvolvimento têm sofisticados sistemas de ensino superior universitário com actividade académica, científica, financeira e patrimonial. Todos dão atenção às áreas de ensino e investigação, às relações internacionais, aos sistemas de financiamento, às

tecnologias de informação e comunicação, assim como ao princípio da hélice-tripla que estimula a interacção estratégica entre a universidade, o governo e a sociedade.

Nos campos do ensino, investigação e extensão cultural, as unidades tendem a combinar a concentração num reduzido número de áreas com a diversificação e a especialização eficientes, no espírito do que a Declaração de Bolonha propõe para a Europa. Esta estratégia e a formação de alianças consistentes, têm permitido a diversificação e o progresso que essas universidades não teriam conseguido se tivessem trabalhado isoladamente. Todavia, cada opção tem antecedentes ligados, nomeadamente, à história, geografia, emigração e diplomacia.

As lições das universidades regionais ou multinacionais são ambivalentes: por um lado confirmam o princípio da cooperação e uso do ensino à distância, por outro, desaconselham a multipolaridade, em virtude da forte propensão de cada pólo para se transformar em miniuniversidade, comprometendo o projecto inicial, enquanto as tecnologias de informação e comunicação viabilizam a alternativa da universidade em rede (ensino à distância, audiovisual, impresso e presencial).

Comparando informação relevante de vários anos e países, William Easterly e Aart Kraay (2001) defendem a tese segundo a qual, quando comparados com as nações de maiores dimensões territoriais e demográficas das respectivas regiões, as pequenas nações insulares apresentam rendimento *per capita* mais elevado, taxa de crescimento semelhante e índice de volatilidade da economia também mais alto. Estas características comuns e outras justificam a perspectiva *nissológica*⁹⁴ (estudo das ilhas com regras e metodologias próprias) defendida por alguns investigadores na análise da relação entre o ensino superior e a transformação social.

O cruzamento do olhar continental com o olhar nissológico (de dentro para fora das ilhas), põe em causa alguns preconceitos, entre os quais aquele que dá por demonstrada a inviabilidade do ensino superior de alta qualidade nas nações de pequenas dimensões. A reflexão sobre diferentes modos de ver a mesma realidade demonstra que este objectivo é possível nos países grandes, médios, pequenos e muito pequenos, embora com estratégias e recursos adequados a cada caso.

⁹⁴ V. McCall Grant (2005). Nissology: a debate and discourse from below. Centre for South Pacific Studies, University of South Wales. Australia (www.southpacific.arts.unsw.edu.au/resourcecenissology.htm)

Isto significa que é necessário:

reavaliar o potencial e os limites do desenvolvimento das pequenas nações insulares em função das actuais dinâmicas da globalização e diversificação, segurança humana e progresso das estruturas de informação e comunicação; redefinir a missão, a organização e a função da universidade no pequeno país insular, tendo em conta o contexto internacional e a sustentabilidade dos sistemas educativos;

promover a educação comparada no universo das nações de pequena dimensão e respectivas regiões.

É neste contexto de incertezas e redefinições que o governo de Cabo Verde pretende realizar uma universidade pública com a missão de aumentar a oferta de ensino superior, criar capacidade científica e tecnológica próprias, apoiar a função reguladora do governo, servir de referencial de qualidade, atrair e fixar competências para o reforço da identidade e a inserção no mercado mundial do conhecimento e do trabalho.

3. Um trinómio virtuoso

Procura-se um modelo de universidade identificada com a sociedade e o respectivo conceito estratégico. Ao contrário das universidades multinacionais das Índias Ocidentais e do Pacífico Sul, onde vários pequenos Estados e territórios insulares criaram, respectivamente, a Universidade das Índias Ocidentais (UIO) e a Universidade do Pacífico Sul (UPS), a realidade histórica, cultural, económica e política de África tem apontado para soluções nacionais.

A experiência das ilhas atlânticas (Islândia, Açores, Madeira e Canárias) corrobora a tese *nissológica* dos modos e regras específicas de apreender, explicar e encarar a realidade insular e, por isso, o carácter indispensável de certa capacidade instalada nos domínios da ciência e da tecnologia.

Mesmo podendo contar com o potencial do continente, as três regiões insulares (Açores, Madeira e Canárias) criaram as suas universidades e, apesar da reduzida dimensão e do clima de fogo e gelo, a Islândia é um dos países mais avançados naqueles domínios.

De facto, a análise comparada prova que, se a reduzida dimensão das nações e a limitação dos recursos naturais transaccionáveis contam porque impõem mais rigor às universidades, é também verdade que as pessoas e as instituições é que contam mais. O governo de Cabo Verde decidiu fundar uma universidade pública precisamente para aumentar a capacidade cultural, científica e tecnológica da nação e qualificar a mão-de-obra, a via mais segura para a inserção na economia mundial.

Analisaram-se várias experiências relevantes, tendo em consideração que o aproveitamento máximo do conhecimento e de tudo aquilo que já existe é um imperativo ético e prático. Além disso, verificou-se que a opção por uma universidade pública nacional não é objecto de controvérsia, sendo necessariamente polémicos o modelo e a estratégia de implantação. Neste contexto, três hipóteses são comparadas para ressaltar oportunidades e riscos:

uma universidade pública como colectividade autogerida, cuja entidade instituidora é o Estado, agindo directamente;

uma universidade pública, cuja entidade instituidora é o Estado, mas com gestão partilhada com entidades externas e podendo ter as características de uma entidade pública empresarial;

uma universidade pública, cuja entidade instituidora é uma fundação, uma sociedade ou um consórcio aberto e plural, baseada num contrato social alargado.

A escolha de uma destas hipóteses ou a formulação de uma quarta dependem da explicitação política das opções relativas à missão da universidade e ao papel do Estado em dadas condições geográficas, económicas, sociais e políticas.

Assim sendo, a discussão do conceito de universidade pública empreendedora poderá concentrar-se nos seguintes tópicos:

missão definida no cruzamento do espaço, tempo e intenção;

campos de conhecimento e áreas de estudo, investigação e extensão delimitados pelo realismo que uma nação insular e dispersa pelo mundo requer para se afirmar através dos bens e serviços que recebe e fornece;

entidade instituidora inovadora, flexível e eficiente;
organização desenhada entre a percepção da realidade complexa do presente e a visão de longo prazo;
implantação em rede e sensível à eficiência e à equidade;
financiamento diversificado;
internacionalização desde a concepção;
governança democrática.

Vê-se assim que os factores espacial, temporal e intencional, assim como a perspectiva da universidade para o desenvolvimento económico, social e cultural, com responsabilidades cruciais na interacção com a sociedade e o governo, com o justo a prevalecer sobre o bem, como recomenda John Rawls (1971). A combinação destes objectivos e princípios sugere três orientações de fundo:

a assunção da perspectiva *nissológica*;
a interpretação e aplicação do princípio da hélice-tripla;
a aceitação em teoria e na prática do imperativo de um contrato de solidariedade.

A articulação empenhada do princípio da hélice-tripla, perspectiva *nissológica* e contrato social pode gerar o *trinómio virtuoso* na universidade para a transformação social.

3. 1 Missão da universidade pública

No caso de Cabo Verde, a missão da universidade pública empreendedora pode sintetizar-se em:

actualizar, afirmar e transmitir o património cultural das gerações anteriores;
renovar prospectivamente o património, com recurso ao conhecimento, para antecipar e influenciar o futuro;
reflectir e orientar cientificamente a modernização do sistema educativo, interagindo com todos os elementos do subsistema nacional de ensino superior público e privado;

contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico, económico, social e cultural, assessorando o poder político democrático no exercício da sua função de regulação e fomento do bem-estar geral;

promover a cidadania activa, a inclusão social e a afirmação da cabo-verdianidade interna e externa;

participar na definição e realização do conceito estratégico nacional.

3. 2 Sectores estratégicos, campos científicos e áreas de ensino

A determinação dos campos de conhecimento e das áreas de desenvolvimento, tanto no que se refere ao ensino como à investigação e extensão, tem como referência principal o critério da relevância, definida como adequação entre a universidade e as grandes linhas de desenvolvimento da sociedade. A procura da relevância conduz necessariamente à identificação das necessidades em matéria de formação e de conhecimento para o desenvolvimento.

Nesta ordem de ideias, o conhecimento das orientações estratégicas de desenvolvimento do país tal como reflectidas em sedes como a Constituição da República, o Programa do Governo, as Grandes Opções do Plano, o Plano Nacional de Desenvolvimento, a Estratégia de Luta contra a Pobreza e o Plano de Acção para a Sociedade de Informação, assim como dos sectores da economia com maior potencial de crescimento é indispensável. Para a definição dos sectores estratégicos, consideraram-se os seguintes critérios:⁹⁵

Peso tendencial do sector no PIB. O sector terciário é seguramente estratégico, uma vez que é largamente preponderante na formação do PIB (acima de 66% desde 1980), podendo por isso falar-se de uma economia terciarizada. Os subsectores cujo peso no PIB é superior a 5% são: agricultura, construção, comércio, transportes rodoviários, comunicações, habitações locais, bancos e seguros e serviços governamentais;

⁹⁵ Além dos documentos mencionados, foram consultados para a definição dos sectores estratégicos, campos de conhecimento e áreas de ensino e formação: David Atchoarena (1993). *Stratégies éducatives pour les petits Etats insulaires*. Paris. Unesco / IIPÉ e Comissão Nacional Instaladora da Uni-CV, 2ª Reunião Ordinária, Documento de Referência, Setembro de 2005.

Importância do sector na geração de emprego. A maior parte da população activa, incluindo as pessoas que estão à procura de emprego, encontra-se no sector terciário. Os subsectores cujo peso no emprego é superior a 10% são: agricultura, indústria transformadora, construção, comércio e administração pública;

Nível de qualificação dos recursos humanos. A maior percentagem de indivíduos com formação superior e secundária trabalha no sector terciário, sendo mais importantes os subsectores: electricidade e água, transportes, comunicações, banca e seguros, habitação local e serviços governamentais;

Valor acrescentado. No tocante à criação de riqueza, o sector dos serviços, por conseguinte, o sector terciário (76%), é determinante, o secundário representa 23% e o primário tem o peso residual de 0.6%;

Política governamental. Na sequência da aprovação das Grandes Opções do Plano, foi realizado o Fórum Transformar Cabo Verde para a formação de consensos sobre as necessidades e estratégias, onde sobressaiu a necessidade de criar vantagens competitivas, a partir da localização e da valorização dos espaços marítimo e aéreo;

Oportunidades conjunturais. De igual modo, as conclusões do Fórum apontaram para o aproveitamento das oportunidades oferecidas pelos mercados europeu e norte-americano através das facilidades concedidas no âmbito do AGOA (Africa Growth Opportunity Act) e do Acordo de Cotounu para desenvolver as exportações nos sectores das indústrias ligeiras (aparelhos e têxteis);

África e países de língua portuguesa. O desenvolvimento de serviços *offshore* com vista a apoiar a estratégia de transformação e a fornecer serviços nos domínios financeiro, do investimento e dos seguros ao mercado dos países de língua portuguesa e da África deverá ser um dos subsectores de suporte ao desenvolvimento;

Perspectivas de crescimento sectorial. Este critério dá uma visão mais dinâmica do desenvolvimento por sectores. Assim, de acordo com os documentos de preparação do Plano Estratégico da Energia, os seguintes sectores apresentam melhores perspectivas de crescimento na próxima década:

num cenário de crescimento acelerado (igual ou acima de 7 %): transportes, construção, turismo, agricultura e indústria;

num cenário de crescimento moderado (até 5%): só os subsectores da construção, turismo, transportes e serviços diversos conseguem taxas de crescimento superiores ao PIB.

Por subsectores, temos por ordem decrescente: indústrias transformadoras, comércio, hotéis e restaurantes, construção, transportes aéreos e comunicações.

Analisados os dados e feito o cruzamento dos indicadores propostos, sobressaem os seguintes sectores e subsectores estratégicos:

o principal sector é o terciário⁹⁶ em termos de emprego, peso no PIB e nível de qualificação dos recursos humanos, beneficiando do facto de os serviços, representarem nomeadamente os subsectores que, por causa da localização, possuem maior potencial de geração de riqueza e ocupação produtiva;

no interior dos sub-sectores do sector terciário salientam-se: o comércio, as comunicações, os transportes, a banca e os seguros;

o crescimento do sector secundário sustenta-se bastante da importação de matérias-primas, o que limita os efeitos de arrastamento ou externalidade sobre outros sectores;

as tecnologias da informação e comunicação, dado o seu carácter transversal (o PNUD estimou o peso das TIC no PIB em 5.9% em 2004);

circulação de competências através da emigração qualificada e políticas coerentes e coordenadas.

Identificados os sectores estratégicos, a universidade poderá apostar em 4 grandes campos de conhecimento e áreas de ensino e formação. Todavia, ao definir os campos e fixar as metas, não deverá abandonar a noção crucial de que ela é criada para ajudar a sociedade da qual emana a resolver problemas, frequentemente criando desvios em relação à tradição e paradigmas dominantes.

Quadro 68

Campos científicos e áreas de ensino e formação – primeira fase

⁹⁶ A tradicional classificação da população activa em três sectores de actividade é cómoda mas vários economistas já distinguem o chamado sector quaternário que inclui o conjunto dos serviços ligados à informação e à comunicação (imprensa, informática, publicidade, etc.), que parece fazer muito sentido no caso de Cabo Verde.

Campo científico	Área de ensino / investigação
Ciências da Natureza, Vida e Ambiente	Ciências Agrárias, Mar, Ambiente e Saúde
Humanidades, Ciências Sociais e Arte	Ciências Sociais, Educação, Línguas, Letras e Artes
Economia, Gestão e Políticas Públicas	Economia, Administração Pública, Gestão, Secretariado e Contabilidade
Ciências (Puras e Aplicadas)	Ciências Básicas (Matemática, Física, Química e Biologia), Engenharias e Tecnologias
Nissologia Estudo dos territórios insulares segundo métodos e regras próprias	Antropologia, Linguística, Migrações, fronteiras marítimas (ZEE), recursos da terra e do mar

Fonte: Comissão Instaladora da UniCv (2005)

O quadro 68 sugere a combinação dos campos científicos e áreas de ensino e investigação para uma 1ª e uma 2ª fases de afirmação do projecto universitário, incluindo um Centro de Estudos Nissológicos no Atlântico (CENA).

Segundo esta hipótese, a universidade seria auto-evolutiva a partir de um núcleo de quatro unidades integradas (faculdades, institutos ou escolas) no momento da fundação e sete unidades, incluindo o centro de estudos nissológicos, no fim da primeira expansão.

O Quadro 69 apresenta uma hipótese de organização em faculdades, cursos e centros do arranque ao fim da primeira expansão.

Combinando o núcleo inicial com um segundo anel a anunciar no acto da fundação da universidade, a organização poderá ter estas âncoras de uma instituição verdadeiramente nacional e com vocação regional e internacional, tanto no sentido geográfico como cultural (África - CPLP - Ilhas Atlânticas - Mundo).

Quadro 69

Faculdades, cursos e centros – segunda fase

Faculdades	Cursos	Centros
1. Engenharia e Ciências do Mar	- Matemática Aplicada - Engenharia Electrónica - Informática e Automação - Engenharia Civil - Engenharia Mecânica - Engenharia de Telecomunicações - Administração e Transporte Marítimo, Biologia Marinha e Pescas + Energias Renováveis	Instituto do Mar
2. Ciências Humanas e da Educação	Francês e Inglês, Língua Cabo-verdiana, Português, Filosofia, Matemática, Biologia, Geologia, História, Geografia, Informática, Gestão e Planeamento Educação à Distância e Biblioteca e Informação	Instituto da Biblioteca Nacional e do Arquivo Histórico (IBAH) Centro de Educação a Distância
3. Ciências da Terra	Ambiente, Agricultura, Pecuária, Energia e Território	INIDA /CFA
4. Economia, Gestão e Administração	Ciências Económicas e Empresariais, Administração Pública	INAG / ISCEE
5. Ciências Médicas	- Enfermagem - Ciências Médicas - Saúde Comunitária - Cirurgia Dentária	Centro hospitalar internacional, visando o turismo de saúde
6. Ciências (Puras e Aplicadas)	- Matemática - Computação e Sistemas de Informação - Aplicação das energias - Biologia e alimentação - Geologia / Vulcanologia	Núcleo Operacional para a Sociedade de Informação (NOSI)
7. Nissologia	Antropologia, Linguística, Migrações, ZEE e recursos do mar.	CENA-Centro de Estudos Nissológicos do Atlântico.

3.3 O sistema de graus

Sobre o sistema de graus, a experiência nacional e as tendências mundiais no ensino superior, em particular a Declaração de Bolonha⁹⁷, na medida em que busca a aproximação dos sistemas de ensino superior dos países mais avançados,

⁹⁷ A aproximação à Bolonha não significa copiar acriticamente o que algum país europeu fez ou tenta fazer, mas acompanhar o processo com interesse e proceder aos ajustamentos que se mostrarem convenientes, tendo em consideração os objectivos a atingir, a história e os níveis de qualidade do sistema educativo cabo-verdiano. A duração dos cursos, por exemplo, deverá ser, no início, diferente daquela para que tendem os países europeus.

analisaram-se vários cenários para no fim recomendar o seguinte, em quatro níveis, que parece ser o mais recomendável no caso de Cabo Verde:

formação pós-secundária curta, não universitária (1 a 2 anos) com forte componente profissionalizante e articulada com o ensino universitário ao qual dá acesso;

bacharelato (3 anos) ou Licenciatura (4 anos);

mestrado (2 anos);

doutoramento (4 anos ou mais).

Este sistema tem a virtualidade de facilitar o reconhecimento das qualificações e de beneficiar mais eficazmente da cooperação internacional. Pressupõe igualmente a adopção do sistema de formação pós-secundária curta (1 a 2 anos) apoiada nos *nós* de uma universidade *em rede*, concebida para funcionar segundo o princípio EMAQ - Equidade, Mérito, Articulação e Qualidade. Seja qual for a opção, ela deverá ser compatível com o ISCED (International Standard Classification of Education) para efeitos de comparação, reconhecimento e equivalência.

3. 4 Os graus, as línguas e as tecnologias de informação e comunicação

Esta proposta de sistema de graus assenta em 6 pressupostos:

Entre o momento da criação e o fim da primeira expansão, o português é a língua oficial, de ensino e investigação;

As políticas linguísticas visam assegurar aos diplomados com cursos de formação pós-secundária curta, assim como aos titulares dos graus de bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento, competência internacional em português, inglês e espanhol;

Os cursos de pós-graduação podem ser ministrados em português, inglês, francês e espanhol;

Os diplomados do ensino secundário e titulares de graus superiores são utilizadores eficientes das TIC;

A Universidade de Cabo Verde empenha-se no desenvolvimento e ensino da língua cabo-verdiana, assim como no estudo de outros crioulos, principalmente os relacionados com a língua portuguesa;

Enquanto língua estrangeira, o inglês continua essencial mas quem pensa uma universidade do século XXI não pode deixar de considerar o facto de a importância de outras línguas, nomeadamente o chinês (mandarim), o espanhol e o russo, estar a crescer exponencialmente no mercado internacional do trabalho.

3. 5 Fundação, financiamento e governo da universidade

Fundação. Analisaram-se 3 tipos de entidades instituidoras:

Estado directamente, para uma universidade pública enquanto colectividade autogerida;

Estado indirectamente, através de uma Entidade Pública Empresarial (EPE), de que é o financiador quase exclusivo;

Uma fundação, sociedade ou consórcio internacional, para uma universidade pública resultante de uma parceria cujo objecto é a gestão eficaz da educação superior para promover o desenvolvimento humano sustentável, reflectir o princípio da hélice-tripla, articular as funções de referente de qualidade, autonomia, liberdade e financiamento, para minimizar as falhas do mercado e do governo, estimular o intercâmbio e garantir o reconhecimento.

A maior vantagem deste modelo é conciliar a participação e a abertura curricular, pedagógica, científica e financeira com uma liderança democrática e forte, uma gestão com base na relação custo-benefício social, a responsabilidade, a autonomia e a prevenção do corporativismo.

Esta opção tem implicações directas na organização e governação da universidade. O principal risco relaciona-se com as dificuldades em conciliar numa única organização, que tem de ser ágil e eficiente, interesses públicos e privados, solidários e lucrativos.

Financiamento. O financiamento depende das condições económicas, dos sectores estratégicos e da missão e natureza da entidade instituidora. Esta lógica incorpora o entendimento do ensino superior como factor-chave do desenvolvimento local e nacional, bem público e sistema produtor de capital intelectual e de serviços. A universidade terá um campo de acção regional e transformará em vantagem as adjacências geográficas e culturais, a transnacionalização da população e o nicho de oportunidades que uma emigração qualificada representa.

Entre as várias possibilidades existentes, os seguintes modos de financiamento da universidade parecem plausíveis:

Propinas e venda de serviços, tais como consultoria, aluguer de espaços e equipamentos, produção editorial e cultural e recolha sistemática de fundos;

Transferências do orçamento do Estado, incluindo projectos de investimento, bolsas e empréstimos a estudantes, fundos da cooperação internacional, perdão e reconversão da dívida pública externa;

Investimento de entidades públicas, privadas e sociais, nacionais e estrangeiras, em conformidade com a natureza da entidade instituidora;

Cooperação internacional directa nos domínios do ensino, ciência, tecnologia e artes.

Governo. O governo da universidade dependerá da relação que ela tiver com a sociedade. Na lógica desta proposta, consistirá num Conselho de Curadores ou Conselho de Administração da fundação, sociedade ou consórcio internacional que a instituir. A gestão, sensível à qualidade, ao interesse público, à equidade e ao mercado, será partilhada entre o Conselho de Curadores (Conselho de Administração) e a Reitoria, a qual representará simultaneamente a entidade instituidora e a comunidade universitária.

O poder regulador e de supervisão pertencerá ao Estado que o exercerá por intermédio de entidade técnica e legalmente competente, podendo ser uma Direcção Geral inteiramente reformulada ou uma Autoridade Reguladora do Ensino Superior.

Entidade instituidora. A EI é uma organização assente numa aliança de princípios, actores e recursos para a realização de finalidades inspiradas na realidade do país e na afirmação da validade e legitimidade da cooperação entre o

governo, o tecido empresarial, os cidadãos e a universidade, através de uma parceria público-privada internacional, segundo o *princípio da hélice-tripla ajustado*.

Quadro 70

**Universidade, Entidade Instituidora e Estado:
 distribuição de responsabilidades**

Responsabilidades	Regulação	Financiamento	Política interna
Universidade	- Elaboração e execução do plano estratégico, plano de acção e política interna	- Propinas - Prestação serviços - Recolha de fundos - Cooperação I.	- Corpo docente - Senado - Faculdades - Departamentos - Institutos
EI	- Aprovação do plano de acção, política académica, orçamento e supervisão	- Política de financiamento, gestão e prestação de contas	- Programa - Currículo - Acreditação
Estado	- Legislação sobre o ensino superior - Autorização para o funcionamento de Faculdades, Departamentos e Centros - Aprovação do plano estratégico	- Bolsas e empréstimos para os estudantes - Fundos para investigação e projectos - Fundos da cooperação internacional	- Reconhecimento da entidade reguladora, de supervisão e de acreditação

A EI é constituída pelo Governo e institutos públicos, cujo poder de influência e decisão salvaguarda a natureza do ensino superior como bem público e factor-chave do desenvolvimento, assim como por entidades colectivas e singulares, nacionais e estrangeiras, tais como universidades, fundações, empresas e centros de investigação de excelência.

Um Instituto de Estudos Pós-Graduados

Além do que acima ficou dito, a inclusão de um Instituto de Estudos Pós-Graduado⁹⁸ no núcleo fundador da Universidade de Cabo Verde tem 3 justificações práticas:

⁹⁸ O Instituto de Estudos Pós-Graduados será também necessário ao lançamento da Universidade no plano internacional. Integrado no núcleo fundador, poderá organizar conferências e seminários de lançamento com a participação de especialistas nacionais e estrangeiros de algumas das 100 melhores universidades do mundo, incluindo prémios Nobel. Por outro lado, promoverá com as restantes unidades orgânicas estudos pós-graduados ao longo da vida como elemento essencial da estratégia de desenvolvimento da Universidade de Cabo Verde.

o ganho de eficiência e motivação que representariam cursos de pós-graduação de alto nível de qualidade para o relativamente elevado número de graduados num conjunto muito diversificado de contextos educativos, científicos, tecnológicos, linguísticos e culturais, em mais de duas dezenas de países;

a possibilidade de reunir o corpo docente a custos suportáveis, tendo em conta a relação favorável entre o valor acrescentado e a da organização necessária;

a vantagem acrescida de os cursos de pós-graduação, conferindo grau ou não, permitirem seleccionar candidatos à formação para o corpo docente e de investigação e projectar a universidade no plano internacional.

5. Universidade, Entidade Instituidora e Estado

Existem muitos modelos de governo das universidades e nenhum é eficazmente transferível de um contexto histórico, económico, cultural, científico e político para outro. Todavia, a análise comparada ao longo do tempo e da geografia ajuda a reduzir a margem de erro na tomada de decisão em cada caso concreto.

Observados alguns modelos europeus, americanos e africanos, analisadas algumas experiências de pequenos Estados insulares e tendo em conta o ponto de partida para a criação da Universidade de Cabo Verde, o quadro 70 propõe um modelo de partilha de responsabilidades entre o Governo, a EI e a Universidade.

A Entidade Instituidora é uma organização exterior à universidade, decorrente de uma aliança de princípios, actores e finalidades, inspirados numa visão do país e na validade dos conceitos do trinómio virtuoso, hélice-tripla (Universidade – Sociedade – Governo) e parceria público – privada.

A organização e a gestão deverão conciliar as finalidades da universidade com a autonomia, a democracia, a liderança eficaz e a participação dos professores, pessoal não docente e estudantes.

6. Insularidade, equidade e universidade em rede

A universidade é chamada a conciliar, também através do desenho institucional, as particularidades do país, as distâncias entre as ilhas e dos

continentes, as exigências de sustentabilidade, a qualidade e o reconhecimento social interno e externo.

A pressão política e social no sentido da expansão do ensino superior, como acontece em todos os países e em particular nos pequenos Estados e regiões insulares, é crescente e cria uma situação paradoxal. Por um lado, a redução dos desequilíbrios geográficos desafia a tendência concentradora de recursos e serviços; por outro lado, a qualidade exige a criação de infra-estruturas dispendiosas, recrutamento de pessoal altamente qualificado e acumulação de massa crítica que, gerando sinergias, possa realizar projectos de investigação.

Porém, um projecto universitário de qualidade é incompatível com a dispersão de meios por um elevado número de microcentros, não sendo a multiplicação de pólos irrelevantes a melhor resposta à pressão social e política.

A formação pós-secundária curta, com a possibilidade de acesso a estudos universitários, o ensino misto (*new learning*) e o apoio social à deslocação e alojamento de estudantes minimizam os efeitos negativos da concentração e dispersão.

As necessidades do país e o potencial do sistema de ensino superior misto apontam para uma *universidade em rede*, que necessitará de um conjunto de centros de recursos no terreno. Trabalhando em rede, os *campi* (cidades universitárias) e os centros de recursos (*nós*) são geradores de externalidade local e nacional.

A universidade em rede fundamenta-se nos conceitos e instrumentos do ensino misto e à distância, indo mais longe no sentido da universalização das oportunidades de acesso ao ensino superior, através da interacção entre os centros de recursos locais e os *campi* físicos e virtuais. Tem como premissas a participação dos cidadãos, o uso universal das TIC e a gestão democrática e eficiente.

7. Estratégias de recrutamento e formação de professores

Em 2005, num universo de cerca de 400 docentes do ensino superior público e privado, aproximadamente 275 (70%) eram docentes em regime de tempo integral (ETI). Destes, 5,65% eram Doutorados, 23,25% Mestrados, 70 % Licenciados e

1,1% Bacharéis. Estes números falam por si e dizem que assim o ensino superior de qualidade não é possível.

A perspectiva de criar e instalar a Universidade (Pública) de Cabo Verde num período relativamente curto, até 2010, torna a resolução do problema dos corpos docente e de investigação mais difícil. Por outro lado, não se pode ignorar que uma função primordial das instituições universitárias nos países em desenvolvimento é precisamente a criação, a fixação e a atracção de competências, lutando contra a escassez, o desperdício e a fuga de cérebros. Num país profundamente influenciado pela emigração, a missão da universidade é crucial e tem características peculiares.

Ora, por mais lacunar que seja, o estudo *International Migration, Remittances e Brain Drain*,⁹⁹ acabado de publicar pelo Banco Mundial, é chocante.

Com base em números relativos a 2000, os autores afirmam que 67% dos cabo-verdianos qualificados com cursos superiores ou técnicos trabalham no estrangeiro, constituindo a maior taxa africana de exportação de competências. Segundo o mesmo estudo, Moçambique, Angola e Portugal deixam fugir para os países ricos respectivamente 45, 33 e 20% do seu pessoal mais qualificado.

Em face da evidente ineficácia de medidas administrativas para inverter esta tendência e estancar a hemorragia dos países mais pobres em benefício dos países mais ricos, espera-se que a universidade a sério desempenhe melhor papel.

Se Cabo Verde conceber e instalar a sua primeira universidade nacional segundo o princípio da hélice-tripla ajustado terá a oportunidade de adoptar 4 estratégias complementares de recrutamento e formação acelerada de cientistas e professores:

Negociar com universidades de excelência programas de formação de professores cabo-verdianos em regime de ocupação exclusiva;

Negociar com universidades ou grupos de universidades estrangeiras pacotes de formação de professores em regime alternado, o qual permite aos candidatos manter parte da sua actividade pedagógica e de pesquisa em Cabo Verde e atrair competências do exterior, enquanto se enriquecem científica e profissionalmente no exterior;

⁹⁹ *International Migration, Remittances e the Brain Drain*. Editors: Çağlar Özden and Maurice Schiff. Copublication of The World Bank and Palgrave MacMillan.

Adoptar programas específicos de atracção e recrutamento de cabo-verdianos altamente qualificados que trabalham no estrangeiro, podendo, em alguns casos, haver entendimento entre governos interessados;

Recrutar, a prazo, competências estrangeiras para as áreas estratégicas de ensino, investigação, extensão e desenvolvimento organizacional.

Actualmente o universo de professores e cientistas reformados, com rica experiência, motivação e energia para este tipo de projectos, constitui uma grande oportunidade de capacitação de jovens talentos e instituições.

8. Cultura e competitividade

A questão dos estudos clássicos e das artes plásticas e de representação será equacionada no quadro da função reguladora do Estado e de um pacto para o desenvolvimento do ensino superior que não se limite à fundação e gestão da Universidade de Cabo Verde, mas se alargue à coordenação entre os sectores público, privado e social, no sentido de ampliar o universo de prestação de serviços à comunidade nacional e internacional da forma mais eficiente.

Veiga Simão (2002) considera que “a economia baseada no conhecimento, mais competitiva e dinâmica, capaz de um crescimento sustentável, com mais e melhores empregos e coesão social” só pode ser atingida “através de alianças criativas entre a ciência, a tecnologia e a cultura, pelo que a gestão da cultura e a economia cultural surgem com papel de destaque no desempenho de instituições e empresas”.

As empresas culturais familiares e de pequena dimensão podem ser instrumentos preciosos de afirmação de bens e valores nacionais e regionais. No caso de Cabo Verde, a música será provavelmente considerada uma das prioridades no plano curricular e no contexto das chamadas indústrias culturais.

Também por se tratar de questões transversais aos campos de conhecimento, dos cursos e da extensão cultural, constituindo factores decisivos de competitividade, as línguas estrangeiras, mormente o inglês, o francês e o espanhol, assim como as tecnologias de informação e comunicação, deverão ser objecto de políticas empenhadas.

Com razão, diz Veiga Simão que é preciso desenvolver, com imaginação e rigor, programas mobilizadores de educação e formação ao longo da vida, o que passa necessariamente pela eliminação da iliteracia cultural, informática e económica, fazendo com que os cidadãos dominem as línguas e as linguagens modernas de comunicação.

O conceito de competitividade entre nações é mais abrangente do que o conceito restrito de competitividade empresarial e o cálculo do respectivo índice integra factores e indicadores internacionalmente aceites, baseados em dados estatísticos que, para serem credíveis, têm de ser rigorosos e comparáveis.

Uma das instituições que concorrem para o cálculo do índice de competitividade através de um processo muito complexo é o Institute for Management Development (IMD) que publica o IMD World Competitiveness Yearbook (WCY). O WCY de 2006 analisa 60 países tendo em conta 314 critérios.

Os 10 países mais competitivos em 2006 são os EUA, Hong-Kong, Singapura, Islândia, Dinamarca, Austrália, Canada, Suíça e Luxemburgo. Dos países de língua portuguesa só Portugal e o Brasil figuram na lista dos 60 primeiros, respectivamente em 43º e 48º lugares.

Entre 2005 e 2006, as mudanças positivas mais espectaculares dizem respeito à China, Índia e Malásia, cujas posições passaram, respectivamente, de 31 para 19 (+ 12 pontos), de 39 para 29 (+10) e de 28 para 23 (+5). As maiores mudanças negativas afectaram a Coreia (-9), Nova Zelândia (-6), França, Tailândia e Chile (-5) e Itália (-3).¹⁰⁰

É também de registar o facto de o último relatório anual do IMD (WCY 2006) estabelecer correlações positivas entre o grau de competitividade nacional e o desempenho do sistema educativo, considerando em particular a densidade da cooperação universidade-empresa, a formação de gestores, o empreendedorismo e a diversidade ou abertura a outras culturas.

Os factores e indicadores utilizados no cálculo do índice de competitividade internacional permitem avaliar as políticas sociais, económicas, educativas e formativas, de I & D, inovação, qualificação das populações, valorização do

¹⁰⁰ The World Competitiveness Yearbook 2006 (WCY 2006).

ambiente, eficácia empresarial, inserção na economia mundial e qualidade da governação. Concluindo, a concepção de uma universidade para o desenvolvimento humano sustentável tem de considerar o factor competitividade.

9. O Conceito de financiamento privado do ensino superior

A UNESCO, a OCDE e a UE consideram quatro critérios interligados para distinguir o ensino superior privado do ensino superior público:

- o poder de definir as orientações gerais e as actividades principais da IES;
- o poder de nomear a direcção da instituição;
- a percentagem do financiamento;
- a remuneração do corpo docente.

Consideram instituições privadas aquelas que têm o poder de orientação, nomeação, menos de 50% do seu orçamento vindo de entidades públicas e corpo docente e de investigação próprio.

Pelo contrário, são públicas as instituições financiadas em mais de 50% por intermédio de entidades públicas e onde o poder final de aprovação de políticas e actividades gerais, de nomeação da direcção e/ ou remuneração do corpo docente pertencem directa ou indirectamente ao Estado.

O facto de a educação básica ser geralmente assumida como um bem público enquanto o ensino superior, que tem retorno privado mais elevado, ser raramente considerado como tal é um paradoxo. Todavia, o ensino superior público, tal como o conceito acaba de ser definido é o que predomina à escala mundial, embora com acentuadas diferenças de região para região.

Segundo o GED 2006, atrás mencionado, a média mundial da oferta de ensino superior privado não ultrapassa os 18% do total. Apenas em três países de África ao Sul do Sara, a oferta do ensino universitário privado é maior do que a oferta pública: Botswana, Cabo Verde e Namíbia.

10. Participação e cidadania

Trinta e um anos depois da independência, apoiando-se na paz, na gestão criteriosa de recursos naturais escassos, nas remessas dos emigrantes, na ajuda pública ao desenvolvimento e, mais recentemente no turismo, Cabo Verde alcançou os melhores índices de coesão social, segurança humana e estabilidade política das antigas colónias portuguesas e um dos 10 melhores de toda a África.

Todavia, apesar de ter atingido os níveis mais altos de escolarização e de ter tido o primeiro liceu de Portugal em África (1848), não beneficiou dos Estudos Gerais criados em 1962 em Angola e Moçambique, para servir colonos e assimilados. Nas décadas de 80 e 90 foram criados quatro institutos superiores públicos e, no princípio deste século surgiram três institutos privados. Em 2005, os institutos públicos e privados somaram cerca de 4.700 estudantes.

O governo decidiu criar uma universidade pública que se encontra em processo de concepção e será instalada a partir da qualificação e federação ou fusão de institutos públicos existentes e a criar, mas falta um debate nacional genuíno sobre um modelo de universidade pública viável e para contribuir para a transformação da sociedade cabo-verdiana no seu contexto e dinâmica de insularidade e transnacionalização.

A participação deve começar na concepção da universidade. A entidade instituidora poderá ser uma fundação, uma sociedade ou um consórcio internacional catalisador de vontades, saberes e capitais, para promover a interacção permanente e renovadora da universidade com a sociedade, o governo e o mundo.

Em consequência da emigração e da importância das redes de competência, propõe-se uma universidade em rede, conectada com universidades, fundações e empresas nacionais e estrangeiras de reconhecido mérito. Algumas das conexões deveram ser estabelecidas com algumas das 100 melhores universidades do mundo e outras organizações com capacidade inovadora reconhecida segundo critérios estabelecidos por quem tenha competência para tal.

Como hipóteses de vias para resolver o delicado problema de recrutamento e formação de cientistas e professores, identificam-se 4 estratégias complementares:

Formação em regime de ocupação exclusiva no estrangeiro;

Formação em regime alternado, no estrangeiro e no país;
Atracção de competências nacionais que trabalham no estrangeiro.

Esta reflexão partiu de 3 pressupostos:

Cabo Verde necessita de uma universidade para reforçar a identidade nacional e a inserção na economia mundial do conhecimento;

Cabo Verde tem a necessidade vital de tirar proveito da natureza insular e transnacionalizada da sua população, através de uma complexa e rigorosa estratégia de longo prazo para valorizar a sua posição geoestratégica e a sua mão-de-obra;

O ensino superior existente é, salvaguardadas as excepções, obsoleto e caótico devido à ausência de projecto de desenvolvimento e capacidade reguladora.

E chegou a 3 conclusões:

a universidade é necessária e possível, mas só valerá a pena se lhe forem conferidos a missão e os correspondentes recursos humanos e financeiros para contribuir, enquanto produtora de massa crítica e referência de qualidade, para o desenvolvimento humano e sustentado do país, através de um processo participado, solidário e rigoroso;

a universidade necessária não é possível sem o governo ir buscar na vertente externa da nação cabo-verdiana e no estrangeiro, o apoio de cientistas, universidades e organizações do conhecimento que têm as competências de que o país requer mas ainda não possui;

a universidade pública tem uma função central na definição e consolidação de um subsistema de ensino superior de qualidade constituído por instituições universitárias e não universitárias, públicas e privadas, além de uma palavra essencial sobre a organização e a eficácia do sistema educativo.

11. Os grandes desafios e o imperativo de saber escolher

Provada ao longo de 31 anos a sua capacidade de resistir e sobreviver enquanto nação soberana, Cabo Verde mantém um equilíbrio precário entre as suas fragilidades de pequeno Estado insular disperso, saheliano e de fracos recursos naturais, por um lado, e o seu vasto potencial de país aberto ao mundo e transnacionalizado.

Neste princípio de milénio, os dois maiores desafios são a autocompreensão e a articulação da componente residente e da componente migrante da população ou, noutros termos, a recriação da identidade na dinâmica da globalização, maximizando as oportunidades e reduzindo os riscos.

Enquanto centro de gravidade nacional e de atracção, criação, transmissão e aplicação do conhecimento, o papel da universidade pública, tal como acima entendida, é insubstituível.

Nesta matéria como em todas as questões importantes da vida nacional, a diáspora terá um papel crescente. E a primeira medida para transformar as tradicionais remessas altruístas dos trabalhadores migrantes em motor do desenvolvimento é instalar capacidade de estudar a experiência própria e dos outros para posteriormente, avaliar, conceber, implementar e aperfeiçoar sistematicamente políticas coerentes, coordenadas e competitivas.

Com o auxílio cada dia mais eficaz das TIC, os cabo-verdianos da diáspora qualificados e altamente qualificados, estão potencialmente disponíveis para participar em actividades tais como:

- concepção e levantamento para uma Rede Global de Competências;
- criação de um Banco de Competências Nacionais num organismo público;
- conexão de lóbis conscientes da necessidade de defesa permanente dos interesses legítimos e legais de Cabo Verde;
- orientação de dissertações, teses e outros trabalhos de natureza académica nas organizações do conhecimento onde trabalhem sobre temática relacionada com os interesses de Cabo Verde;

acções junto de instituições dos países de destino no sentido de incentivarem e apoiarem monografias, mestrados, doutoramentos e especialização em regime misto (Cabo Verde e outros países);

cumprimento de tarefas especializadas, como acções de formação e projectos de investigação, através do regresso curto, “virtual” ou definitivo;

prestação de serviço sob contrato a prazo por especialistas reformados nos países de destino e disponíveis para trabalhar em Cabo Verde;

solidariedade com os conterrâneos nos países de destino;

informação e formação em empreendedorismo visando o investimento das remessas dos emigrantes;

formação para a economia do conhecimento e a migração circular;

promoção do turismo transnacional na terra natal;

promoção da cultura e da solidariedade cabo-verdianas;

intervenção cívica e política nos países de destino com a perspectiva de integração enquanto processo recíproco e em defesa do bem público mundial.

As propostas apresentadas neste capítulo encontram fundamento teórico em vários autores consultados e validação empírica na análise comparada de experiências de um significativo número de Estados e territórios insulares de pequena dimensão. A reflexão de Francisco Ramirez (2006) é oportuna quando assinala a transição da relação crucial entre a massificação da educação e a afirmação da cidadania no contexto nacional para a reivindicação da cidadania global, assente na participação à escala mundial e transnacional.

George Soros (2000) também ajuda a equacionar a criação de uma universidade pública num pequeno Estado insular quando lembra que se é verdade que o conhecimento é feito de narrativas verdadeiras, não é menos exacto que as narrativas são verdadeiras apenas quando correspondem a factos, cuja existência é independente do discurso.

Contudo, falta esclarecer as razões da opção por uma fundação, uma empresa ou um consórcio, ou seja, uma entidade instituidora autónoma em relação

ao aparelho do Estado para reduzir as insuficiências e maximizar as potencialidades da burocracia e do mercado.

Para Kenneth Prewitt (1999), fundação é uma instituição não governamental e legalmente reconhecida que serve objectivos públicos. Lester Salamon e Helmut Anheimer (1997), definem fundação como uma “organização que destina bens privados a objectivos públicos”. Por outras palavras, a fundação é essencialmente uma organização de fins não lucrativos e gestão autónoma.

São independentes, ligadas a empresas ou ligadas ao Estado e os bens que destinam a fins públicos podem ter origem pública, privada ou mista. Com este entendimento, propõe-se que a entidade instituidora da Universidade de Cabo Verde seja uma fundação ou uma organização com as principais características de uma fundação, ou seja, autonomia, gestão empresarial, internacionalização e a missão de realizar o bem público.

Neste sentido, as fundações são compatíveis com a definição de educação pública consagrada pela UNESCO. Na verdade, existem várias formas de conciliar a gestão eficaz com a promoção do ensino superior como bem público, além do Estado agindo directamente ou através de uma entidade pública empresarial.

Entretanto, como recorda Alexandre Adler (2005) na apresentação do *Relatório da CIA: Como Será o Mundo em 2020?*, o método dos cenários alternativos tem o grande inconveniente de representar a realidade complexa através de caricaturas para a obtenção de um modelo e a grande vantagem de mostrar o mais claramente possível que, por detrás d a retórica, existe uma articulação lógica do pensamento.

Espera-se que os fios com os quais se teceram estes subsídios para um modelo da universidade pública empreendedora fiquem mais inteligíveis nas Conclusões Gerais e sejam úteis a quem tem o poder e a legitimidade para tomar decisões e orientar a acção.

Conclusões Gerais

No fim do percurso e antes de sintetizar a experiência e a informação analisadas com vista a contribuir para a reflexão sobre a problemática do ensino superior e a transformação social nos pequenos Estados insulares, convém retomar alguns dos paradigmas, temas e abordagens das páginas anteriores.

Fazendo-o, recorda-se a advertência de Teresa Ambrósio (2001:11) a lembrar que os estudos de análise social são essencialmente tentativas de compreensão da nova ordem emergente, que obrigam a recorrer a novos conceitos e novas práticas.

Por outras palavras, porque os modelos convencionais de análise social apresentam grandes limitações, é necessário investigar, comparar e inovar para construir novos paradigmas educativos. Na verdade, foi o que se tentou, primeiro em relação ao ensino superior no universo das pequenas nações insulares, depois em relação ao caso particular de Cabo Verde.

1. Paradigmas dominantes e novas linhas de investigação

O conceito de transformação social baseia-se no princípio de que qualquer prática social implica produção de significados e insere-se, por esta via, na categoria de formação socio-histórica.

Apesar de aparentar um paradoxo, por ser simultaneamente produto de regularidades objectivas ligadas à posição de origem na sociedade e expressão única, porque pessoal, toda a prática significativa é *estruturada* pelo contexto social e *estruturante* através da organização de acções e representações novas.

Por conseguinte, os processos de produção e organização de significados, assim como os de invenção de soluções, são práticas sociais de natureza transformacional. Entre o conjunto de conceitos que atravessam este trabalho e cujo sentido merece ser recordado, encontra-se a relação entre o conhecimento e a realidade. Vários autores foram consultados e citados mas, mesmo assim, afigura-se útil salientar alguns nesta síntese final.¹⁰¹

¹⁰¹ Note-se que o elevado número e a grande diversidade de autores citados correspondem à opção consciente de valorizar o contributo directo e indirecto de obras de cabo-verdianos, portugueses e outros países. Autores atrás estudados são citados neste capítulo que sintetiza os resultados de um autoconfronto no cruzamento de três eixos de reflexão: universidade, identidade e desenvolvimento humano sustentável. Os fios que ligam esses diversos contributos são ténues e atravessam todo o trabalho.

A escolha é justificada através de uma citação ou uma referência elucidativa. Com efeito, o contributo dos referidos autores foi crucial na definição do quadro teórico e da construção de uma abordagem esclarecedora da relação entre o conhecimento, a realidade e a prática social.

Anthony Giddens (1994) considera que assim como a base da hegemonia ocidental sobre outras culturas deixou de poder fugir ao exame, os preceitos e as formas sociais da modernidade estão sujeitos à análise crítica.

Em *Um Discurso sobre as Ciências*, Boaventura de Sousa Santos (2003) concorda com aquela posição e a respeito da crise do paradigma dominante na ciência moderna diz que quaisquer que sejam as relações entre o privilégio epistemológico e o privilégio sociológico, ambos convergem na mesma forma de conhecimento que visa constituir-se em senso comum.

Basardo Nicolaescu (1996) define a transdisciplinaridade como tudo o que se encontra entre as disciplinas e além de qualquer disciplina, tendo por finalidade a compreensão da realidade complexa, uma compreensão centrada no sujeito e que busca a unidade do conhecimento.

Em defesa desta interpretação do conceito de transdisciplinaridade criado por Jean Piaget em 1970, Edgar Morin denuncia a tendência para a redução ao conhecimento disciplinar que limita a compreensão da realidade e diminui a capacidade de entendimento entre nações e entre religiões.

George Soros (1989), que é para Barton Biggs o maior investidor de sempre e provavelmente o melhor analista financeiro do presente, enfatiza a importância da relação de *retroacção* entre o pensamento e a realidade em dois sentidos.

Scott Lash (1994) entende que na modernidade reflexiva as oportunidades de vida deixam de ser principalmente uma questão de *estruturas sociais* ou de acesso ao capital produtivo, para serem essencialmente uma questão de acesso às *estruturas de informação e comunicação*, que caracterizam a contemporânea *sociedade de certificados* descrita por Francisco Ramirez (2006) e justifica a proposta de acrescentar um “quarto sector” à classificação da actividade económica feita nos anos 40 do século XX por Collin Clark.

Ulrich Beck (1994), o criador do conceito de *sociedade de risco*, considera que a reflexividade é portadora de uma transformação de época e de sistema,

através de mudanças em três áreas fundamentais: os recursos da natureza e da cultura, as ameaças e riscos produzidos, as fontes de significado, tais como a consciência de classe ou a fé no progresso como destino.

Transferindo a análise para o plano das relações internacionais, no ensaio *Le Développement, Histoire d'une Croyance Occidentale*, Gilbert Rist (2001), defende a tese de que é facilmente demonstrável que a imensa esperança suscitada pela *invenção do desenvolvimento* foi traída por práticas que se limitaram à globalização do mercado e do próprio conceito de bem-estar.

Por outro lado, a via epistemológica escolhida deu importância singular às noções de Ciência, Estado-Nação e Educação Comparada, projectando a necessidade de uma vela para iluminar os labirínticos caminhos da criação do conhecimento e cumprir a tarefa de aclarar a relação entre o ensino superior e a transformação social nas pequenas nações insulares.

Neste domínio e na esteira de Philip Altbach e Gail Kelly (1986), António Nóvoa (1995) orientou a pesquisa a partir de quatro pressupostos:

- A recusa do Estado-Nação enquanto única unidade de comparação;
- A contestação da hegemonia dos modelos analíticos, do tipo *input-output*;
- O questionamento do funcionalismo estrutural como teoria dominante;
- A definição de novos campos de investigação em Educação.

António Nóvoa atribui à ciência a função primordial de organizar a pluralidade de sentidos e recusa o paradigma da racionalização de conjuntos fechados e definitivos de proposições supostamente verdadeiras e definitivamente adquiridas. Pelo contrário, a ciência procura compreender e explicar a realidade segundo metodologias próprias de cada campo do saber, sem a pretensão de predizer, prescrever ou se substituir à consciência.

Livre do determinismo geográfico e político que lhe marcou as origens, a Educação Comparada refere-se à nação mais enquanto comunidade política imaginada e menos enquanto nação politicamente organizada. Na verdade, no contexto dos movimentos da globalização e fragmentação que os fenómenos económicos, sociais e culturais reflectem, o objecto da Educação Comparada pode ir

do infinitamente grande, o mundo, ao infinitamente pequeno, o Estado de escassas dimensões, à ilha, ao município ou à escola.

O contexto tanto pode ser o Estado-Nação como os movimentos sociais de contestação, o conservadorismo do poder estabelecido ou a recusa do *status quo* político e social. O mais importante é a busca incessante de novos sentidos e novas racionalidades, porque, como atrás se disse, a comparação abrange tanto o plano conceptual como o plano material. Os 51 casos analisados e a experiência do autor encontram guarida neste feliz caminhar entre a humildade e o rigor.

Com este entendimento é a própria historicidade das unidades comparáveis que impõe o Estado moderno e, em particular, o pequeno Estado insular, como objecto de análise. Com esta perspectiva, a clarificação da metodologia enquanto totalidade de processos e técnicas de investigação é uma questão essencial.

Este estudo tem a finalidade declarada de contribuir, através da análise crítica, para melhorar o conhecimento do universo das nações de reduzida dimensão e também da relevância do ensino superior para o desenvolvimento humano e sustentável.

Concentra-se nos pequenos Estados insulares e entre estes atribui importância particular à concepção de uma universidade pública. No entanto, três grandes limitações merecem destaque:

A dissertação é essencialmente uma experiência de autoconfronto reflexivo e transdisciplinar no contexto da aproximação à realidade social através do paradigma de educação ao longo da vida;

O dever de ser prático e, ao mesmo tempo, atento aos princípios da metodologia escolhida foi cumprido, respeitando em todo o percurso o aviso de António Nóvoa (2005), segundo o qual, a certeza de conhecer e possuir a solução é o caminho mais curto para a ignorância;

O recente aparecimento da Nissologia no mundo académico enquanto estudo das ilhas com critérios e metodologias próprias agudiza a necessidade de uma abordagem transcivilizacional, na linha das propostas de Emanuel Lévinas, Edgar Morin e Sam Nair, no sentido de uma reflexão mais autónoma em relação aos parâmetros europeus e ocidentais mas, infelizmente, este objectivo não foi conseguido em grau satisfatório.

Em síntese, o trabalho começa com a identificação de limitações ao paradigma moderno da análise das práticas sociais, tenta apreender a relação entre o ensino superior e a transformação social no contexto dos pequenos Estados insulares e termina com a sugestão de novas linhas de investigação.

Algumas das limitações identificadas têm incidência particular nas pequenas nações insulares, situação que está na origem da *perspectiva nissológica*. Através de alguns conceitos simples ou preconceitos, recorre-se ao contraste de enfoques para exemplificar eventuais diferenças de percepção da realidade em função do ponto de observação, no continente ou na ilha:

fronteiras terrestres rígidas e fronteiras marítimas flexíveis;
vastos recursos da ZEE¹⁰² e interiorizada escassez de terra;
ilha posto avançado e ilha ponto de chegada;
relações sociais mais densas nas ilhas e mais impessoais no continente;
migração estrutural, migração conjuntural, fuga e circulação de talentos;
vulnerabilidade às catástrofes naturais ligada à região ou à ilha;
vulnerabilidade à fraude (ilícitos internacionais) mais alta nas ilhas;
prevalência de valores não transaccionáveis (localização, coesão, cultura);
índice de desenvolvimento humano e de bem-estar independente da dimensão da população, área ou economia.

Segundo os defensores da perspectiva *nissologista*, a análise das diferenças de percepção entre os continentais e os ilhéus justifica decisão e acção nos seguintes domínios:

Reavaliação do potencial e dos limites do desenvolvimento das pequenas nações insulares em função das actuais dinâmicas da globalização e diversificação, da segurança colectiva e do progresso das estruturas de informação e comunicação;

Redefinição da missão, organização e função da universidade na pequena nação insular, tendo em conta o contexto internacional, o ensino superior como bem público e a sustentabilidade dos sistemas educativos;

¹⁰² Zona Económica Exclusiva tal como definida no Direito do Mar.

Promoção da educação comparada no universo das nações de pequena dimensão, entre regiões, concepções e doutrinas.

2. Mudança numa comunidade insular

O mercado de bens transaccionáveis e de mão-de-obra qualificada é cada dia mais competitivo. Os valores não transaccionáveis, tais como o ambiente saudável, a qualidade do ar e da água, a paz e a segurança, a localização geográfica e a diversidade cultural, um certo nível de bem-estar geral para prevenir a pobreza e a violência, são cada vez mais entendidos como bem público mundial, mas as relações internacionais ainda não lhes reconhecem a devida importância.

Também, por causa da situação caótica dos sistemas de protecção social face à crise económica e à evolução demográfica nos países ricos, da competitividade internacional, da persistência da pobreza e das vagas sucessivas de emigrantes sem destino certo, bem como dos altos custos da educação, a sociedade mostra-se cada vez mais exigente em relação à eficácia dos sistemas educativos calculada segundo critérios de previsibilidade, transparência e relação custo - benefício social e económico.

Estudos recentes da Academia Internacional da Educação (AIE) e do Instituto Internacional para a Planificação da Educação (IIEP) confirmam estas tendências e a crescente preocupação com os princípios, as políticas e os resultados dos sistemas educativos nacionais.

O liberalismo económico predomina mas as dinâmicas da globalização e da regionalização suscitam a micro e macroregionalização tornadas necessárias na reconfiguração do espaço, distribuição do poder e implantação de novas formas de participação. Face à crise do sistema capitalista global e dada a imperfeita compreensão do mundo, George Soros (1998) sugere que a melhor escolha é uma sociedade imperfeita, mas com a capacidade de progredir indefinidamente.

O fim da guerra fria facilitou a emergência de novas identidades, novos protagonistas nas relações internacionais, a reformulação de teorias económicas, a revalorização dos serviços não transaccionáveis, a projecção das interdependências como recurso, a revisão dos conceitos estratégicos e o aumento da importância dos pequenos Estados.

Porém, a globalização que traz inúmeras vantagens é a mesma que põe em causa a capacidade destas entidades para gerirem eficazmente as suas relações comerciais, políticas, diplomáticas e estratégicas.

Nestas circunstâncias, a gestão das dependências e interdependências emerge como um desafio fundamental e irrecusável. Como utilizar a inovação para o bem-estar sem pôr gravemente em risco a identidade individual e colectiva.

Possivelmente parte da solução do problema está no exercício da cidadania que leve à participação nos processos de descentralização e regionalização ou, como diz Scott Lash (1994), no poder continuamente crescente dos actores sociais em relação às estruturas institucionais.

A análise comparada do desempenho de Estados de diferentes dimensões e regiões permite pensar que as pequenas nações soberanas ou apenas autónomas podem ser competitivas em áreas científicas e tecnológicas de ponta, sendo a Islândia, a Finlândia e Singapura exemplos notáveis, por exemplo, na medicina genética e nas tecnologias de informação e comunicação, o chamado quarto sector incluído.

Ademais, quando se alargou o universo de análise aos pequenos Estados, nenhuma relação de causalidade foi encontrada entre as dimensões territoriais, demográficas ou de recursos físicos, por um lado, e os níveis de rendimento e processo de desenvolvimento, por outro.

Também, não há evidência de diferenças significativas de desempenho económico, social e cultural entre países grandes, médios, pequenos e muito pequenos nas suas respectivas regiões. Tem-se verificado, no entanto, que alguns pequenos Estados tratam melhor do que outros a preservação da identidade nacional, os movimentos artísticos e estéticos, o desporto e a diplomacia como recursos passíveis de lhes proporcionar vantagens comparativas e bem-estar geral.

Em todo o caso, a análise crítica dos processos de transformação social e de revisão das relações internacionais assume o conflito de interesses como uma constante, não como um acidente, e preocupa-se sobretudo com a identificação do ponto de ruptura do *habitus* (Bourdieu, 1972) ou do momento de passagem do *conhecimento-ordem ao conhecimento-emancipação* (Sousa Santos, 1999) em que o imaginário, por ambivalente que seja, constitui importante factor de mudança.

Um número significativo de investigadores de todas as regiões do mundo contemporâneo identifica dois eixos de relações que interessa reter. O primeiro é o da relação entre a qualificação da mão-de-obra e a posição de cada país na divisão internacional do trabalho e o segundo diz respeito à relação entre o índice de progresso tecnológico e os níveis de educação e formação.

Através da consulta de várias interpretações alternativas da sociedade contemporânea e da articulação de conceitos emprestados de diversos campos do conhecimento nos espaços da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, concluiu-se que a definição da identidade da universidade depende do tipo de contrato social que a sustenta e que, nos pequenos Estados insulares, este contrato está relacionado com um conjunto de factores comuns.

Nesse núcleo de factores comuns às pequenas nações insulares que contribuem para a definição da identidade da universidade estão incluídos a economia de pequena escala, o mercado territorial limitado, a emigração como meio de internacionalização e ampliação do mercado nacional, as múltiplas dependências como espaço de liberdade, o isolamento e a dispersão como constrangimentos, a volatilidade da economia e a vulnerabilidade às mudanças geradas no exterior, assim como a localização geográfica e a cultura.

Em síntese, a relação entre o ensino superior e a transformação social é analisada também sob o ângulo do reconhecimento político do valor estratégico da cultura como factor de desenvolvimento, o qual começa na definição dos parâmetros da educação, clarificação dos objectivos de cada um dos seus níveis e concepção da universidade enquanto cúpula crítica do sistema educativo e social.

Por consequência, uma universidade encontra justificação na sua capacidade de se transcender. No caso de uma comunidade insular transnacionalizada, o projecto universitário apresenta singularidades que o levam a transcender, também e desde o princípio, as fronteiras territoriais.

3. Formação social, idiosincrasia e conceito estratégico

Em Cabo Verde, a formação social resultou de cruzamentos de povos, culturas e modos de produção, nos quais as instâncias dominantes variaram ao longo do tempo, evoluindo da escravatura até chegar à sociedade capitalista, com a

economia a ocupar o centro da representação da totalidade social, como esclarece Karl Polanyi (1980) em *A Grande Transformação: as origens da nossa época*.

Como noutras regiões e países, em torno do conceito abstracto-formal dos modos de produção e cruzamentos de densidade variável, houve factores, tais como a religião e a emigração, que influenciaram a formação social de Cabo Verde de tal forma que não é necessário ser-se determinista para aceitar o facto de esta historicidade concreta ter gerado uma disposição particular do povo cabo-verdiano em virtude da qual sente e reage às influências internas e externas de um modo que lhe é próprio.

Também neste caso, a cada formação socio-histórica correspondem idiossincrasias e imaginários específicos, sem os quais não é possível apreender a realidade actual para antecipar e influenciar o futuro. A definição do *conceito estratégico* como o conjunto dos aspectos fundamentais da acção do Estado para a realização do desenvolvimento integra a formação social e a idiossincrasia pelos seguintes motivos:

A representação da realidade implica a função cognitiva que tem as suas raízes na historicidade da formação social a que o indivíduo ou o grupo pensante pertencem;

O impulso vital, a idiossincrasia e o imaginário colectivo tendem a convergir para criar no sujeito o desejo de moldar a realidade;

O conceito estratégico que inclui a expansão das liberdades formais e reais impulsiona e baliza o esforço nacional orientado para o bem-estar geral.

Em dados momentos, o Estado e a Igreja Católica associaram-se para desenvolver uma divisão de funções entre as colónias segundo a qual umas eram essencialmente fornecedoras de matérias-primas e outras de mão-de-obra. A Cabo Verde coube principalmente a função de fornecer mão-de-obra pela circunstância de o arquipélago nunca ter tido matérias-primas abundantes.

Deste facto resultaram duas implicações não desejadas mas, em geral, benignas: mais elevadas taxas de escolarização e mais altos índices de emigração de todas as colónias portuguesas.

Quando ascendeu à independência nacional, Cabo Verde não tinha sofrido a guerra no seu território nem vivido na pele a versão mais trágica da guerra fria e

sentia-se uma nação madura, que sabia tirar proveito do seu passado, incluídas as lições aprendidas na caminhada que fizera com a Guiné-Bissau durante a luta de libertação nacional.

A força da identidade, a educação, um certo sentido de cidadania partilhada e da ética do bem comum num espaço historicamente definido pelo sentimento individual de pertença ao mesmo povo, à mesma cultura e ao mesmo território, explicam parte da diferença de desempenho entre Cabo Verde e as outras antigas colónias portuguesas nos primeiros 30 anos após as respectivas independências.

Todavia o país confronta-se com vários problemas, designadamente a entrada no grupo de países de desenvolvimento médio antes de conseguir os suportes materiais e imateriais associados ao conceito, mantém as características das economias MIRAB (migrações, remessas, ajuda e burocracia), não tem segurança alimentar sustentável, tem cerca de 1/3 da população a sobreviver com dificuldades e continua na periferia da sociedade do conhecimento.

A análise da situação permitiu concluir que é crucial e possível transformar o embrião de ensino superior existente num núcleo fundador de uma universidade empreendedora e auto-evolutiva que se assuma como instituição parceira, capaz de partilhar a organização da informação para responder a questões e resolver problemas das pessoas nas respectivas comunidades. Trata-se, neste caso sim, de reinventar o ensino superior para assegurar mais previsibilidade e sustentabilidade da transformação social.

4. Nissologia e desvio virtuoso

A análise da génese e evolução do ensino superior em Cabo Verde mostra que, além de representar uma conquista modesta mas importante, permite reunir recursos humanos, organizacionais, infra-estruturais e práticos num embrião de uma universidade pública que seja uma referência para o sistema do ensino superior em Cabo Verde e também no estrangeiro.

Contudo, a falta de cultura e perspectiva universitárias, a escassez de recursos financeiros, a saída para o estrangeiro dos jovens que desejam frequentar o ensino superior e fazer carreira na docência e investigação, a deficiente articulação entre os níveis de educação e, em particular, entre o ensino secundário e o ensino superior, a dificuldade em fixar e atrair competências nacionais e o

insuficiente apoio institucional, são manifestações da necessidade de uma visão mais larga e de um paradigma de organização e governação mais dinâmico.

O conhecimento científico da história e do contexto socioeconómico e cultural, a compreensão das modificações perceptíveis nas relações internacionais que têm consequências, designadamente, através da emigração, do turismo, do comércio, da ajuda pública ao desenvolvimento e da segurança, as tendências do sistema educativo e a definição da missão, funções, organização e modelo de governação da universidade pública exigem um compromisso mais forte, mais participado, entre a sociedade e o governo.

A análise do ensino superior existente realça como necessidades urgentes a reorganização dos institutos de ensino pós-secundário e medidas para modificar a estratégia nacional de qualificação da mão-de-obra. Neste sentido, a escolha do modelo é tão importante como a tomada de decisão de fundar a universidade para impulsionar e orientar a qualificação profissional, científica e cultural.

Esta pesquisa teve como temas recorrentes a *nissologia* enquanto estudo das ilhas segundo regras próprias, a relação entre a formação socio-histórica e as práticas significantes, a emigração enquanto característica de um pequeno país transnacionalizado e observada na tripla perspectiva do *brain drain* (fuga de talentos), *brain-circulation* (circulação de talentos) e *brain-gain* (ganho de talentos), o baixo índice de vulnerabilidade às catástrofes naturais, o alto valor de serviços não transaccionáveis, a missão universitária de criar *desvios virtuosos* nos limites dos paradigmas dominantes.

Num contexto de hegemonia do *habitus* do poder continental, estas recorrências visaram demonstrar a possibilidade de se conceber uma universidade para desenvolver e aplicar metodologias próprias na análise e compreensão da realidade insular, provocar *desvios virtuosos* e contribuir para combater a *pobreza no espírito*, a qual se traduz essencialmente na interiorização da dependência como condição insuperável.

Frederik Douglass (2005), antigo escravo que aprendeu a ler na adolescência e a escrever na idade adulta, sempre às escondidas, para mais tarde ser jornalista de renome e cônsul americano no Haiti, a primeira república negra da idade moderna (1804), escreveu nas suas memórias que o princípio do fim da escravatura nos Estados Unidos coincidiu com o momento em que os escravos, como ele

próprio, resolveram emborcar a TINA ¹⁰³ (*There Is No Alternative*), fórmula que os senhores de escravos utilizavam para os manter convencidos de que estavam no melhor dos mundos, simplesmente porque não havia alternativa.

Este facto sugere que se a universidade tiver nos ilhéus o mesmo efeito que o domínio da leitura e da escrita teve na vida de Frederik Douglass, ajudará as ilhas a verem-se de dentro para fora e aumentar a sua capacidade de moldar o futuro no cruzamento do seu próprio olhar com o olhar do outro.

Por outras palavras, chame-se ajuda humanitária, cooperação para o desenvolvimento ou combate à pobreza, o esforço dos continentais mais afortunados será certamente útil, mas nunca substituirá a determinação própria de transformar a realidade insular, nem a eficácia e sustentabilidade do conhecimento.

Este conhecimento, esta determinação e este potencial de transformação articulam em combinações variáveis a acção dentro das estruturas sociais e constitucionais dominantes nos Estados de direito com a transgressão praticada por certos movimentos cívicos, quando o contrato social é posto em causa por injusto embora legalizado, a ponto de justificar contestações que podem ir até à desobediência civil e, também, por intelectuais que buscam paradigmas alternativos de educação e desenvolvimento.

Estas actividades do espírito e a intenção de mudança que anunciam são de natureza hermenêutica porque compreender implica apreender com simpatia e espírito crítico. Ora, conhecer e, simultaneamente, pôr em causa conduzem à hermenêutica de recuperação, cujo núcleo central é o poder, não o consenso (Lash, 1993:162).

O conceito de hermenêutica de recuperação é útil ao processo de concepção de uma universidade para o desenvolvimento, porque convoca o factor proximidade e os *sistemas de peritos e especialistas* omnipresentes nos debates da modernização reflexiva. Se para Boaventura de Sousa Santos (1999) o conhecimento é emancipação e para Amílcar Cabral (1970) a libertação nacional é um acto de cultura, a universidade para o desenvolvimento sustentável deverá ser instrumental no combate à pobreza no espírito, no corpo individual e colectivo.

¹⁰³ There is no alternative (TINA). Ver também Susan George e Fabrizio Sabelli (1994:282). *Crédits Sans Frontière. La Religion Séculière de la Banque Mondiale*. Paris. La Découverte.

5. Conceito de universidade empreendedora

Nos capítulos IX e X são discutidas algumas propostas para a definição de um modelo de universidade identificada com a respectiva sociedade, neste caso transnacionalizada, e o correspondente conceito estratégico. Resumem-se de forma mais clara, concisa e integrada as questões que requerem pareceres de peritos, debate político, participação de cidadãos residentes e migrantes, decisão de autoridades legítimas e implementação por organizações competentes.

Os cenários apresentados não são propostas de trabalho pensadas para serem aceites ou rejeitadas, segundo o critério do tudo ou nada, como repetidamente acontece na chamada cooperação internacional e até na consultoria, mas como quadros de reflexão para informar a decisão de quem tem o poder e a legitimidade para decidir em nome da colectividade nacional.

John Dewey dizia que reflectir é pensar para resolver um problema e, assim sendo, exige abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. No caso em análise, a reflexão partiu de cinco premissas:

Ao contrário do que aconteceu nas Índias Ocidentais, Pacífico Sul e outras regiões, onde vários pequenos Estados e territórios insulares se associaram para criar universidades e outras instituições de ensino superior, tais como a Universidade das Índias Ocidentais (UIO) e a Universidade do Pacífico Sul (UPS), a realidade histórica, cultural, económica e política de África apontou para soluções nacionais;

A experiência das regiões insulares da Europa (Açores, Madeira e Canárias) corrobora a tese *nissológica* dos modos e regras específicas de apreender, explicar e tentar transformar a realidade insular, algo diferentes dos modos e regras continentais e, conseqüentemente, o carácter indispensável de certa capacidade própria nos domínios da ciência e da tecnologia. Embora podendo contar com o potencial do continente e da oferta privada, estas regiões não dispensaram as suas próprias universidades públicas;

A análise comparada mostra que a exiguidade dos Estados e a limitação dos recursos naturais contam, mas as pessoas e as instituições contam mais do que a extensão do território, o número de habitantes ou a quantidade e a variedade dos recursos físicos, sendo o ensino superior viável e factor de viabilização dos pequenos Estados.

O governo de Cabo Verde decidiu fundar uma universidade pública para aumentar a capacidade cultural, científica e tecnológica dos seus cidadãos, qualificação que é necessária à inserção do país na economia mundial, uma via considerada indispensável para atingir o objectivo de desenvolvimento humano sustentável.

Sendo o princípio do máximo aproveitamento do conhecimento e do capital acumulado um dado adquirido, analisaram-se várias teorias e experiências consideradas relevantes para o caso. A opção por uma universidade pública nacional, cujos fundamentos são discutidos adiante, não é objecto de controvérsia, mas os modelos e as estratégias de implementação são naturalmente discutíveis e caberá à Comissão Instaladora escolher, fundamentar e apresentar ao Governo soluções alternativas e razoáveis.

Três modelos são comparados para fazer ressaltar vantagens e desvantagens:

Universidade como colectividade autogerida e cuja entidade instituidora é o Estado. Neste caso a universidade é financiada por entidades públicas, os gestores são directa ou indirectamente nomeados pelo Governo, o corpo docente e de investigação é remunerado através do Orçamento Geral do Estado que tem o poder exclusivo de aprovar as políticas e as principais actividades. Este modelo pode ser fechado ou aberto à participação de entidades exteriores na gestão da universidade;

Universidade sob a forma de entidade pública empresarial. Também neste caso, a entidade instituidora e financiadora é o Estado. Todavia a gestão é inteiramente delegada numa entidade criada expressamente para o efeito. A diferença entre o segundo modelo e o primeiro está na governação e gestão da universidade. Em geral, as relações internas e a autonomia colocam-se em termos diferentes nos dois modelos, sendo a autonomia maior no segundo modelo do que o primeiro;

Universidade público-privada resultante de um contrato social e cuja entidade instituidora é uma associação do tipo fundação, sociedade ou consórcio, nacional ou internacional. Este tipo de universidade pode reunir o sector público e o sector privado, residentes e emigrantes, nacionais e estrangeiros,

peças singulares e peças colectivas. É pública para salvaguardar a natureza do ensino superior enquanto bem comum e porque, para isso, o Estado é responsável por mais de 50% do financiamento, o que lhe assegura suficiente poder de orientação e aprovação das políticas e actividades.

O terceiro modelo apresenta as vantagens de poder combinar o interesse público e o interesse privado, atrair competências e capital, interessar cabo-verdianos emigrantes, associar organizações do conhecimento e facilitar a internacionalização e a autonomia.

Todavia, a escolha de uma destas possibilidades ou a construção de uma quarta decorrerá do que for definido como missão da universidade e papel do Estado na organização e defesa de um bem público do qual dependerá directamente o futuro da nação cabo-verdiana.

A discussão sobre o conceito de universidade pública empreendedora e sobre os princípios que a enformam pode ser condensada nos seguintes elementos: a missão historicamente situada, os grandes campos de conhecimento, as áreas de estudo, a investigação científica e a extensão cultural, a natureza da entidade instituidora, a organização entre a percepção da realidade complexa e a visão de longo prazo, a implantação, o financiamento e a governação.

No fim, constata-se que a importância dos aspectos espaço-temporais, a perspectiva da universidade para o desenvolvimento económico e social com responsabilidades especiais na dinâmica da interacção universidade – sociedade – governo e a teoria contemporânea da prioridade do justo sobre o bem (John Rawls, 1971), projectam dois princípios fundadores: o princípio do cruzamento do olhar de dentro com o olhar de fora na construção de sentidos e racionalidades (nissologia transnacional) e o princípio da hélice-tripla que se traduz na cooperação coerente entre a universidade, a sociedade e o governo.

Como afirma George Soros “o fundamentalismo de mercado é, hoje em dia, uma ameaça maior à sociedade aberta do que qualquer tipo de ideologia totalitária” (Soros, 2000:24). É real o risco do regresso ao “estado da natureza” que justificou no século XV a tese de Thomas Hobbes e John Locke sobre a necessidade e as vantagens de um acordo entre os membros da sociedade (contrato social) sobre as condições do reconhecimento de um governo comum e dos seus limites.

Nestas circunstâncias, a observação empírica mostra que a teoria sobre o estudo das ilhas segundo critérios próprios é legítima (independentemente de ser considerada ciência, disciplina ou área de estudo) e que existe a necessidade de um contrato social de novo tipo, principalmente nos países insulares, onde os tecidos sociais e os ecossistemas são, em geral, mais frágeis e grande parte da população vive na pobreza, no país e, também, atrás do horizonte.

O princípio da hélice-tripla é cientificamente relevante tal como proposto por Henry Etzkowitz (1990) e Loet Leydesdorff (1996), mas precisa de ser ajustado ao contexto insular, estágio de desenvolvimento e índice de emigração, substituindo na relação tríplice os termos *indústria* e *empresas* por *sociedade* e o termo *governo* por *Estado*, de forma a ter aplicação mais geral. Assim sendo, os três pilares da universidade empreendedora para o desenvolvimento passam a ser a sociedade, o Estado e a universidade.

Propõe-se, em síntese, definir universidade pública empreendedora do desenvolvimento como uma instituição de ensino superior, investigação e extensão, património comum da nação e principal referência de importação, adaptação, criação, difusão e aplicação do conhecimento. Assenta num contrato social alargado, está comprometida com a livre busca da verdade legitimada pela ciência e tem por finalidade o desenvolvimento humano sustentável no contexto da solidariedade nacional e internacional.

A missão da universidade empreendedora

Tratando-se de Cabo Verde que, além de ser tipicamente um pequeno Estado insular é saheliano e migrante em elevado grau, a missão de uma universidade pública pode resumir-se a seis elementos-chave:

Actualização, afirmação e transmissão do património cultural e científico das gerações anteriores;

Renovação prospectiva do património herdado, com recurso ao conhecimento enquanto bem comum universal, para antecipar e influenciar o futuro;

Reflexão e orientação científica da modernização do sistema educativo, interagindo com todas as partes interessadas no ensino superior e na ciência;

Contribuição para o desenvolvimento científico, tecnológico, económico, social e cultural, assessorando e apoiando o poder político no exercício da sua função reguladora e de promotor do bem-estar geral;

Promoção da cidadania activa, da inclusão social e da projecção da cabo-verdianidade na região africana e no mundo;

Participação na concepção e realização do conceito estratégico nacional.

5.2 Campos científicos e áreas de ensino e formação

Procurou-se fundamentar a combinação dos campos científicos, áreas de ensino / formação / investigação / extensão e estabelecimentos integrados para uma primeira e uma segunda fases de afirmação e crescimento do projecto universitário, que poderá albergar o centro de estudos nissológicos no Atlântico.

Pelas razões atrás analisadas, a universidade será auto-evolutiva e organizada em quatro unidades integradas (com a designação de faculdades, institutos, escolas ou centros) no momento de arranque, por hipótese em 2007, e em sete unidades integradas, até 2015, fim da primeira expansão.

A criação das condições para a instalação do núcleo fundador cabe à Comissão Instaladora, mas a preparação e a realização da primeira expansão serão da responsabilidade da universidade, que já terá existência formal e real, da entidade instituidora (em princípio uma organização pública-privada) e do governo.

5.3 Sistema de graus

O sistema de graus terá em consideração o contexto nacional, não apenas territorial, bem como as convenções internacionais pertinentes. Referiu-se o processo de Bolonha, mas antes de Bolonha existia e existe o ISCED 97 (International Standard Classification of Education de 1997) para efeitos de comparação, reconhecimento, equivalência e internacionalização.

Resumidamente, o ISCED é um sistema de classificação que permite a compatibilidade e a comparabilidade internacional dos sistemas educativos nacionais e territoriais a partir de indicadores de conteúdos, fins e organização, traduzidos em informação estatística. Os currículos, os campos de estudo, investigação e finalidades de cada nível de educação são fundamentais.

Os indicadores podem traduzir-se em número de anos de estudo em regime de tempo integral ou em correspondente número de créditos.

O ISCED97 está organizado em 7 níveis: nível 0 – do pré-primário, nível 1 – do primário, nível 2 – do secundário geral, nível 3 – do secundário do segundo ciclo, nível 4 – do pós-secundário de reforço ao secundário do segundo ciclo (formação curta) visando o mercado de trabalho, nível 5B – do primeiro grau do ensino superior universitário ou similar (terceiro ciclo francês), nível 5A – de estudos universitários de forte componente teórica e orientados para programas avançados de ensino e investigação, nível 6 – de programas avançados de docência e investigação do tipo mestrado / doutoramento e investigação ou alta especialização.

À luz da experiência nacional e das tendências mundiais do ensino superior, em particular o ISCED 97 e, à escala europeia, o Processo de Bolonha, na medida em que, embora sem o dizer expressamente, busca a articulação dos sistemas europeus de ensino superior entre si e com os mais avançados do mundo, analisaram-se vários cenários antes de recomendar a organização do ensino superior público em Cabo Verde a quatro níveis do ISCED97:

formação pós-secundária curta, não universitária (1 a 2 anos ou número equivalente de créditos) articulada com o ensino universitário ao qual poderá dar acesso – níveis 3 ou 4;

bacharelato (3 anos) e licenciatura (4 anos) – níveis 4 e 5B;

mestrado (2 anos): nível 5A;

doutoramento (4 anos ou mais) – estudos avançados, nível 6.

Este sistema tem a virtualidade de ajustar-se razoavelmente às necessidades do país, facilitar o reconhecimento das qualificações e beneficiar mais eficazmente da cooperação internacional. Pressupõe igualmente a adopção do sistema de formação pós-secundária curta (1 a 2 anos) apoiada nos nós de uma universidade em rede, concebida para funcionar segundo o princípio da universalização gradual do acesso ao ensino superior e segundo as regras do sistema EMAQ - Equidade, Mérito, Articulação e Qualidade.

5. 4 Graus, línguas e tecnologias de informação e comunicação

Esta proposta de sistema de graus, que é indissociável da questão das línguas nacionais e estrangeiras, tem 7 pressupostos:

Entre o momento da criação e o fim da primeira expansão, o português é a língua oficial, de ensino e investigação;

As políticas linguísticas visam assegurar aos diplomados com cursos de formação pós-secundária curta, assim como aos titulares dos graus de bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento, competência internacional em português, inglês, francês e espanhol. A realização destes objectivos implicará a reavaliação do ensino das línguas nacionais e estrangeiras do nível 0 ao nível 6 do ISCED97;

Os cursos de pós-graduação, conferindo ou não conferindo grau, são ministráveis em português, inglês, francês ou espanhol;

Os diplomados do ensino secundário e titulares de graus superiores são utilizadores eficientes das TIC;

Tendo em consideração a sua vocação de promotora da transformação e da inclusão social através do conhecimento, a Universidade de Cabo Verde empenhar-se-á no desenvolvimento e ensino da língua cabo-verdiana, assim como no estudo dos crioulos, principalmente os relacionados com a língua portuguesa;

A Universidade de Cabo Verde terá em consideração tanto a importância actual de conhecer a língua inglesa quanto o valor crescente de outras línguas internacionais, tais como o mandarim (chinês), o espanhol e o russo;

Um Instituto de Estudos Pós-Graduados¹⁰⁴ poderá ser incluído no núcleo fundador da Universidade de Cabo Verde, com os fundamentos apresentados no número 4 do capítulo IX.

¹⁰⁴ Propõe-se que o Instituto de Estudos Pós-Graduados faça parte do núcleo fundador e tenha um papel de grande importância no lançamento internacional da Universidade de Cabo Verde, nomeadamente através da organização de conferências e seminários com a participação de personalidades mundialmente conhecidas, entre as quais prémios Nobel e líderes de grandes universidades, fundações e empresas.

5. 5 Fundação, natureza, financiamento e governação

Fundação. Analisaram-se 3 modelos de universidade pública: (i) uma universidade pública enquanto colectividade autogerida criada pelo Estado; (ii) uma universidade fundada e financiada através do governo, mas gerida por uma entidade pública empresarial; (iii) uma universidade pública resultante de uma parceria, cujo objecto é a gestão eficaz do ensino superior para o desenvolvimento.

Criada por uma fundação, sociedade, consórcio internacional, em cujo financiamento e gestão o Estado participa para reflectir o princípio da hélice-tripla, articular as funções de referente de qualidade, autonomia e liberdade, minimizando as imperfeições do mercado e do governo, estimular o intercâmbio e garantir o reconhecimento internacional.

Outras duas características primordiais deste último modelo são a garantia da natureza do ensino superior como bem público e a articulação de interesses privados e públicos, tendo em consideração o carácter estrutural da emigração cabo-verdiana e a tendência mundial das migrações qualificadas serem cada vez mais circulantes, com saídas e regressos mais frequentes, contra o velho dilema de querer ficar, tendo de ir e sublimado pelo poeta Eugénio Tavares em “si ka badu ka ta biradu”.¹⁰⁵

Mas, a maior vantagem deste último modelo é conciliar a participação e a abertura curricular, pedagógica, científica e financeira com uma liderança democrática e forte, gestão com base na relação custo-benefício social, responsabilidade (accountability), autonomia e prevenção do corporativismo, uma tentação particularmente grave nas sociedades de pequenas dimensões.

Natureza. Esta opção tem implicações directas na organização e governação da universidade. O principal risco relaciona-se com as dificuldades em conciliar numa única organização, que tem de ser ágil e eficiente, interesses públicos e privados, nacionais e estrangeiros, solidários e lucrativos. O principal desafio que impõe é o de provar que a natureza de instituição pública é compatível com os critérios de participação e internacionalização.

Financiamento. O financiamento depende das condições económicas, dos sectores estratégicos e da missão e natureza da entidade instituidora. Esta lógica

¹⁰⁵ *Quem não vai não regressa*, assim se pode traduzir literalmente para português.

incorpora o entendimento do ensino superior como factor-chave do desenvolvimento local e nacional, bem comum e sistema produtor de capital intelectual e de serviços. A universidade terá um campo de acção regional e transformará em vantagens as adjacências geográficas e culturais, a transnacionalidade da população e o nicho de oportunidades que uma emigração altamente qualificada representa.

Na reflexão *deweiana*¹⁰⁶ sobre o financiamento deve ter-se em consideração o que a nível internacional se entende por ensino superior público e ensino superior privado e quais são os principais critérios de delimitação de fronteiras. A UNESCO, OCDE, a União Europeia e o Banco Mundial são exemplos de grandes organizações que consideram quatro critérios interligados para distinguir o ensino superior privado do ensino superior público.

Os critérios de distinção são: (i) o poder de definição das políticas, orientações gerais e actividades principais dos estabelecimentos, em particular as universidades; (ii) o poder de nomear a direcção, assim como o corpo docente e de investigação; a percentagem do financiamento com origem em entidades públicas.

Geralmente, são consideradas instituições privadas aquelas que têm o poder de orientação, nomeação e recrutamento do corpo docente e de investigação, recebendo menos de 50% do orçamento de entidades públicas.

São públicas as instituições financiadas em mais de 50% por entidades públicas e nas quais o poder final de decisão sobre as políticas e orientações estratégicas, assim como de nomeação da direcção e recrutamento do corpo docente e investigação pertence ao Estado, directa ou indirectamente.

Considera-se um paradoxo o facto de a educação básica ser geralmente assumida como um bem público enquanto a oferta do ensino superior, que tem retorno privado mais elevado, é raramente considerado como tal. Todavia, o ensino superior público, tal como o conceito acaba de ser definido é o que predomina à escala mundial, embora com grandes diferenças de região para região.

Segundo o GED 2006,¹⁰⁷ a média mundial da oferta de ensino superior pelo sector privado não ultrapassa os 18% do total. Na África ao Sul do Sara, apenas três países têm oferta de ensino universitário privado maior do que a oferta pública. São

¹⁰⁶ De John Dewey, referido em páginas anteriores.

¹⁰⁷ Global Education Digest 2006, publicação da UNESCO.

Botswana, Cabo Verde e a Namíbia. Nos restantes países africanos o ensino superior público é exclusivo ou predominante.

Entre as várias possibilidades existentes, são plausíveis os seguintes modos de financiamento da universidade pública:

Propinas e venda de serviços, tais como consultoria, aluguer de espaços e equipamentos, produção editorial e cultural e recolha de fundos;

Transferências do orçamento do Estado, incluindo projectos de investimento, bolsas e empréstimos a estudantes, fundos da cooperação internacional, perdão e reconversão da dívida pública;

Investimento de entidades públicas, privadas e sociais, nacionais e estrangeiras, em conformidade com a natureza da entidade instituidora;

Cooperação internacional nos domínios do ensino, ciência, tecnologia e artes.

Governança. A governança¹⁰⁸ da Universidade dependerá da relação que ela tiver com o Estado e a sociedade. Na lógica desta proposta, consistirá num Conselho de Curadores ou Conselho de Administração da fundação, sociedade ou consórcio internacional que a instituir.

A gestão, sensível à qualidade, ao interesse público, à equidade e ao mercado internacional do conhecimento e do trabalho, será partilhada entre o Conselho de Curadores e a Reitoria, a qual representará simultaneamente a entidade instituidora e a comunidade universitária.

O poder regulador e de supervisão pertencerá ao Estado que o exercerá por intermédio de entidade técnica e legalmente competente, podendo ser, uma Direcção Geral ou uma Autoridade Reguladora do Ensino Superior.

5. 5 Entidade instituidora

A entidade instituidora (EI) é uma organização que assenta numa aliança de princípios, actores, recursos e finalidades inspiradas na realidade do país e na afirmação da validade e legitimidade da cooperação entre o governo, o tecido

¹⁰⁸ Prefere-se o termo governança a governo e a gestão da universidade porque contempla, além da gestão propriamente dita, as relações internas, o relacionamento com o Governo, a sociedade, os parceiros e outras partes interessadas, segundo o *princípio da hélice tripla ajustado*.

empresarial, cidadãos organizados e a universidade, através de uma parceria público-privada internacional, segundo o *princípio da hélice-tripla ajustado* ao país.

Pressupõe-se que a orgânica da universidade trate com criatividade e manifesta vontade de inovar as funções de gestão económica, financeira e de recolha de fundos, sem comprometer as suas funções primordiais, ou a sua tripla vocação, que consistem na criação, transmissão e aplicação eficiente do conhecimento.

Contudo, sejam quais forem as opções, a instalação da Universidade de Cabo Verde implicará um esforço diplomático e orçamental extraordinário por parte do Estado e dos seus parceiros, que deve ser claramente assumido e calculado.

Resumindo o que atrás se escreveu sobre a fundação, o financiamento e a governação, depois de comparados alguns modelos de governo europeus, americanos e africanos, e de analisadas algumas experiências de nações insulares de pequena dimensão, sugere-se essencialmente uma partilha judiciosa de responsabilidades entre o Estado, a Universidade e a Sociedade.

5. 6 Insularidade, equidade e universidade em rede

Pelo desenho institucional, a universidade concilia a especificidade arquipelágica do território, as distâncias que o isolam das massas continentais, a dispersão das ilhas e das populações dentro de cada ilha, as exigências de sustentabilidade, qualidade e reconhecimento, tendo em consideração a forte componente migrante.

Por razões históricas e de inércia, não de planeamento ou especial preocupação com a equidade, as instituições de ensino superior existentes localizam-se em duas das nove ilhas habitadas, designadamente Santiago e São Vicente, sendo crescente a pressão social para que o ensino superior se estenda a todas as ilhas como, aliás, aconteceu nas experiências universitárias da maior parte dos pequenos Estados e regiões insulares.

Por um lado, a redução dos desequilíbrios geográficos contraria a tendência concentradora de recursos e serviços e, por outro, a qualidade e a competitividade dela decorrente exigem a criação de infra-estruturas dispendiosas, recrutamento de pessoal altamente qualificado e massa crítica que, trabalhando em conjunto, possam

realizar investigação relevante. Com a grelha de análise inalterada, um projecto universitário de qualidade num país pequeno e insular é incompatível com a dispersão de meios por um elevado número de centros universitários.

Admitindo porém que a afirmação da universidade e a sua capacidade de ser a primeira escolha racional dos cabo-verdianos para a frequência do ensino superior são aspectos fundamentais do conceito estratégico nacional, aspectos estes que são indissociáveis da solidariedade, não na acepção subjectiva corrente da palavra, mas de situação objectiva que obriga todos os membros de um determinado grupo a cooperar para enfrentar causas e resolver problemas comuns, conclui-se que a melhor resposta não é a multiplicação de pólos irrelevantes.

Este estudo revelou diversas estratégias para minorar os inconvenientes da concentração, designadamente a educação pós-secundária curta, com a possibilidade de acesso ao nível universitário, o ensino misto (presencial e à distância), conhecido em inglês sob a designação de *blended learning*, e os apoios à deslocação e alojamento de estudantes.

Contudo, assim como a universidade transcende a instituição em si mesma, a vontade de ter impacto na transformação da sociedade exige a ultrapassagem da temporalidade dos governos, eles próprios condicionados por calendários eleitorais e, independentemente das vontades individuais, pela lei segundo a qual o detentor do poder não está interessado na mudança.

As necessidades do arquipélago e o potencial do sistema de ensino superior misto sugerem a concepção e instalação de uma *universidade em rede*, ajustada ao país real. Além de pequenas cidades universitárias (*campi*), um grande *campus* virtual, uma forte componente de ensino e formação mista (à distância e presencial), a universidade em rede preconiza um conjunto de centros de recursos ou *nós* [da rede], com actividades permanentes de ensino, investigação e extensão, tudo articulado para conciliar a missão nacional com a produção local de externalidades.

Na verdade, os países e regiões insulares estão a rever a geografia das suas universidades, tentando transitar de sistemas multipolares para sistemas mistos. As causas desta mudança de paradigma resumem-se a três argumentos: (i) a desfavorável relação custo-benefício social por causa da pequena escala e pouca concentração de massa crítica; (ii) a tendência resultante da pressão social para a

contínua multiplicação dos pólos; (iii); a propensão dos pólos para se transformarem em micro-universidades.

Em sentido contrário, a democratização das sociedades insulares, a descentralização dos serviços e o progresso das tecnologias da informação e comunicação viabilizam a universidade em rede. O conceito não se confunde nem se esgota no ensino à distância, nem no ensino misto.

Apoiando-se nestas duas estratégias, a universidade em rede vai mais longe, sugerindo a universalização das oportunidades de acesso ao ensino superior, através da combinação de centros de recursos no terreno (*nós*), pequenas cidades universitárias (*campi*) fixas e um *campus* virtual. A universidade em rede pressupõe a participação, a especialização, o uso universal das TIC e a gestão profissional.

6. Conhecer para encarar as incertezas com confiança

George Soros (2000:5) afirma que o conhecimento é feito de declarações verdadeiras e que as declarações são verdadeiras quando, e só quando correspondem a factos, cuja existência é independente do discurso. Por outro lado, Paul Feyerabend (1979:29) assevera que a ciência não avançaria tanto quanto avança sem a ousadia das hipóteses não correspondentes aos factos e às teorias conhecidas. É como quem diz, cada um tem a sua parte da verdade.

Gilbert Rist (2001:404) fala do ilusionismo do desenvolvimento e aponta três categorias de reacções ao *status quo*: primeiro, lutar no sistema existente pela prioridade do justo sobre o bem e a transformação a partir do interior; segundo, transgredir a tradição e a modernização, utilizando o conhecimento-emancipação como fazem os movimentos sociais que tentam inventar novos modos de vida; terceiro, recusar o mito do desenvolvimento e a sua dominância económica para construir paradigmas de solidariedade objectiva.

As três categorias de resposta podem ser complementares e existem evidências sustentando a hipótese de uma universidade concebida para contribuir para a afirmação da identidade nacional, a libertação de novas energias e o despertar da consciência para corrigir desacertos no presente e encarar as incertezas do futuro com confiança reforçada.

6. 1 Síntese dos procedimentos

No que diz respeito aos procedimentos, há a destacar a opção por uma abordagem transdisciplinar, integradora de diversos saberes, um caminho heurístico de autoconfronto, análise documental, educação comparada, investigação participante num grupo de actores significantes e, finalmente, a opção pelo princípio epistemológico do cepticismo metódico (Karl Popper), a não confundir com o cepticismo teórico, mitigado com o imperativo ético de tentar apreender e explicar a realidade complexa para lhe influenciar o curso.

O caminho da reflexão para compreender e resolver problemas (John Dewey e Mark Bray), foi trilhado entre a dissociação e a complementaridade do ensino e da investigação para convergir no conhecimento operativo (Fernando Gil), na construção de novos sentidos e racionalidades (Nóvoa) e no desenvolvimento humano sustentável como fim de todas as mudanças e avanços da ciência (Ambrósio).

A ambição foi de compreender para abrir novas pistas e ser útil sem ser utilitarista e, por esta razão, o caminho continua aberto ao presente e futuro, não há conclusões propriamente ditas, há apenas alguns resultados a assinalar.

6. 2 Os resultados

O objectivo da investigação consistia em analisar as relações entre a universidade e a transformação social nas nações de pequena dimensão, em geral, e nos pequenos Estados insulares, em particular, para explicar as eventuais relações e conciliar a fundamentação do novo conhecimento com a sua possível utilização a fim de influenciar o futuro através da acção sobre a realidade.

Cruzando o eixo do conhecimento teórico - prático com o eixo da verdade de factos – proposição, procurou-se a verdade crítica, não a definitiva e os resultados da pesquisa mostram:

Ausência de relação causal entre a dimensão territorial ou demográfica de um país e o seu nível e potencial de desenvolvimento humano;

Forte correlação entre os índices de educação / conhecimento científico e tecnológico e os índices de desenvolvimento humano;

Uma perspectiva *nissológica* emergente, revelando aspectos da insularidade que requerem observação de dentro para fora e segundo regras próprias, diferentes da percepção e do senso comum continentais;

Os pequenos Estados insulares caracterizados, em regra, por forte índice de emigração e abertura ao exterior, e dotados, em diferentes graus, com recursos marinhos e potencial de serviços não transaccionáveis;

O *princípio de hélice-tripla ajustado* traduzindo-se numa forte interacção universidade - sociedade - governo que, no pequeno Estado insular, integra as vertentes emigração qualificada e cooperação científica na componente sociedade;

Os fundamentos da universidade em rede como proposta de solução teórica, uma vez que as experiências de universidades nacionais ou regionais em contexto de insularidade provam que os modelos *unipolar* e *multipolar* não são adequados aos pequenos arquipélagos nem correspondem ao nível de desenvolvimento tecnológico actual.

6. 3 Três grandes desafios no presente

Um pacto de regime, a participação da diáspora e uma universidade pública de qualidade são três grandes desafios interdependentes que Cabo Verde precisa de vencer. Na verdade, provada ao longo de 31 anos a sua capacidade de resistir e sobreviver enquanto nação soberana e viável, Cabo Verde mantém um equilíbrio precário entre, por um lado, as suas fragilidades de pequeno Estado insular disperso, saheliano e de fracos recursos naturais e, por outro, o seu vasto potencial de país aberto ao mundo da transnacionalização e do diploma.

Ao mesmo tempo, depara-se com grandes dificuldades em conseguir: (i) a autocompreensão colectiva; (ii) a articulação entre a componente residente e a componente migrante da população; (iii) um projecto político para maximizar oportunidades e reduzir riscos.

Noutros países e regiões desenvolvidas e em desenvolvimento, a universidade pública tem-se mostrado insubstituível enquanto centro de gravidade nacional e de atracção, adaptação, criação, transmissão e aplicação do conhecimento.

No caso de Cabo Verde, a diáspora tem papel crescente em vários aspectos da vida nacional. A primeira medida para transformar as tradicionais remessas altruístas dos migrantes e a força da identidade pessoal e comunitária num motor do desenvolvimento é instalar capacidade de estudar a experiência própria e dos outros para, em seguida, conceber, implementar, avaliar e aperfeiçoar políticas coerentes, coordenadas e competitivas.

Parece razoável esperar que o auxílio cada dia mais eficaz das TIC e o fortalecimento da vontade política viabilizem o preenchimento de uma parte crescente dos défices de capacidade humana instalada nas ilhas por parte da emigração.

Por estas razões, o processo de concepção, fundação e instalação da Universidade de Cabo Verde tem de ser da responsabilidade do Estado, não somente de uma comissão, uma pequena burocracia ou mesmo o governo.

A condução do processo requer visão, legitimidade política ao mais alto nível, capacidade de liderança e assistência especializada, cuja selecção reflectirá a qualidade da instituição pretendida. Foi a ausência destas condições que impediu o sucesso de anteriores tentativas de concepção, criação e instalação da Universidade de Cabo Verde.

A Comissão Instaladora do Ensino Superior (CIES) criada pela Lei 103/III/90 (Lei de Bases do Sistema Educativo), de 26 de Dezembro, foi erradamente transformada na Direcção Geral do Ensino Superior, cuja função veio a limitar-se, praticamente, à gestão de bolsas de estudo no estrangeiro.

Por outro lado, a criação formal da Universidade de Cabo Verde através da Resolução n.º 53/2000, de 7 de Agosto, foi um acto falhado, porque não foi precedido de preparação, nem seguido de acção convincente.

As circunstâncias, as causas e as implicações destas experiências negativas devem merecer a melhor atenção do Governo, da Comissão Nacional para a Instalação da Universidade de Cabo Verde, criada no âmbito do Decreto Lei nº 31/VI/ 2004, de 26 de Julho, que regulamenta o regime de instalação da Universidade de Cabo Verde, e de outras partes interessadas.

As dificuldades e os desafios acima mencionados recomendam um grande esforço de compreensão e prevenção destes fenómenos, que são frequentes nas

sociedades de reduzida dimensão, onde a massa crítica é pequena e os conflitos decorrentes da proximidade e da luta pelo acesso ao poder político e outros recursos conduzem frequentemente a situações paradoxais de carência e desperdício de competências.

6. 4 Consequências práticas

Este estudo tem várias consequências práticas, das quais se destacam:

a contribuição que traz ao estudo *nissológico*, ou seja, ao estudo das ilhas segundo regras próprias, quase ausente no espaço de língua portuguesa;

a influência que a análise comparada, a reflexão e a explicação de situações com base no conhecimento organizado sobre a experiência de outros países tem na concepção e organização do ensino superior nos pequenos Estados;

a sugestão de novas pistas para a investigação, tais como o peso dos pequenos Estados insulares nas relações internacionais sobre a educação, a ciência e a cultura, a influência da *nissologia* no mundo académico, o impacto da globalização nas ilhas e a abordagem transcivilizacional, menos continental e menos euro-ocidental;

a contribuição para uma melhor compreensão das limitações e das potencialidades do sistema educativo de um pequeno país insular, arquipelágico, saheliano, originalmente transcultural e transnacionalizado por força da globalização, da qual é produto e na qual quer ser sujeito.

6. 5 Validade do caminho heurístico

Três hipóteses foram adoptadas como princípios directores da investigação:

O ensino superior é tão viável nos países pequenos como nos países médios e grandes;

Ao longo do tempo, existe relação positiva entre o nível médio de educação científica e cultural da população e a transformação social;

Quanto mais elevado é o nível médio de conhecimento científico e cultural, mais altos são os níveis de equidade, segurança humana e bem-estar geral.

A interpretação dos factos confirmou as hipóteses de partida, mas é preciso reconhecer que interpretar consiste em captar e criticar. Assim sendo, os novos sentidos e racionalidades que se formaram situam-se a um nível mais elevado do que no início da reflexão, mas são igualmente provisórios e continuam abertos, por conseguinte, a novas indagações.

Ao lado dos inegáveis progressos conseguidos depois da independência nacional nos domínios políticos, económicos, sociais e do conhecimento, não se pode deixar de observar que, entre os 51 países membros da Aliança dos Pequenos Estados Insulares (AOSIS), Cabo Verde apresenta a 4ª maior taxa líquida de migração (a diferença entre o número de imigrantes e o número de emigrantes por mil habitantes) e só o 37º IDH, que reflecte principalmente os níveis da saúde, conhecimento e rendimento da população.

Por isso, o resto fica em aberto, porque não é, certamente, a reduzida dimensão que impede melhor desempenho e a prova final só será conhecida daqui a alguns anos, quando se puder analisar os resultados e concluir se a Universidade de Cabo Verde existiu e teve ou não teve na vida da nação cabo-verdiana influência comparável àquela que a descoberta da leitura e da escrita teve na vida do escravo Frederick Douglass.

Lisboa, 25 de Setembro de 2006

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler, Alexandre (2005), *Le Rapport de la CIA: Comment sera le Monde en 2020?*, Paris, Robert Laffont.

Afonso, Maria Manuela (2002), *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde*, Praia, Spleen Edições.

Alarcão, Rui (1985), Colóquio Educação e Sociedade N.2, Nova Série, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Albuquerque, Luís de et al., (1991), *O Confronto do Olhar, O Encontro dos Povos na Época das navegações Portuguesas*, séculos XV e XVI, Lisboa, Editorial Caminho.

Alfonso-Goldfarb e Ferraz, Márcia (2002) “Raízes Históricas da Difícil Equação Institucional da Ciência no Brasil”, Pesquisa e Conhecimento, Instituições I, São Paulo em Perspectiva, Vol. 16/ No. 3/Jul-Set 2002, Revista da Fundação SEADE.

Almada, José L. Hopffer (1998), *Mirabilis de Veias ao Sol, Antologia dos Novíssimos Poetas Cabo-verdianos*, Praia, Instituto de Promoção Cultural.

Almada, Maria Dulce [Duarte], (1961) *Cabo Verde, Contribuição para o Estudo do Dialecto Falado no seu Arquipélago*, Estudos de Ciências Políticas e Sociais N.º 55, Lisboa, Junta de Investigação do Ultramar.

Almeida, Germano (2003), *Cabo Verde: Viagem pela História das Ilhas*, Lisboa, Editorial Caminho.

Alves, Mariana Gaio (2004), *A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior numa Perspectiva Educativa: o caso da Faculdade de Ciência e Tecnologia*, Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

Amaral, Alberto (1998), Colóquio / Educação e Sociedade, Educação e Sociedade, N.º 2 – Nova Série, Março 98.

Amaral, Alberto, Rosa, M, Veiga, A. (2005), “Institutional Internationalisation Strategies in a Context of State Inefficiency”, in J. Huijsman & M. van der Wende (Eds.), on Cooperation and Competition II (pp. 249 – 275), Bonn: Lemmens Verlags.

Ambrósio, Teresa (1998), “Reinventar o Pensamento Educativo”, Educação e Desenvolvimento, Lisboa, Ed. UIED.

Ambrósio, Teresa (1998), Colóquio Educação e Sociedade n.º2-Nova Série, Março de 1998, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Ambrósio, Teresa (2000), “Novas Concepções dos Sistemas Educativos – Tendências Actuais de Mudança Organizacional e de Política de Educação” in Anais, Educação e Desenvolvimento, Lisboa, Ed. UIED.

- Ambrósio, Teresa (2004), “A Complexidade da Adaptação dos Processos de Formação e Desenvolvimento Humano” in *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas*, Edição bilíngue português e francês, Lisboa, MCX/APC Atelier 34.
- Ambrósio, Teresa (2004), “A Formação ao Longo da Vida e a Regulação Social da Educação” in *Trajectos* n.º 2 de 2004, Ed. ISCTE, Lisboa.
- Ambrósio, Teresa (2005), “*Chemins de Formation: inscrire dans la société les chemins de l’auto-organisation, de l’autonomie et de l’identité*”, Comunicação ao Colóquio de Céresy, Junho de 2005, Paris, Editions Seuil.
- Ambrósio, Teresa (2005), “Futuros para a Educação: a inteligibilidade indispensável”, *Revista Évora* (em publicação).
- Anderson, Benedict (1989), *Nação e Consciência Nacional*, São Paulo, Ática.
- Anderson, Jo Anne (2005), *Accountability in Education*, Paris, UNESCO
- Anjos, Carlos Gomes dos (2003), “Elites Intelectuais e a Conformação da Identidade Nacional em Cabo Verde”, *Estudos Afro-asiáticos*, Ano 25, No. 3, 2003, pp. 579-596.
- Annan, Kofi (2004), “A Ciência para todas as Nações”, Lisboa, Visão de 19 de Fevereiro de 2004.
- Abreu, Armando Trigo de e Soares, Horácio (1983), *Desenvolvimento e Pesquisa no Longo Prazo em Cabo Verde*, Ministério da Agricultura de Cabo Verde.
- Atchoarena, David (1993), *Stratégies Educatives pour les petits Etats insulaires*, Paris, UNESCO / Institut International de l’Éducation.
- Atlas Geográfico (2004), DK, Editora Civilização.
- AULP, *Relatório de Actividades 1999-2001*.
- Azevedo, M. Joaquim (1999), *O Ensino Secundário na Europa nos Anos Noventa – o neo-profissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional*, Tese de Doutoramento, FPCE, Universidade de Lisboa.
- Banco Mundial (2000), *O Ensino Superior nos Países em Desenvolvimento: perigos e esperanças*, tradução e edição da AULP (Associação das Universidades de Língua Portuguesa).
- Barcellos, Christiano de Senna (1899), *Subsídios para a História de Cabo verde e Guiné, Partes I e II*, Lisboa, Academia Real das Ciências de Lisboa.
- Barata-Moura, José (1999), “*Pensar e Fazer Universidade*”, Comunicação ao Colóquio *Da Ideia de Universidade à Universidade de Lisboa*, 29-30 de Novembro de 1999, Universidade de Lisboa.

Batalha, Luís (2002), *The Cape Verdean "Community" in Portugal: Anthropological Constructions From Within and Without*, Institute of Social and Cultural Anthropology, University of Oxford, Linacre College.

Bayly, Christopher Alan (2006), *La Naissance du Monde Moderne*, Paris, Les Editions de l'Auteur, Monde Diplomatique.

Beck, Ulrich (2000), *A Reinvenção da política*, Oeiras, Celta.

Beck, Ulrich, Anthony Giddens e Scot Lash (1997), *Modernidade Reflexiva: trabalho e estética na ordem social moderna*, São Paulo, Unesp.

Bell, Daniel (1981), "La Revolución Tecnológica de las Comunicaciones y sus Consecuencias" in Harvard-Deusto Business Review, primeiro trimestre de 1981.

Bertram, Geoff and Watters, Roger (1985), "The MIRAB economy in the South Pacific Microstates", in Pacific Viewpoint N. 26: 497-520.

Biggs, Barton in Soros, George (1998), *A Crise do Capitalismo Global*, Lisboa, Temas e Debates.

Bogden, R. C., Bicklen, S. K. (1992), *Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods*, Boston, Allyn and Bacon.

Bourdieu, Pierre (1972), *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*, Genève, Droz.

Bray, Mark (2003), "Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles" in Policy Futures in Education, volume 1, Number 2, 2003.

Bray, Mark e Murray, Thomas (1995), "Levels of Comparison in Education Studies: Different Insights from Different literatures and the Value of Multilevel Analyses" Harvard Education Review, Volume 65, Number 3, Fall 1995.

Bray, Mark et al. (2002), *Higher Education in Macau*, the University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre.

Bray, Mark with Roy Butler, Philip Hui, Ora Kwo e Emily Mang (2002), *Higher Education in Macau: growth and strategic development*, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Brito, Jorge (1997), "Que Ensino Superior para o Cabo Verde do Século XXI?", *O Desafio Africano*, José Carlos Venâncio (Coord.), Lisboa, Edições Veja.

Brito-Semedo, Manuel (2003), "História da Instrução Pública em Cabo Verde", Comunicação ao Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor-Leste, Lisboa, 26-28 de Junho de 2003, FCSH / UNL.

Brown, Mark Mallock (2002), PNUD: Relatório do Desenvolvimento Humano 2002, Lisboa, Mensagem.

Cabral, Amílcar (1962), *Partisans* n.º 7, Paris, Nov / Dez 1962.

Cabral, João de Pina (1999), “Novas Articulações Universitárias: a pós-graduação e a investigação face à massificação do ensino superior”, Oração de Sapiência por ocasião da abertura do ano académico de 1999, Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

Cabral, José T. (2005), *O Papel do Turismo no Desenvolvimento de Cabo Verde. Turismo e Combate à Pobreza: Nu Djunta-mô*, Tese de Mestrado, Lisboa, ISEG/UTL.

Cabrito, Belmiro Gil (2002), *O Financiamento do Ensino Superior*, Lisboa, Educa.

Caillods, Françoise, prefácio a David Atchoarena (1993), *Stratégies Educatives pour les Pétits Etats insulaires*, Paris, UNESCO / IPE.

Candeias, António (2004), “Literacy, schooling and modernity in the twentieth century Portugal: what Population Censuses can tell us”, in *Paedagogica Historica*, Vol. XL, n.º. IV, 511-530, Agosto de 2004.

Candeias, António (2005), “Modernidade e cultura escrita nos séculos XIX e XX em Portugal: População, Economia, Legitimação Política e Educação” in António Candeias (coord.) *Modernidade, Educação e Estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza*, pp. 53-113 . Lisboa: Educa, Maio de 2005.

Candeias, António (2005), “Modernidade, Educação, Criação de Riqueza e Legitimação Política nos Séculos XIX e XX em Portugal” in *Análise Social*, 2005, v. 40, n.º 176 (Monografia).

Caraça, João (1998), *Colóquio Educação e Sociedade* nº2-Nova Série, Março de 1998, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Caraça, João (2005), *Despertar para a Ciência 2003*, Lisboa, Gradiva.

Cardoso, Eduardo (1987), *O Crioulo da Ilha de São Nicolau de Cabo Verde*, Praia, ICL.

Cardoso, Fernando Henrique (2002:www.ifhc.org.br)

Carneiro, Roberto et al. (2000), *Aprender e Trabalhar no Século XXI: tendências e desafios*, Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Carreira, António (1982), *O Crioulo de Cabo Verde: surto e expansão*, Lisboa.

Carreira, António (1983), *Cabo Verde: formação e extinção de uma sociedade escravocrata (1460-1878)*, Praia, Instituto Cabo-verdiano do Livro.

Carreira, António (1984), *Cabo Verde: aspectos sociais, secas e fomes do século XX*, Lisboa, Ulmeiro.

Carvalho, Adriana S., Sousa, Ana M. (2003), *O Objecto e a Escrita*, Praia, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro de Cabo Verde.

Carvalho, Lisa Marise Sousa (2002), *Educação de Infância e Desenvolvimento, Dissertação de Mestrado*, FCT / Universidade Nova de Lisboa.

Castells, Manuel (2003), *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, vol. 2: o poder da identidade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Castells, Manuel e Ince, Martin (2004), *Conversas com Manuel Castells*, Lisboa, Campo das Letras.

Castells, Manuel, Himanen, Pekka (2004), *The Information Society and The Welfare State: the Finish Model*, Oxford University Press.

Chabal, Patrick et al. (2002), *A History of Postcolonial Lusophone Africa*, Hurst and Company, London.

Chirac, Jacques (2003), *Comunicação à Primeira Reunião do Forum para o Partenariado com África*, Paris, 10 de Novembro de 2003.

CNUCED: *The Least Developed Countries Report 2006 – Developing Productive Capacities*.

Coelho, Helder (1991), *Inteligência Artificial: o balanço da década de 80*, 1ª edição, Lisboa, Caminho.

Coelho, Helder (1999), *Sonho e Razão – Ao lado do artificial*, 2ª edição, Relógio d'Água Editores, Lisboa.

Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde (2005), *Documento de Referência para a segunda reunião ordinária*, Praia, 21 a 23 de Setembro de 2005.

Comissão Mundial sobre as Migrações Internacionais (Global Commission on International Migration - 2005), *As Migrações num Mundo Interligado: novas linhas de acção*, Relatório, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Commonwealth Secretariat (2003), *A Virtual University for Small States of the Commonwealth*.

Conceição, Pedro, Manuel Heitor e Filipe Santos (1999), "Reflexões sobre o papel da universidade para a Sociedade do Conhecimento em Portugal: perspectivas para o desenvolvimento institucional", Universidade de Lisboa, 29-30 de Novembro de 1999.

Conference on Higher Education (1998-2003), *Synthesis Report (2003)*, Paris, UNESCO.

Connel, John (1988), "Sovereignty and Survival: Islands Microstates in the Third World", Research Monograph N. 3, University of Sidney.
Costa, João Vasconcelos, [ttp:pwp.netcabo.pt](http://pwp.netcabo.pt)

Couto, Carlos Ferreira (2001), *Estratégias Familiares de Subsistências Rurais em Santiago de Cabo Verde*, Dissertação de Mestrado, ISCTE, Lisboa, Edição do Instituto da Cooperação Portuguesa.

Couturier, Yves (2002), "Les Réflexivités de l'Oeuvre Théorique de Pierre Bourdieu: entre méthode et théorie de la pratique", *Esprit Critique*, Paris, Vol. 04. N° 03, Mars 2002.

Cravinho, João Gomes (2002), *Visões do Mundo: As Relações Internacionais e o Mundo Contemporâneo*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

Crespo, Victor P. (1997), *Ensino Superior em Cabo Verde*, Lisboa, *Relatório de Fevereiro de 1997 para a Fundação Calouste Gulbenkian*.

Cristóvão, Fernando, dir. e coord. (2005), *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores.

Dambara, Kaoberdiano, pseudónimo de Felisberto Vieira Lopes, (1964), *Noti*, Bissau, Comité Central do PAIGC.

Deschamps, Christian (1991), *As Ideias Filosóficas Contemporâneas na França*.

Dewey, John (1989), *The later works, 1925-1953: Essays, Reviews, and Miscellany*, vol. 6, vol, 8, Ed. By Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press, Illinois.

Dias, Jules-Joseph (1830), *Essai sur la Lithotritie*, Thèse de Doctorat, Paris, Faculté de la Sorbonne.

Dicionário Geral das Ciências Humanas, Lexis, Lisboa, Edições 70.

Douglass, Frederik (2005), *Memórias de um Escravo Americano (1818-1895)*, Lisboa, Mareantes.

Droz, Bernard, Rowley, Anthony (1999), *História do Século XX*, Vol.1, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Drucker, Peter (1999), *Desafios da Gestão para o Século XXI*, Lisboa, Livraria Civilização Editora.

Duarte, Dulce Almada (1998), *Bilinguismo ou Diglossia?*, Praia, Spleen Edições.

Eckert, William et al. (1999), *World Bank Learning Network (WBLN), Development Team, Introduction to Program Evaluation (A Distance Learning Course)*.

Eckstein, Max (1983), "The comparative Mind: Metaphor in Comparative Education", *comparative Education Review* 27 (1983): 311-323 in Noah, Harold and Eckstein,

Max (1998), *Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration*, The University of Hong Kong, CERC.

Ehrenreich, Barbara (2005), *A Escravatura Moderna: salário de pobreza ou como (não) sobreviver na América*, Lisboa, Círculo de Leitores.

Estêvão, João (1997), "Causas Micro e Macro-Económicas do Crescimento do Terceiro Sector" in Barros, Carlos Pestana e J.C. Gomes (org.), *As Instituições Não-Lucrativas e a Acção social em Portugal*, Lisboa, Editora Vulgata.

Estêvão, João (2004), *Estratégia*, IEIE 20, Lisboa, Principia.

Etzkovitz, Henry (1990), "The Second Academic Revolution: the role of the research university in economic development", *The research System in Transition*. S.E. Cozzens et al. (eds.), Kluwer Academic Publishers, Netherlands.

Etzkovitz, Henry, Leydesdorff, Loet (1996), *The Triple Helix: University, Industry, Government Relations: a Laboratory of Knowledge Based Economic Development*, Amsterdam.

Fanha, Dulce [Pereira], (1993), *O Universo do Crioulo*, Setúbal.

Faria, Luísa Leal (2003), *Universidade e Cultura*, Lisboa, Universidade Católica Editora.

Farrugia, Charles e Attard, Paul (1989), *The Multi-functional Administrator: Educational Development in the Small States of the Commonwealth*, London, The Commonwealth Secretariat.

Fausto, Boris (2002), *História Concisa do Brasil*, Imprensa Oficial SP, São Paulo, Edusp.

Fernandes, Armando Napoleão, *O Dialecto Crioulo: léxico do dialecto crioulo do arquipélago de Cabo Verde* (Wikipédia).

Fernandes, Gabriel (2004), *Estratégia*, IEIE n.º 20, 1º Semestre 2004, Lisboa, Principia.

Ferreira, Ana Cristina P. (2005), *Prises de Décision, Participation et Autonomie dans la Géstion de l'Education au Cap Vert*, Thèse de Doctorat (633), Sciences de l'Education, Université de Caen (France).

Ferreira, Isabel (2002), *Mal-estar no Jornalismo Caboverdiano: prestação de contas do Governo aos Cidadãos através dos Media, 1991-1998*, Lisboa, co-Edição Spleen Edições (Praia), África Debate e Inde.

Ferreira, Isabel, Coord. (2004), *Compilação de comunicações, debates e outros documentos relacionados com o colóquio "Universidade de Cabo Verde – o que queremos"*, organizado pela Associação Académica África Debate, ISCTE, Lisboa, 8 de Abril de 2004 (inédito).

Freire, Paulo e Macedo, Donald (1987), *Literacy: Reading the Word and the World*, com prefácio de Ann Berthoff e Introdução de Henry Giroux, Mass: Bergin e Gervey.

Furtado, Celso (1971), *A Hegemonia dos Estados Unidos*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Galbraith, John K. (1958), *The Affluent Society*, Penguin Business.

Gellner, Ernest (1993), *Nações e Nacionalismo*, Lisboa, Gradiva.

Gibbons, Michael (2003) "Globalização, Competitividade e o Futuro do Ensino Superior" in *Globalização, Ciência, Cultura e Religiões*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Dom Quixote.

Giddens, Anthony (1991), *As Consequências da Modernidade*, São Paulo, Unesp.

Giddens, Anthony (1995), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta.

Gil, Fernando (1999), "A Universidade e o Conhecimento", in *Da Universidade à Universidade de Lisboa*, 29-30 de Novembro de 1999.

Gil, Fernando, Coord. (1999), *A Ciência Tal Qual se Faz*, Lisboa, Editora Sá da Costa.

Grilo, Eduardo Marçal (2002), *Desafios da Educação: Ideias para uma política educativa no século XXI*, Lisboa, Oficina do Livro.

Grilo, Eduardo Marçal, Silva, Montalvão J., Rosa, M. Carmelo (1993), *Estudo sobre o Ensino Superior em Cabo Verde*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (Relatório).

Guest, Robert (2004), *África, Continente Acorrentado: o passado, o presente e o futuro de África*, Civilização Editora.

Habermas, Jürgen (1996), "The European Nation-state: its achievements and its limits: On the past and future of sovereignty and citizenship". In *Mapping the Nations*, Gopal Balakrishnan (ed), London, Verso.

Haggis, Paul (2006), *Crash (V.Website)*.

Henriques, Isabel Castro (2004), *Os Pilares da Diferença: Relações Portugal-África, séc. XV-XX*, Lisboa, Ed. Caleidoscópio.

Hernandez, Leila Leite (2002), *Os Filhos da Terra do Sol: a formação do Estado-Nação em Cabo Verde*, São Paulo, Selo Negro.

Hobsbawm, Eric (1990), *Nations and nationalism since 1780: programme, myth, reality*, Cambridge University Press.

Hufford, Larry (2003), *Espaço Académico*, Ano II, N. 23, Abril de 2003.

Hull, Geoffrey, *Timór-Lorosa'e: Identidade, Lian no Política Edukasionál (Timor-Leste: Identidade, Língua e Política Educacional*, s/d, Instituto Camões.

Huntington, Samuel (1996), *The Crash of Civilizations and the Remaking of the World Order*, New York: Simon and Schuster

Husen, Torsten (1987), *Enseignement Supérieur et stratification sociale: une comparaison internationale*, Paris, UNESCO / IIEP.

IOM - International Organization for Migration, Final Report on the Ministerial Conference of the Least Developed Countries on Enhancing the Development Impact of Remittances (2006), Geneva : Publication Unit.

Kapuscinski, Ryszard (2002), *Ébano: Febre Africana*, Lisboa, Campo das Letras.

Kurilsky, François, Tellez, Jean Eds. (2002), *Ingénierie et interdisciplinarité: un nouvel esprit scientifique*, Paris, l'Harmattan.

Landes, David (1999), *The wealth and Poverty of Nations*, New York, W.W. Norton & Company.

Lash, Scott (1993), "Reflexive modernization: the aesthetic dimension", *Theory, Culture and Society*, vol. 10, nº 1.

Latouche, Serge (2001), *Le Monde Diplomatique*, Maio de 2001.

Lévinas, Emmanuel (1988), *Ética e Infinito*, Lisboa, Edições 70.

Lobban, Jr., Richard A. and Leary, Richard (2003), Ch. 21: Cape Verde, in *African Higher Education, An International Reference Handbook*, Teferra Dantew and Altbach, Editors, Indiana University Press.

Lopes, Amália de Melo (2003), *A Aula de Português: reflexão crítica sobre a prática de ensino da produção escrita*, Edições Calabedotche, S. Vicente de Cabo Verde.

Lopes, António Simões in Stiglitz, Joseph (2002), *Globalização: a grande desilusão*, Lisboa, Terramar, Actualidades.

Lopes, Carlos (2002), "Ownership: Should Mind The Gap?" in *Capacity for Development: New Solutions to Old Problems*, Earthscan, UNDP, Sakiko Fukuda-Parr, Carlos Lopes and Khalid Malik (Eds).

Lopes, Henri in Ismael Serageldin and June Taboroff (Eds), (1994), *Culture and Development in Africa*, ESD / The World Bank, Washington, DC.

Lopes Filho, João (2003), *Introdução à Cultura Cabo-Verdiana*, Praia, Cabo Verde, Instituto Superior de Educação (ISE).

Loude, Jean-Yves (2005), *Lisboa, na Cidade Negra*, Dom Quixote.

- M'Bokolo, Elikia (2003), *África Negra: História e Civilizações*, Lisboa, Vulgata.
- Macedo, Donald (2003), "Proposal for the Development of an University in Cape Verde" (V. <http://virtualcapeverde.net>).
- Magalhães, António (2004), *A Identidade do Ensino Superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*, Lisboa, Fundação para a Ciência e a Tecnologia e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mallaby, Sebastian (2005), *The World Bankers*, Yale University Press.
- Marques, Rui (2005), *Timor-Leste: O Agendamento Mediático*, Porto Editora.
- Massa, Françoise et Jean-Michel (2001), *Dictionnaire Encyclopédique et Bilingue*, Cabo Verde / Cap-Vert, EDPAL (UHB).
- Mateus, Dalila Cabrita (1999), *A Luta pela Independência*, Mem Martins, Editorial Inquérito.
- Mattes, Robert (2004), "*Understanding identity in africa: a first cut*", Afrobarometer working Paper 38: (Contactos: bob@idasact.org.za e mbratton@msu.edu)
- Mattoso, José (1997), *História da Universidade em Portugal (1290-1536)*, Vol. 2, Universidade de Coimbra e Fundação Calouste Gulbenkian.
- McCall, Grant (2005), "*Nissology: a debate and discourse from bellow*", Centre for South Pacific Studies, University of South Wales, Australia.
- Medina, Fernando (2005) *Educação 2020: inovar Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Menzies, Gavin (2003), *1421: o ano em que a China descobriu o Mundo*, Lisboa, Gradiva.
- Minc, Alain (2003), in *Relações Transatlânticas Europa-EUA*, Fundação Calouste Gulbenkian, 21-22 de Outubro de 2003, Lisboa.
- Ministério da Educação de Cabo Verde / MEVRH, Dados Estatísticos (vários anos).
- Miras, Claude (1988), "*Economie Martiniquaise: croissance ou excroissance?*" in *Revue Tiers Monde*, tome XXIX, N. 114.
- Mishra, Ramesh (1995), *O Estado Providência na Sociedade Capitalista*, Oeiras, Celta.
- Monteiro, Armindo (1934), *A Reconstituição do Império: o pensamento do Ministro das Colónias*, Lisboa, Edições SPN.

Monteiro, César Augusto (2004), “As Remessas de Emigrantes como Factor de Reprodução da Estrutura Económica e Social Cabo-verdiana” in *Direito e Cidadania*, Ano VI, N.º 20-21, Maio a Dezembro, Praia, Cabo Verde.

Monteiro, Fátima (2004), *Estratégia*, IEIE 20, Lisboa, Principia.

Monteiro, Pedro Cardoso (1986), *Folclore Cabo-verdiano*, Paris, Ed. Solidariedade Cabo-verdiana.

Morazzo, Yolanda (2006), *Poesia Completa 1954-2004*, Escritores dos Países de Língua Portuguesa 37, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Morbey, Jorge (2005), “A Universidade de Cabo Verde no Contexto da Cooperação entre a China e os Países de Língua Portuguesa”, Macau (em publicação).

Moreira, Adriano (2005), Lisboa, *Conferência inaugural da Semana de África*, ISCSP, 11.05.2005.

Morin, Edgar (1997), *Réforme de Pensée, Transdisciplinarité, Réforme de l'Université*. Pluriversu, Complexidade, Política e Cultura.

Morin, Edgar (1999), *Ciência com consciência*, Mem Martins, Edições Europa América.

Morin, Edgar, Naïr, Sami (1997), *Une Politique de Civilisation*, Paris, Ed. Arléa.

Mourão, Fernando (1987), “Zona de Paz e Cooperação no Atlântico Sul”, trabalho apresentado ao XI Encontro Nacional da ANPOCS, Brasil, Águas de São Pedro.

Murray, Charles (1984), *Losing Ground: American Social Policy, 1950-1980*, Basic Books.

Murteira, Mário (2004), *Economia Global e Gestão n.º 1 / 2004*, Lisboa, ISCTE.

Neto, Agostinho (1989), *Voz Igual*, Porto, Fundação Eng. António de Almeida e Angolé Artes e Letras.

Neves, José Maria (2004), *Estratégia*, IEIE 20, Lisboa, Principia.

Nicolaescu, Basardo et al. (2000), *Educação e Transdisciplinaridade*, UNESCO / USP / Escola do Futuro, São Paulo, CESP.

Noah, Harold e Eckstein, Max with a foreward by Philip Foster, *Doing Comparative Education: Tthree Decades of collaboration*, The University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre.

Noah, Harold J., Eckstein, Max (1998), *Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration*, The University of Hong Kong, CERC.

Nogueira, Gláucia (2005), *O Tempo de B. Léza, Documentos e Memórias*, Praia, Instituto da Biblioteca nacional e do Livro, Estudos e Pesquisas.

Nóvoa, António (1994), *L'Europe et l'Education: Elements d'Analyse Socio-Historique des Politiques Educatives* (em publicação).

Nóvoa, António (1995). "Modèles d'Analyse en Education Comparée: le champ et la carte", *Les Sciences de l'Education, Pour l'Ere Nouvelle*, Nº 2-3/1995, 9-61, Caen, France.

Nóvoa, António (2001), "Etats des Lieux de l'Education Comparée: paradigmes, avancées et impasses", in Sirota, R. (dir.), *Autour du Comparatisme en Education*, Paris, PUF.

Nóvoa, António (2002), "O Espaço Público da Educação: Imagens, narrativas e Dilemas", in *Espaços de Educação, Espaços de Formação*, Textos de Conferência Internacional, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Nóvoa, António (2005), *Evidentemente. Histórias da Educação*, Lisboa, Ed. ASA.

Nowotny, H., Scott, P., Gibbons, M. (2001), *Repensar a Ciência*, Policy Press.

Olivera, Carlos (1988), "Comparative Education: Towards a Basic Theory", *Prospects*, vol. XVIII, Nº. 2.

Oliveira, João Nobre de (1998), *A Imprensa Cabo-Verdiana (1820-1975)*, Macau, Fundação Macau.

Oliveira, Teresa (1997), *A Metáfora, a Analogia e a Construção do Conhecimento Científico no Ensino e na Aprendizagem: uma abordagem didáctica*, Tese de Doutoramento, FCT/ Universidade Nova de Lisboa.

Olson, Mancur (1971), *The Logic of Collective Action: public goods and the theory of Groups*, Cambridge, Harvard University Press.

Page, Martin (2006), *The First Global Village: How Portugal Changed the World*, 7ª edição, colecção História, Lisboa, Casa das Letras, Editorial Notícias.

Pedrosa, Júlio, Queiró, Filipe (2005), *Governar a Universidade Portuguesa: missão, organização, funcionamento e autonomia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, Aristides (2003), *O Meu Testemunho: uma luta, um partido, dois países* (versão documentada), Lisboa, Editorial Notícias.

Pereira, Daniel (2005), *Estudos da História de Cabo Verde*, Praia, Alfa-Comunicações,.

Peretz, David, Ed., (2001), *Small States in the Global Economy*, Washington, DC.
Pinto, António Costa (2001), *O Fim do Império Português, vol. I*, Lisboa, Livros Horizonte.

Pinto, Fernanda Vera-Cruz (2002), *Análise da Educação Básica Cabo-Verdiana*, Dissertação de Mestrado, FCSH, Universidade Nova de Lisboa.

Pinto, José Filipe (2004), *Do Império Colonial à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: Continuidades e Descontinuidades*, Lisboa, Instituto Diplomático.

Pires, Ana O. (2002), *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*, Tese de doutoramento, FCT/ Universidade Nova de Lisboa.

Poirine, Bernard (1997), "Le developpement par la rente dans les petites economies insulaires" Paris, *Revue Economique*.

Polanyi, Karl (1980), *A Grande Transformação: as origens da nossa época*, Rio de Janeiro, Editora Campus.

PNUD, *Rapport National sur le Developpement Humain, Cap-Vert 2004, Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication et Transformation du Cap-Vert*, Supervision générale de Joseph Byll Cataria et supervision technique de Celestin Tsassa.

Prewitt, Kenneth (1999), "The Importance of Foundations in na Open Society" in Bertelsmann Foundation (Ed., *The Future of Foundations in an Open Society*, Gütersloh, Bertelsmann Foundation Publishers.

Ramirez, Francisco (2006), "From Citizen to Person? Rethinking Education as an Incorporation" in Alexander Wiseman and David Baker (Eds.), *The Impact of Comparative Education Research on Neoinstitutional Theory*. Oxford, Elsevier Science.

Ramos, Maria C. (2001), *Os Processos de Autonomia e Descentralização à Luz das Teorias de Regulação Social: o caso das políticas públicas de Educação em Portugal*, Tese de doutoramento (2 volumes), FCT/ Universidade Nova de Lisboa.

Rawls, John (1971), *A theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press.

Rawls, John (1993), "The Law of Peoples", *Critical Inquiry* (Fall 1993), 20 (1): 36-68

Reader, John (1998), *Africa: A Biography of the Continent*, Penguin Books.

Reich, Robert (2000), *O Futuro do Sucesso: Viver e Trabalhar na Nova Economia*, Lisboa, Terramar.

Ribeiro, António (1999), "O Novo conceito Estratégico da NATO"
<http://marinha.pt/extra/revista/ra>

Ribeiro, Luísa Ferro (2002), *Que Modelo para a Universidade de Cabo Verde?, uma análise de situação e um conjunto de propostas baseadas em contribuições individuais dos Professores António Saint Aubyn, João Varela, Jorge Brito, João*

Lopes Filho e Augusto Mesquitela Lima, entre outros, Praia, DGES, Ministério da Educação (documentos inéditos).

Rist, Gilbert, 2ª Ed. (2000), *Le Développement, Histoire d'une Croyance Occidentale*, Paris, Presse Sciences Po.

Rivero, Oswaldo (2002), *O Mito do Desenvolvimento: os países inviáveis no século XXI*, Petrópolis, Editora Vozes.

Rocha, Agostinho (1986), *Subsídios para a História da Ilha de Santo Antão (1462-1983)*, Praia, Edição do Autor.

Rodhouse, John (1991), "Jersey" in Bray, Mark (ed.), *Ministries of Education in Small States: Case Studies of Organization and Management*. London, The Commonwealth Secretariat.

Rodrigues, Jorge Nascimento (2005), Lisboa, Expresso de 9 de Julho de 2005.

Romão, António e Estêvão, João (1998), *Relatório da Missão do ISEG a Cabo Verde (07-13 de Fevereiro de 1998)*.

Rosa, M. Amante da (2005), "Espaço Atlântico Médio", *Mama Sume*, No. 63, II série, Lisboa, Agosto-Dezembro 2005.

Sachs, Jeffrey (2005), *The End of Poverty: economic possibilities of our time*, Prefácio de Bono, Penguin.

Sáenz de Miera, Antonio (1998), Colóquio Educação e Sociedade nº2-Nova Série, Março de 1998: Reinventar a Universidade, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Salamon, Lester M. and Anheimer, Helmut (1996), *The international Classification of Nonprofit Organizations: ICNPO-Revision 1*, 1996, Working Paper of the John Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project, No. 19, Baltimore, The John Hopkins Institute for Policy Studies.

Samoff, Joel e Carrol, Bidemi (2003), "From Manpower Planning to the Knowledge Era: World Bank Policies on Higher Education in Africa", UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Occasional Paper Series, Paper No. 2, Paris, UNESCO.

Sanches, Graça Maria (2004), *A Educação em Cabo Verde na Década de 1970*, Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.

Santiago, Rosa M. Silva (2001) *Práticas de Formação e Desenvolvimento Profissional e Social: Um Contributo para a Formação Contínua dos Professores do Ensino Básico em Cabo Verde*, Dissertação de Mestrado, FCT da Universidade Nova de Lisboa.

Santos, Boaventura de Sousa (1999), in *Critical Development Theory: contribution to a new paradigm*, London e New York, Ronald Munck e Denis O' Hearn Eds. Zed Books.

Santos, Boaventura de Sousa, org., (1994), *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, Porto, Ed. Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa, org., (2003), *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente, "Um Discurso sobre as Ciências"* revisitado, Porto, Edições Afrontamento.

Sardar, Ziauddin (1999), in *Critical Development Theory: contribution to a new paradigm*, London and New York, Ronald Munck e Denis O' Hearn, Eds. Zed Books.

Seibert, Gerhard (2001), *Camaradas, Clientes e Compadres: colonialismo, socialismo e democratização em São Tomé e Príncipe*, Lisboa, Documenta Histórica, Vega.

Semedo, José Maria, Turano, Maria R., *O Ciclo Ritual das Festividades da Tabanca*, Praia, Spleen Edições.

Sen, Amartya (1999), *O Desenvolvimento como Liberdade*, Lisboa, Gradiva.

Sen, Amartya (1999), *Un Nouveau Modèle Economique: développement, justice et liberté*, Paris, Editions Odile Jacob.

Sequeira, Esther e Lopes, Amália de Melo (2003), vários documentos sobre a criação da Universidade de Cabo Verde, arquivos da DGESC, Praia, Ministério da Educação.

Serels, M. Mitchell (1997), *Jews of Cape Verde: A Brief History*, Jacob E. Safra Institute of Sephardit Studies – Yeshiva University, Sepher-Hermon Press, Inc., ISBN 0-87203-147-0.

Sheferd, Verene, Richards, Glen, Eds. (2002), *Questioning Criole: Criolisation Discourses in Caribbean Culture*, Oxford, James Curry Publishers.

Silva, Ana Filipa da (2003), *Para Uma Compreensão da Instituição Fundacional em Portugal à Luz da Realidade do Terceiro Sector*, Lisboa, Relatório de Estágio Realizado na Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, António Correia (2004), *Estratégia*, IEIE 20, Lisboa, Principia.

Silva, Baltasar Lopes da (1984), *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Silva, Roberto Duarte Silva (1867), *Sur un Sable Titanifère de l'Île de Santiago (Cap-Vert)*, Paris, in Bulletin de la Société Chimique, t. 8 et t. 11.

Silva, Roberto Duarte Silva (1867), *Sur une Nouvelle Forme d'Alcool Octylique, par l'Huile de «Curcas Purgans»*, Paris, in Bulletin de la Société Chimique, t.18.

- Silva, Tomé Varela da (1987), *Komparason di Kobersu*, Paris, ICL.
- Silveira, Onésimo (2005), *A Democracia em Cabo Verde*, Lisboa, Edições Colibri.
- Silveira, Onésimo (2004), *Estratégia*, IEIE 20, Lisboa, Principia.
- Simão, José Veiga et al. (2005), *Ensino Superior: Opções Estratégicas, Reorganização do Ensino Superior e Modelo Orgânico da Universidade de Viseu*, Lisboa, Simão, José Veiga, Machado dos Santos e Almeida Costa, Eds.
- Simão, José.V., Santos, Sérgio M., Costa, António. A., Eds. (2002), *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*.
- Sociedade Nacional de Empreendimentos e Desenvolvimento Económico, AS, Estudo de Impacto de um Acordo de Parceria Económica [Cabo Verde – União Europeia], Relatório Final (Componente 1 e 2), Junho de 2006.
- Soros, George (1999), *A Crise do Capitalismo Global: a sociedade aberta ameaçada*, Lisboa, Sociedade Gráfica.
- Soros, George (2000), *Open Society: reforming global capitalism*, Little, Brown and Company.
- Sousa, António Rebelo de (2004), *Da Teoria da Relatividade Económica Aplicada à Economia Internacional e às Políticas de Cooperação*, Lisboa, Univ. Lusíada Editora.
- Sousa, Henrique Teixeira de (2004), Prefácio à edição em língua portuguesa de *Essai sur la Lithotritie* (Ensaio sobre a Litotricia), Tese de doutoramento na Sorbonne de Júlio José Dias (1830).
- Stiglitz, Joseph (2002), “*Knowledge of Technology and The Technology of Knowledge: new strategies for development*” in *Capacity for Development: new solutions to old problems*, Earthscan, UNDP.
- Stiglitz, Joseph (2002), *La Grande Désillusion*, Fayard, Paris.
- Stockinger, Gottfried (1990), *Crónicas do Campo I*, Ilha de Santo Antão, Lisboa.
- Stockinger, Gottfried (1991), *Crónicas do Campo II*, Ilha de Santiago, Lisboa.
- Tavares, Eugénio (www.eugeniotavares.org).
- Teferra, Dantew and Altbach, Philip (Eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, Bloomington, IN: Indiana university Press.
- Thiagarajan, Sivasailam e Passigna, Aida (1988), “*Literature Review on the Soft Technologies of Learning*”, Bridges Research Report Series, July 1988 No. 2.

Tolentino, André Corsino (2003), *Universidade de Cabo Verde: Subsídios para um Programa de Capacitação das Instituições de Educação Superior e Instalação da Uni-CV, PCI 2003 – 2007*, Relatório, Ministério da Educação / UNESCO.

Torres, Adelino (1996), *Economia do Desenvolvimento I e II* (Textos de Apoio 29 e 30), Lisboa, ISEG/ UTL.

Trindade, JC e Prigenzi, Luiz (2002), “*Pesquisa e Conhecimento: Instituições Universitárias e Produção do Conhecimento*”, Pesquisa e Conhecimento, Instituições II, São Paulo em Perspectiva, Vol. 16/ No. 4/Out-Dez 2002, Revista da SEADE.

Tsang, Mun (1988), “*Cost Analysis for Educational Policymaking: A Review of Cost Studies in Education in Developing Countries*”, Bridges Research Report Series, July 1988 No. 2.

Tuckman, Bruce (2005), *Manual de Investigação em Educação*, 3ª Ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Tullock, Gordon (2002), *Falhas de Governo*, Rio de Janeiro, Instituto Liberal.

UNESCO (1998), *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action*, Paris, October 1998.

UNESCO (2003), *Report on Trends and Development in Higher Education*.

Varela, João Manuel (2001), “O papel dos Recursos Humanos no Desenvolvimento de Cabo Verde” Praia, Kultura N.º 2, 2004.

Vasconcelos, Álvaro (2004), *Estratégia*, IEIE 20, Lisboa, Principia.

Veiga, Manuel (1986), *Diskrison Strutural di Lingua Kauberdianu*, Praia, ICL.

Veiga, Manuel (1987), *Oju d’Agu*, Praia, ICL.

Veiga, Manuel (1995), *Crioulo de Cabo Verde: introdução à gramática*, Praia, ICL.

Wilcken, Patrick (2004), *Império à Deriva: A Corte Portuguesa no Rio de Janeiro, 1808-1821*, Rio de Janeiro, Objectiva.

Woods, Ngaire (2005), *Global Economic Governance Programme*, Oxford University.

World Bank (2000), *Entering the 21st Century*, World Development Report 1999 / 2000, Oxford University Press.

World Bank (2001), *The Role and Effectiveness of Development Assistance: Lessons from the World Bank Experience*, a Research paper.

World Conference on Higher Education (1998-2003), Paris.

Zakaria, Fareed (2003), *O Futuro da Liberdade: Democracia Liberal nos Estados Unidos e no Mundo*, Lisboa, Gradiva.

Zau, Filipe (2005), *Marítimos Africanos e um Clube com História*, Lisboa, Universitária Editora.

Revistas académicas cabo-verdianas

Direito e Cidadania,

Periodicidade: quadrimestral

Local de edição: Praia

Director: Jorge Carlos Fonseca

Nº 1: Outubro 1997

Anais, Revista da Academia de Estudos de Culturas Comparadas (AEC/COM)

Periodicidade: quadrimestral

Local de edição: Mindelo, ilha de São Vicente

Director: João Manuel Varela

Nº 1: Abril de 1999

Revista Científica da Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde

Periodicidade: trimestral

Local de edição: Praia

Director: António Correia e Silva

Nº 1: Julho de 2005

Contacto, Revista da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

Periodicidade: quadrimestral

Local de edição: Praia

Director: António Oliveira Cruz

Nº 1: Maio de 2006

PRINCIPAIS WEB SITES CONSULTADOS

www.acu.ac.uk

www.brundtland

www.capeverdeancreolinstitute.org

www.cddrl.Stanford.edu/people/publications/Franciscoramirez

www.cia.gov/cia/publications/factbook

www.cniunicv.cv

www.col.org/newsrelease/0204/virtualu2.htm

www.col.org/newsrelease/0204virtualu2.htm

www.econ.worldbank.org

www.epfl.ch/~galland/articles/touraine.htm

www.espacoacademico.com.br

www.eugeniotavares.org

www.geocities.com/pluriversu

www.globaleconomicgovernance.org

www.indb.com

www.mariomurteira.com

www.sidsnet.org

www.southpacific.arts.unsw.edu.au/resourcenissology.htm

www.unesco.org

www.worldbank.org

www.zahar.com.br

AUTORES CITADOS

A

Adelman, Irma.....	82, 85
Adler, Alexandre	400
Afonso, Maria Manuela.....	226
Alarcão, Rui.....	43
Almada, Maria Dulce [Duarte].....	217, 218
Almeida, Germano.....	238
Amaral, Alberto	253, 254
Ambrósio, Teresa	5, 28, 43, 49, 53, 65, 76, 110, 134, 199, 204, 374, 375, 376, 401, 425
Amin, Samir.....	87, 95
Anheimer, Helmut.....	399
Annan, Kofi.....	37, 158, 356
Atchoarena, David.....	39, 69, 70, 383
Attard, Paul.....	69, 327

B

Barata-Moura, José.....	168, 373
Barbosa, Jorge.....	222
Bauer, Peter	87
Beck, Ulrich	37, 38, 42, 44, 97, 131, 371, 402
Bell, Daniel	44, 327
Bertram, Geoff.....	36, 138, 140, 149, 355
Biggs, Barton.....	402
Blumenthal, Sidney	122
Bogdan, R.C.....	49
Bok, Derek.....	55
Bourdieu, Pierre.....	63, 64, 133, 407
Bray, Mark	40, 53, 56, 60, 69, 70, 102, 110, 139, 140, 198, 199, 327, 425
Brito, Inês.....	12
Brito-Semedo, Manuel	28
Brown, Mark Mallock.....	95

C

Cabral, Amílcar	3, 14, 27, 112, 115, 118, 121, 122, 126, 127, 130, 131, 223, 251, 412
Cabral, João de Pina.....	168, 173
Caillods, Françoise.....	39
Caraça, João.....	77, 172
Cardoso, Eduardo	219
Cardoso, Fernando Henrique	90
Cardoso, Pedro.....	219, 222
Carneiro, Roberto.....	28
Carreira, António.....	212, 215
Castells, Manuel	56, 58, 109, 110, 112, 120, 121, 122

Ch

Chayanov, Alexander.....	85
Chenery, Hollis.....	82, 86
Chirac, Jacques	158

C

Conceição, Pedro.....	372
Connel, John	137, 138
Costa, João Vasconcelos	65
Couto, Mia	242
Cravinho, João Gomes.....	119

D

Deschamps, Christian.....	50, 51
Dewey, John.....	344, 413, 425
Dobb, Maurice.....	83, 87
Douglass, Frederik.....	411, 429
Drucker, Peter.....	109, 110
Duarte, Manuel.....	212, 222
Durkheim, Emile.....	106

E

Easterly, William.....	137, 140, 147, 148, 161, 379
Eckstein, Max.....	167, 168, 341, 345
Ehrenreich, Barbara.....	157
Eshiwani, George.....	172
Estêvão, João.....	28, 128
Etzkovitz, Henry.....	63, 66

F

Faria, Luísa Leal.....	159
Farrugia, Charles.....	69, 327
Ferguson, Charles.....	218
Fernandes, Armando Napoleão.....	218
Fernandes, Gabriel.....	124, 129
Ferreira, Isabel.....	29
Ferrero, José.....	64
Figueiredo, Jaime.....	222
Filho, João Lopes.....	28
Finlay, Ronald.....	98
Foster, Philip.....	341
Fragoso, Margarida.....	28, 169
Frank, Gunder.....	87, 95
Freire, Paulo.....	218
Furtado, Celso.....	90, 95

G

Gellner, Ernst.....	108, 110
Gerschenkron, Alexander.....	82
Gibbons, Michael.....	170, 171, 173
Giddens, Anthony.....	37, 38, 42, 47, 97, 105, 110, 131, 371, 402
Gil, Fernando.....	200, 367, 372, 425
Goldim, José.....	112
Graça, José Leitão da.....	212
Grant, McCall.....	39, 379
Greenspan, Alan.....	65
Grether, Jean-Marie.....	98
Grilo, E. Marçal.....	27
Gunnar, Myrdal.....	83, 85

H

Haberler, Gottfried.....	83
Habermas, Jürgen.....	106, 108
Hanras, Marie-Christine.....	241
Haq, Mahbub ul.....	85, 89, 90, 95
Heckscher, Eli.....	98
Heitor, Manuel.....	372
Hernandez, Leila Leite.....	207
Hertzog, Colette.....	98
Himanen, Pekka.....	122
Hobbes, Thomas.....	119, 120, 415
Hobsbauwm, Eric.....	107
Hoselitz, Bert.....	81

Huntington, Samuel.....	3, 51
Husen, Torsten	41

J

Johnson, Harry.....	87
---------------------	----

K

Kaldor, Nicholas.....	83
Kant, Emmanuel	50, 112, 372
Kerr, Clark.....	253, 351
Kray, Aart.....	147
Krueger, Anne	87
Krugman, Paul	98, 99, 101, 122, 128, 139, 140
Kurilsky, François.....	58
Kuznets, Simon.....	81, 82
Kwo, Ora	69, 70

L

Lafay, Gérard	98
Landes, David	210, 238, 241
Lash, Scott.....	38, 41, 97, 131, 371, 402, 407, 412
Latouche, Serge	96
Leal, Ernesto Castro	107
Lenine.....	111, 120
Lévinas, Emmanuel.....	50, 51, 71, 404
Lewis, Arthur	81, 82, 83, 84, 95, 186, 187
Leydesdorff, Loet.....	63, 66, 159, 415
Lopes, Amália de Melo	327
Lopes, António Simões.....	164
Lopes, Carlos	162, 163, 164
Lopes, Henri.....	133
Lopes, José	222
Lopes, Manuel.....	222
Loude, Jean-Yves.....	157

M

Macedo, Donaldo	218
Magalhães, António.....	79
Mallaby, Sebastian	92, 96
Malthus, Thomas	241
Mariano, Gabriel	238
Marx, Karl	106
Mateus, Dalila Cabrita.....	118, 224, 227
Mattes, Robert.....	123
Mattoso, José.....	76
Medina, Fernando	55
Melo, Jaime	98
Menzies, Gavin	209, 210
Minc, Alain	157
Miranda, Nuno.....	222
Miras, Claude	137, 138
Mishra, Ramesh.....	107
Monteiro, Armino	224
Moreira, Adriano	94, 107, 110, 344
Morin, Edgar.....	48, 55, 65, 71, 96, 365, 366, 367, 368, 369, 371, 402, 404
Murray, Charles	327
Murray, Thomas.....	56, 70
Murteira, Mário	28, 268
Mynt, Hla.....	81, 83

N

Naïr, Sami.....	55, 71, 404
Neave, Guy.....	253
Neves, José Maria.....	127, 331
Nicolaescu, Basardo.....	64, 402
Noah, Harold.....	167, 168, 341
Nóvoa, António.....	5, 28, 36, 43, 46, 50, 53, 71, 109, 165, 201, 343, 403, 404, 425
Nurske, Ragnar.....	82, 83, 95

O

Obstel, Maurice.....	98
Ohlin, Berlin.....	98
Olson, Mancur.....	79

P

Packer, Steve.....	40, 60, 69, 70, 102, 139, 140, 199
Payne, Tony.....	68
Pedrosa, Júlio.....	351
Pereira, Daniel.....	209, 211, 213
Piaget, Jean.....	370, 402
Poirine, Bernard.....	99, 101, 127, 128, 138, 140, 149
Polanyi, Karl.....	375, 376, 408
Poper, Karl.....	199
Pottier, Bernanrd.....	218
Prebish, Raul.....	83, 86, 90, 95
Prewitt, Kenneth.....	399

Q

Queiró, Filipe.....	351
---------------------	-----

R

Ramirez, Francisco.....	70, 373, 399
Ramos, Artur.....	118
Randma, Tiina.....	69
Rawls, John.....	150, 382, 415
Ribeiro, António.....	101
Ribeiro, Orlando.....	239
Richardson, Harry.....	98
Rist, Gilbert.....	402, 424
Rivero, Oswaldo.....	120
Robertson, Dennis.....	83
Robinson, Joan.....	83
Rodhouse, John.....	327
Rodrigues, Jorge Nascimento.....	66
Romano, Luís.....	222
Rosenstein-Rodan, Paul.....	83, 95
Rostow, Walt.....	82, 95

S

Sachs, Jeffrey.....	92, 93, 96
Sáenz de Miera, Antonio.....	78
Salamon, Lester.....	399
Sanches, Graça Maria.....	226
Santos, Boaventura de Sousa.....	96, 97, 131, 282, 329, 350, 371, 402, 407, 412
Santos, Filipe.....	372
Sardar, Ziauddin.....	97
Schriewer, Jürgen.....	46
Schultz, Theodore.....	84, 95
Schumacher, Ernst.....	85
Schumpeter, Joseph.....	80

Seers, Duddley	85, 86
Semedo, José Maria	216, 242
Sen, Amartya.....	55, 56, 63, 64, 85, 89, 90, 95, 96
Sena, Jorge de.....	118
Sheferd, Verene.....	150
Silva, António Correia	27, 216, 220
Silva, Baltasar Lopes da.....	218
Silva, Tomé Varela da.....	219
Silveira, Onésimo	28
Simão, José Veiga.....	28, 349, 394
Singer, Hans.....	83, 84, 85, 86
Smith, Adam.....	80, 83
Soros, George.....	399, 402, 406, 415, 424
Sousa, António Rebelo de.....	55, 90, 98, 99, 101, 127
Stiglitz, Joseph.....	163, 164
Sutton, Paul.....	69

T

Tavares, Eugénio	27, 219, 222
Tellez, Jean Eds.	58
Thomas, Murray.....	56, 70
Torres, Adelino.....	3, 28, 88, 242, 350
Touraine, Alain.....	58, 121
Tuckman, Bruce.....	281, 349
Tulloch, Gordon.....	79, 98

V

Varela, João Manuel	28, 370, 371
Veiga, Manuel	219
Velho, Gilberto	242
Viner, Jacob	83

W

Ward, M.W.....	68, 139
Watson, James	63
Watters, Roger.....	36, 138, 140, 355
Weber, Max	106, 226
Wolfensohn, James.....	97
Woods, Ngaire	93, 94, 96

Z

Zakaria, Fareed.....	3
Zau, Filipe.....	209

