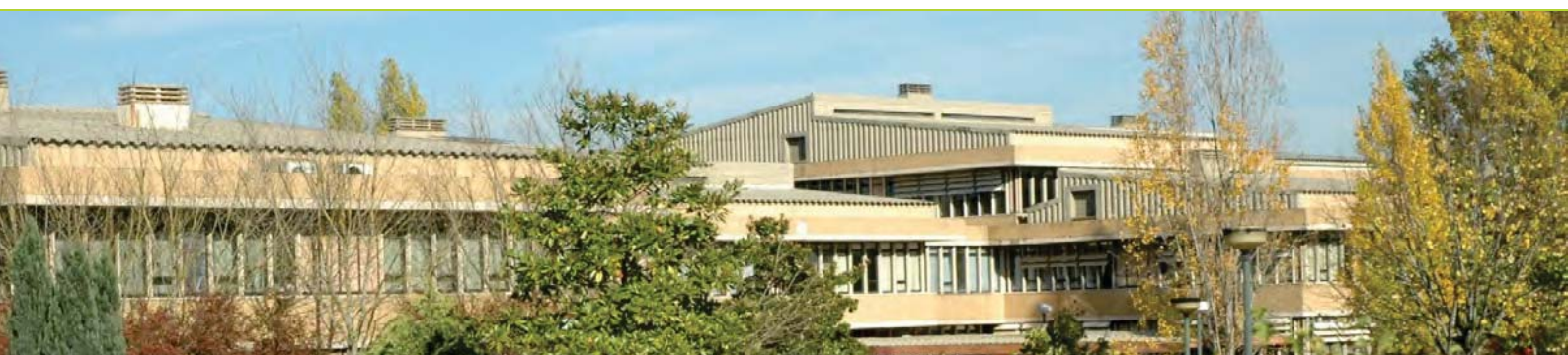


**ATAS DO XII CONGRESSO DA SPCE.
VILA REAL, UTAD, 2014**

**ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO,
REFLEXÃO E AÇÃO INTERDISCIPLINAR**

**VILA REAL, UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
(UTAD), 11 A 13 DE SETEMBRO DE 2014**



Organizadores

MARIA JOÃO DE CARVALHO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ARMANDO LOUREIRO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

CARLOS ALBERTO FERREIRA

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ISBN:

978-989-704-188-4

DESIGN

DE FACTO EDITORES

DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO NOS PAÍSES DA PERIFERIA – O PROTAGONISMO DOS ESTADOS NACIONAIS, DAS ESCOLAS E DOS PROFESSORES

Bartolomeu L. Varela
Universidade de Cabo Verde
bartolomeu.varela@docente.unicv.edu.cv

Resumo:

Se tem sido relativamente pacífico o entendimento de que a ação educativa deve combinar o conhecimento universal com a cultura e as especificidades nacionais e locais, na atualidade, o processo de internacionalização da educação e do currículo segundo perspectivas hegemónicas tende a pôr em causa este desiderato e a relegar para o segundo plano o contributo das *epistemologias do sul* na promoção do património universal do conhecimento. No entanto, é possível contrariar-se a lógica dominante na agenda global mediante a promoção de lógicas de colaboração solidária no campo da educação e a assunção de um maior protagonismo dos estados nacionais, das escolas e dos professores.

Palavras-chave: agenda educativa global, políticas nacionais, epistemologias do sul, protagonismo das escolas e dos professores.

Introdução

Se, no plano teórico e a nível dos discursos políticos, aparenta haver um amplo consenso de que a ação educativa deve combinar o conhecimento universal com o conhecimento das realidades nacionais e locais, ou seja, com a cultura, a identidade e as especificidades próprias dos contextos de formação e aprendizagem dos alunos, esse consenso é mais aparente do que real, posto que as dinâmicas e os processos de configuração das políticas educativas nos estados-nações tendem a ser condicionados pelo potencial de prescrição, regulação e avaliação segundo lógicas hegemónicas a nível das megaestruturas de governação da educação, à escala internacional e regional e até mesmo a nível das macroestruturas educacionais dos estados, mormente os dos países centrais do sistema capitalista mundial.

Na verdade, as políticas e tendências de internacionalização da educação e do currículo no contexto atual, quando regidas por perspectivas hegemónicas, tendem a obliterar ou, ao menos, ofuscar o imperativo da ligação entre o global e o local como dimensões constitutivas do processo de formação dos indivíduos, relegando para um segundo plano o contributo de

outras epistemologias, designadamente as epistemologias ditas do sul na conformação e promoção do património universal da cultura e do conhecimento.

Acontece, entretanto, que a realidade da globalização e os seus correlativos efeitos na esfera educacional não se confinam à perspectiva da hegemonização, pelo que, na senda de outros autores, temos vindo a enfatizar a possibilidade e a necessidade de afirmação de uma globalização alternativa, mediante a ampliação e a consolidação de alianças de países e instituições educativas segundo perspectivas contra-hegemónicas, emancipadoras e solidárias das políticas e práticas educativas.

Sendo certo que estas perspectivas podem ser contrariadas ou condicionadas por certas agendas educativas globais, não é menos verdade que, ao nível dos próprios estados nacionais, incluindo os estados ditos do Sul, podem encontrar-se posturas contraditórias, ecléticas ou de alguma ambiguidade em relação às agendas globais dominantes, facto que, ainda assim, pode ser explorado numa lógica interpretativa e inovadora em função das oportunidades ou margens de iniciativa que possam existir a diversos níveis de atuação das escolas e dos agentes educativos.

Neste texto, pretende-se contribuir para o reforço de uma perspectiva emancipadora da educação, suscetível de congregar alianças quer a nível dos países ditos do Sul ou da periferia quer nos diversos quadrantes do globo, de modo a resgatar-se o sentido profundo da educação que só pode preparar realmente os cidadãos para a vida se promover, de forma consequente, as dimensões universal e local do conhecimento e da cultura.

1. A relação entre o conhecimento universal, a cultura, a idiosincrasia e as especialidades nacionais e locais no contexto atual da internacionalização da educação e do currículo

As investigações sobre a educação e o currículo têm denunciado, sistemática e legitimamente, as tendências de hegemonização da agenda educativa global e de *tylerização* das escolas, mediante a prescrição por instâncias decisoras, nos planos internacional e nacional, de opções e metas de política educativa de forma estandardizada, bem como de procedimentos avaliativos que privilegiam a mensuração dos resultados na lógica de uma *accountability* focalizada no controlo e no *eficientismo* e destituída de preocupações democráticas e emancipadoras.

É, contudo, ilusório pensar-se que as instâncias macropolíticas (a nível dos estados nacionais) e as estruturas *megapolíticas* (a nível das instâncias intergovernamentais e supranacionais) abdicarão das suas prerrogativas de definir quer o tipo de conhecimento válido

para ser ensinado e aprendido nas escolas, quer os mecanismos de aferição desse conhecimento.

A reivindicação de espaços de autonomia e inovação em sede de definição e operacionalização das políticas educativas e, em particular, das opções curriculares, sendo legítima, não pode limitar-se ao plano do discurso nem constituir, para os estados nacionais, as escolas e os professores, um álibi ou pretexto para se eximirem das responsabilidades que lhes concernem no âmbito do processo educativo, tanto mais que, como o evidenciam igualmente diversos autores (Leite, 2003, 2006; Morgado, 2005; Pacheco, 2001, 2002, 2005), não lhes falecem oportunidades para a assunção de uma postura inovadora, reflexiva, interpretativa e emancipadora na prescrição e realização de políticas educativas e, em particular, das decisões curriculares.

Particularmente a nível dos estados nacionais recém-saídos da dominação colonial direta, como é o caso de Cabo Verde, o compromisso com o desígnio de um desenvolvimento humano, democrático, idiossincrático e sustentável só faz sentido se, fundamentalmente, duas condições se realizarem de forma concomitante.

Por um lado, sob pena de defraudarem as expectativas dos respetivos povos, as novas elites governantes só podem legitimar-se por via democrática e através de uma ação governativa que traduza as aspirações nacionais, corporizando o aforismo, tão caro a Amílcar Cabral, de que a luta de libertação nacional não termina com o içar da bandeira e o entoar do hino, devendo implicar a “libertação das forças produtivas humanas e materiais da nossa terra, no sentido delas se poderem desenvolver plenamente de acordo com as condições históricas que a gente está vivendo hoje em dia” (Cabral, 1974a, p. 111).

Por outro lado, as políticas governamentais devem promover um tipo de educação que seja capaz de traduzir e viabilizar um projeto nacional de desenvolvimento ancorado na identidade, na cultura e nas especificidades nacionais, sem ignorar o imperativo de preparar os cidadãos numa perspetiva universalista. Em tal contexto e nessa perspetiva, para que servem as escolas?

Se, em geral, ninguém parece negar o papel das “escolas como instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento” (Young, 2007, p. 1288), as posições divergem quanto à natureza e à finalidade desse conhecimento. Uma dessas posições consiste na “tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como as “necessidades da economia”, numa espécie de vocacionalismo em massa” (ibidem., p. 1290), cujos propósitos instrumentalistas encontram cada vez mais apoio das altas esferas decisoras das políticas educativas. A outra posição filia-se no entendimento de que às escolas incumbe “capacitar

jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade e, para adultos, em seus locais de trabalho” (ibidem, p. 1294).

A esse conhecimento, suscetível, por exemplo, “de fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (ibidem, p.1294), Young denomina de “conhecimento poderoso”. Trata-se, segundo o autor, de um conhecimento especializado, que não ignora mas vai além do conhecimento quotidiano ou dependente do contexto. Dito de outro modo, trata-se do “*conhecimento teórico*” que é “desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade”, fornecendo “uma base para se fazer julgamentos e é, geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências” (ibidem, p. 1296).

É esse conhecimento poderoso que permite às crianças oriundas de meios económica, social e culturalmente mais desfavorecidos “caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares”, posto que não há nenhuma utilidade para os alunos construir “um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (ibidem, p 1297)

Note-se que o conceito de conhecimento poderoso proposto por M. Young não ignora o conhecimento leigo, experiencial, do quotidiano ou do senso comum, intrinsecamente ligado à cultura, às crenças e identidades populares, nem a perspectiva emancipadora do currículo, como, de resto, o próprio autor faz questão de deixar claro no trabalho que vimos citando. O que o autor propugna é um conhecimento escolar suscetível de promover o empoderamento dos alunos, de modo a que possam evoluir além do seu ponto de partida.

É, em larga medida, nesse sentido que se posicionava Cabral, no contexto da luta de libertação nacional quando apontava a necessidade de “defender e desenvolver as manifestações de cultura do nosso povo, respeitar e fazer respeitar os usos, costumes e tradições da nossa terra, desde que não sejam contra a dignidade humana, contra o respeito que devemos ter para cada homem, mulher ou criança” (Cabral, 1974b, p. 51), preconizando, do mesmo passo, uma abordagem científica da cultura nacional:

Muita gente (...) pensa que, para resistir culturalmente em África, temos que defender as coisas negativas da nossa cultura. Não, a nossa opinião não é essa” (ibidem, p. 190)

(...) Temos que basear a nossa cultura na ciência. Temos de tirar da nossa cultura tudo o que é anticientífico (ibidem, p. 200)

A par da promoção de uma educação escolar ancorada na realidade e na cultura autóctones, por um lado, e no conhecimento científico, por outro, importa que se desenvolva uma perspectiva universalista da educação e da cultura.

Assim, Cabral alertava para o facto de as realidades guineense e cabo-verdiana serem parte integrante da realidade universal, que as influenciam, assim como é por elas influenciada:

“Tanto a nossa terra, Guiné e Cabo Verde, como a nossa luta fazem parte de uma realidade maior que essa e é influenciada (por) e influencia outras realidades no mundo” (Cabral, 1974b, p.102)

A nossa realidade não está isolada, não está só. Em muitas coisas que temos de fazer, temos que pensar antes que estamos integrados noutras realidades. Isso é muito importante para não cometermos erros” (ibidem, p. 102)

“A nossa cultura deve desenvolver-se ao nível nacional, da nossa terra. Mas sem desprezar, nem considerar menos a cultura dos outros, e com inteligência, aproveitando da cultura dos outros tudo quanto é bom para nós, tudo quanto possa ser adaptado às nossas condições de vida. A nossa cultura deve desenvolver-se numa base de ciência”... (ibidem, pp. 198-199)

Com efeito, a experiência dos povos ensina que, apesar da persistência de casos exacerbados de localismos, não é viável um desenvolvimento autárquico dos países, a revelia de contextos mais amplos (regionais, continentais, mundiais). Nessa perspectiva, a via a seguir-se não tem de ser nem a mera subserviência nem a rejeição acrítica da cultura, de modos de vida e de valores que vêm do estrangeiro.

Posicionando-se a respeito de forma consequente, Amílcar Cabral combatia essas duas tendências radicais, insistindo que “devemos saber, diante das coisas do estrangeiro aceitar aquilo que é aceitável e recusar o que não presta”, o que exige a capacidade de “assimilação crítica” (ibidem, p. 217).

A visão de Cabral sobre o conhecimento e a cultura tende, pois, para a “multiculturalidade” que, na aceção de Paulo Freire (2003, p. 156), “não se constitui na justaposição de culturas”, nem muito menos na sobreposição de uma cultura sobre as outras, mas na “liberdade conquistada” de cada uma delas se mover no respeito pela outra, correndo, livremente, “o risco de ser diferente, sem medo de ser diferente”.

Na mesma perspectiva se enquadra o entendimento de Moreira (2009) que, no âmbito do processo de internacionalização da educação, defende a viabilidade de um processo de hibridização cultural, em que elementos de distintas origens e posições hierárquicas se desterritorializem e se reterritorializem, articulando-se os modelos externos com as perspectivas de valorização e preservação de histórias e idiossincrasias locais. Desta sorte, afigura-se possível, no entendimento do autor, corporizar uma diglossia cultural e curricular que permita transitar entre distintas realidades culturais, escolhendo-se a opção que, mediante uma avaliação, se revelar mais apropriada a cada situação. Dito de outro modo, o autor sustenta a viabilidade de um cosmopolitismo de pendor contra-hegemónico, engendrado a partir de coligações progressistas no campo do currículo, mediante a assunção de uma posição intelectual de respeito pela pluralidade de culturas e de abertura a experiências e culturais divergentes, o que equivale a dizer que se pode lutar contra a uniformidade e a hegemonia,

deixando em aberto quer as possibilidades de incorporar, crítica e seletivamente, experiências e significados apreendidos em inúmeros contextos culturais, quer as novas oportunidades para o exercício da solidariedade nos planos internacional, regional e local.

Em suma, a nível dos estados nacionais periféricos e, designadamente, dos países ditos do Sul, temo-nos posicionado ao lado dos que defendem que é possível contrariar o hegemonismo curricular através de políticas e práxis de globalização solidária da educação, atendendo, assim, às especificidades institucionais, nacionais e locais (Varela, 2013a).

Por outro lado, o desenvolvimento curricular, enquanto processo dinâmico e interativo, não envolve apenas a dimensão instituída, ou seja, a prescrição do currículo a nível macro, havendo, outrossim, a nível das escolas, um espaço de reflexão, recriação e inovação no âmbito da realização do currículo (Pacheco, 2001; Leite, 2003; Varela, 2013b), conformando a dimensão instituinte desse processo. Desta sorte, é possível erigir-se uma escola curricularmente inteligente (Leite, 2003) e, como tal, capaz de construir e ou conquistar um espaço epistemológico e pedagógico que permita “aprofundar o modo como o currículo (tanto o prescrito, no plano oficial, como o teorizado, a nível do campo científico) é percebido, adotado, adaptado, transformado, apropriado e, em suma, experienciado pelos docentes e alunos, no quotidiano escolar” (Varela, 2013b, p. 19)

2. Condicionantes, oportunidades e desafios das políticas educativas nos estados nacionais da periferia

Se, nas décadas de 80 e 90 do século XX, eram os condicionalismos económicos que ditavam as regras de acesso às ajudas ou aos financiamentos para o desenvolvimento dos países recém-independentes, nos diversos domínios, incluindo o da educação, mais recentemente, são os condicionalismos políticos, articulados com os primeiros, que prevalecem, mediante a aplicação de fórmulas ou receitas, como a observância da «democracia representativa» ou da «boa governação», acompanhadas de considerações que denunciam, ainda que de forma sub-reptícia, tentações «coloniais» (Varela, 2008, p.3).

Na verdade, estudos no âmbito da sociologia da educação evidenciam que as políticas educativas, tanto na sua prescrição como na sua realização e avaliação são intersetadas por relações de poder que se desenvolvem tanto nos “contextos de interação (nível *micro*)” como “nos contextos organizacionais ou institucionais (nível *meso*)”, passando pelo “contexto do Estado nacional (nível *macro*)”, até aos atores e instâncias que constroem a *agenda da globalização* ou a agenda das instâncias internacionais e supranacionais (nível *mega*)”, implicando “articulações

complexas”, em que se evidenciam “as complementaridades, contradições e paradoxos entre os diferentes níveis” (Afonso, 2012, 188).

Ora bem, apesar dos possíveis e reais efeitos nefastos de uma globalização hegemónica de alta intensidade, que tende para o isomorfismo e a uniformidade na esfera educacional, segundo a lógica do mercado, não são conhecidas as evidências de uma conformidade linear entre os quatro níveis referidos nem tampouco da consecução generalizada do propósito de “homogeneização ou uniformização de políticas e orientações educativas” nas escolas, “mesmo quando a reconfiguração do papel do estado passa pelas condicionantes inerentes à cedência voluntária de parcelas de soberania nacional através da integração em instâncias supranacionais de carácter regional”, como assinala Afonso (2001, p. 41).

Se é certo que o alinhamento dos estados nacionais da periferia, incluindo países ditos do Sul, com a agenda global dominante fica a dever-se, em larga medida, ao forte condicionamento imposto pelos países centrais e pelas organizações internacionais sob seu controlo no acesso ao financiamento das políticas educacionais, não é menos verdade que tal facto não explica cabalmente esse alinhamento. Com efeito, além da existência de margens para a negociação com as entidades financiadoras, nomeadamente a nível da OCDE, do BM, do FMI, etc., de projetos que salvaguardem, no essencial, o interesse nacional, têm vindo a evidenciar-se possibilidades de financiamento alternativo a nível de países em desenvolvimento e no quadro das relações Sul-Sul. É caso para se colocar a hipótese de que se está, em certos casos, perante um autocondicionamento por parte destes países, em virtude de fatores outros, de entre os quais não se pode escamotear a existência de afinidades político-ideológicas e de interesses económicos na base das quais se constroem alianças entre as elites governamentais dos estados pós-coloniais e os grupos dominantes nos países centrais da economia capitalista.

A propósito da possibilidade de exploração de margens de negociação para a viabilização de financiamentos para a consecução de políticas educacionais autóctones, Almerindo Afonso (ibidem, p. 41) lembra que trabalhos na área da sociologia das políticas educativas realizados no período que vai aproximadamente de 1985 a 1995 “apontam para a existência de decisões extremamente ambíguas e heterogéneas”, que também podem ainda encontrar-se em documentos internacionais do BM, do FMI e da OCDE, possibilitando tanto a sua adoção numa perspetiva hegemónica como numa lógica mais congruente com desígnios emancipadores.

Efetivamente, na modelação dos projetos de desenvolvimento a serem submetidos à aprovação de instâncias internacionais de financiamento, os países periféricos, designadamente os do Sul, devem ser os primeiros a assumir a responsabilidade de traduzir suas culturas,

identidades e potencialidades, instaurando, no quadro de uma «sociologia das emergências», uma lógica cosmopolita de natureza emancipadora, no sentido da “ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles a tendência de futuro (ao Ainda-Não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração” (Santos, 2002, p. 256).

Desta sorte, a tradução das especificidades nacionais e locais em sede da formulação e operacionalização das políticas educativas afigura-se viável na medida em que houver da parte dos estados nacionais um esforço abnegado (e interessado) no sentido da descoberta de “espaços de ambiguidade e até de estratégias de resistência”, suscetíveis de poderem ser aproveitados “para contrariar os efeitos da retórica ideológica neoliberal”, agindo, assim, ao arrepio dos “pessimistas ou descrentes em relação às possibilidades da ‘globalização contra-hegemónica’, que não se cansam de anunciar (...) a inevitável convergência global de todos os sistemas educativos” (Afonso, 2001, p.41).

3. A experiência educacional no Cabo Verde pós-colonial: Que ilações?

Em Cabo Verde, apesar de alguma ambiguidade que ainda se pode descortinar na abordagem sobre a identidade cultural dos cabo-verdianos, a aposta na promoção do conhecimento da idiosincrasia e da realidade do arquipélago é evidente, mas não é fenómeno recente. Como o demonstra Fernandes (2005, p. 97), entre a última década do século XIX e inícios do século XX, a elite letrada cabo-verdiana procurou contrariar “a ideia de que a dominação colonial se funda e legitima na ciência”, produzindo um “corpo mais ou menos coerente de enunciados e de máximas sobre os cabo-verdianos, o qual não apenas funciona como contrapeso ao modelo classificatório hegemónico, mas também, e sobretudo, auxilia na construção de um importante repositório sobre a identidade, o carácter, e a peculiaridade do povo cabo-verdiano”.

No período pós-Independência, a experiência cabo-verdiana evidencia que é possível defender-se a identidade, o interesse e as especificidades nacionais no processo de formulação e negociação de políticas e projetos de reformas educacionais, sem deixar de se ter em consideração as opções e prioridades definidas no contexto universal. Daí que a política externa de Cabo Verde se tenha orientado, desde a Independência, e na senda do pensamento de Cabral, no sentido da maximização das oportunidades de inserção do país em redes internacionais de colaboração solidária para a definição e realização de políticas de desenvolvimento (Cardoso,

1986), designadamente nos campos do ensino, da investigação científica e da inovação tecnológica.

Pequeno país do Atlântico médio, marcado pela insularidade e pela dispersão do seu território, com escassos recursos naturais clássicos, Cabo Verde apostou, desde a primeira hora da sua existência como Estado Independente, na educação do homem cabo-verdiano, o “mais valioso recurso e o fator principal de desenvolvimento¹”, estando subjacente a esta premissa o entendimento de que só uma educação de elevada qualidade seria suscetível de contribuir a realização da estratégia e do desígnio nacional de desenvolvimento (Varela, 2011).

Assim se compreende que, a par da prioridade que foi dada, em 1975 (ano da Independência Nacional), à generalização efetiva do ensino primário de quatro anos e à melhoria da sua qualidade, com grande apoio de países parceiros e de organizações internacionais, o Governo cabo-verdiano tivesse, quatro anos depois, assumido a iniciativa de criar o primeiro embrião do ensino superior – o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário -, num contexto em que o ensino superior não era considerado prioritário pelo Banco Mundial e por outras agências de financiamento de projetos de desenvolvimento de países recém-independentes, visto considerarem-no como um serviço público dispendioso, concorrente com os outros níveis de ensino no acesso aos recursos orçamentais e servindo sobretudo as classes privilegiadas (Varela, 2011).

O sucesso da aposta feita no ensino superior, inicialmente à revelia da prioridade definida na agenda do Banco Mundial, fez com que o país obtivesse ganhos consideráveis no seu sistema educativo. E quando o Banco Mundial, reconhecendo embora a importância do ensino superior como fator de crescimento económico, no contexto de uma economia globalizada, fortemente baseada no conhecimento (Bloom & outros, 2006), pressiona os países da África Subsariana no sentido de oferecerem alternativas de “educação terciária de mais baixo custo” e curta duração, dadas as limitadas capacidades de financiamento (Banco Mundial, 2010, p. 118), Cabo Verde não faz uma cedência cega a tais pressões, decidindo oferecer aos cabo-verdianos, a par das ofertas de licenciatura, de mestrado e até de doutoramento, cursos de estudos superiores profissionalizantes não exclusivamente orientados para a integração no mercado, mas dotados de um currículo que permita aos diplomados que o desejem a prossecução dos estudos, a nível de licenciatura, nas áreas afins, com a atribuição de equivalência às unidades curriculares correspondentes aos planos de estudos.

¹ Cf. Brochura *Lutar pelo desenvolvimento económica e social*, publicada em 1983 pelo Departamento de Informação e do PAICV (Partido Africano da Independência de Cabo Verde).

Cabe salientar, a este propósito, que, num esforço de conciliação dos interesses nacionais com as opções que vêm sendo traduzidas nas agendas internacionais, os documentos referenciais da política educativa cabo-verdiana, desde a Constituição aos diplomas sobre o ensino superior, passando pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Programa de Governo, consagram uma perspetiva pragmática de educação a diversos níveis, procurando equilibrar a orientação científica e humanística com um enfoque economicista, ainda que este tenda a ser mais evidente no último documento (Varela, 2012a, 2013a).

Assim, perfilhando o princípio de que a educação deve ser “integral”, a Constituição cabo-verdiana assume a orientação de que a ação educativa, nos diversos níveis do ensino, deve, nomeadamente, “contribuir para a promoção humana, moral, social, cultural e económica dos cidadãos” e “preparar e qualificar os cidadãos para o exercício da atividade profissional, para a participação cívica e democrática na vida ativa e para o exercício pleno da cidadania” (CRCV, artº 78, nº 2, alíneas a e b), orientação que é retomada e desenvolvida pela Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano, de 2010 (Varela, 2012a, 2013a).

Igualmente numa perspetiva eclética, mas como se referiu, com um enfoque mais economicista, o Programa de Governo (2011-2016) assume os desafios educacionais dum mundo novo caracterizado pela crescente concorrência e pela globalização, correlacionando a educação e o acesso ao conhecimento com o imperativo de “capacitar os recursos humanos e produzir conhecimento propiciador de crescimento económico” (pp. 23 e 39), pelo que propugna o direcionamento do sistema de ensino no sentido do “empoderamento de estudantes”, da “produção de inovadores e de empreendedores” (ibidem, p. 42) e enfatiza:

“Não podemos competir ou sonhar construir uma economia dinâmica, competitiva e inovadora com prosperidade partilhada por todos se não tivermos recursos humanos capazes de competir com os melhores no mundo. De facto, na super competição do mundo de hoje, o conhecimento ultrapassou o capital como sendo o mais importante fator de produção. Isto tem consequências de grande dimensão para as empresas e nações. Neste mundo novo, o acesso ao conhecimento e como melhor utilizá-lo transformou-se na base para a criação da riqueza e para vencer o jogo da competitividade global. Apenas temos de olhar para as experiências dos países que transitaram de países em desenvolvimento para desenvolvidos” (ibidem, p 39).

A nível das línguas, o global e o local articulam-se, propugnando o Programa do Governo “garantir que todos os cabo-verdianos possam falar pelo menos duas línguas internacionais, para além da língua materna” (ibidem p. 42)., ainda que, na nossa perspetiva, a oficialização plena da língua cabo-verdiana, a par da portuguesa, devesse ser já um facto, observadas que foram, no essencial, as cautelas para as quais Amílcar Cabral chamava a atenção (Cabral, 1974b).

No plano legal, os normativos vigentes em matéria de ensino superior filiam-se na orientação de que as suas instituições “devem promover a alta cultura, tendo como referência o conhecimento universal” (Varela, 2013a, p.8), nomeadamente quando consagram que “as instituições do ensino superior têm por objetivo a qualificação de alto nível dos cabo-verdianos, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos estudantes, num quadro de referência internacional” (nº 1 do artigo 2º do RJIES).

O carácter eclético e híbrido das opções de política educativa cabo-verdiana a diversos níveis traduz o pragmatismo dos dirigentes cabo-verdianos que, na esteira do pensamento cabralista, sempre estiveram cientes de que só podem fazer face aos desafios do desenvolvimento numa perspectiva de rede colaborativa, ampliando as alianças externas, sem hipotecar o interesse nacional. Exemplo desta postura pragmática encontramos-lo no discurso do então Primeiro-ministro cabo-verdiano publicado, em 1980, sob o título “Não vivemos sós no mundo”².

É certo que não faltam exemplos de adoção, a nível da macroestrutura político-educacional cabo-verdiana, de opções que traduzem um alinhamento acrítico com discursos e orientações dominantes na agenda internacional.

Tal é, por exemplo, o caso da abordagem por competências. Se bem que os normativos não explicitem o conceito de competências adotado, a referência à abordagem curricular por competências é recorrente no discurso oficial, numa espécie de modismo em que se evidenciam ambiguidades e não poucos equívocos, tal como acontece quando se afirma que tal abordagem, introduzida a partir do primeiro ano de escolaridade, vem substituir as abordagens anteriores (por objetivos, por conteúdos, etc.), que estariam hoje ultrapassadas, por serem alegadamente tradicionais (Varela, 2012b).

Acontece que, por um lado, “a esmagadora maioria dos docentes diplomados para o exercício de funções no sistema educativo cabo-verdiano, não pôde, ao longo da sua formação, adquirir conhecimentos fundamentais sobre o currículo, o desenvolvimento curricular, a abordagem por competências e a integração curricular, entre outras temáticas que decorrem das mudanças curriculares que se têm em perspectiva” e, por outro lado, “são ainda escassas e superficiais as ações de formação em exercício levadas a cabo no âmbito da preparação das condições para a implementação das inovações curriculares preconizadas”, razão pela qual “a grande maioria dos docentes e profissionais da educação possui ainda um conhecimento

² Cf. Relatório das atividades do Governo apresentado à VIII Sessão Legislativa da Assembleia Nacional Popular de Cabo Verde, em Dezembro de 1980, pelo Primeiro-Ministro Pedro Pires, intitulado “Não vivemos sós no mundo”.

superficial, enviesado ou mesmo nulo dos conceitos envolvidos nas novas abordagens curriculares preconizadas” e, sobretudo, das profundas implicações da introdução dessas inovações (Varela, *ibidem*, p. 2).

Ora, apesar da ambiguidade concetual referida, pode estar-se perante uma oportunidade de apropriação criativa, reflexiva e inovadora da abordagem por competências, como, de resto, o demonstram os resultados de um trabalho de investigação-extensão que vimos desenvolvendo junto de escolas do ensino básico e secundário e da delegação do ministério da educação do concelho da Praia, tendo por objeto o planeamento educativo e curricular nos contextos local e de escola.

Outra demonstração da possibilidade de se erigir boas práticas de abordagem por competências, apesar da ambiguidade existente nos normativos e nalgum discurso, é a que resulta do esforço, ainda que, nalguns casos, pouco conseguido, de elaboração, por parte de professores e coordenadores do concelho da Praia, de provas de avaliação sumativa de alunos do ensino básico com base na pedagogia das competências e da integração curricular no termo do ano letivo 2013/2014.

Efetivamente, e tal como se assinalou acima, a nível das escolas e da atuação concreta dos professores, é possível maximizar-se a conquista e ou o aproveitamento de oportunidades de realização dos currículos oficiais numa perspetiva interpretativa, crítica, inovadora e emancipadora, que é propósito do sentido profundo que deve conferir-se ao ato pedagógico (Varela, 2013b).

De resto, a assunção, a esse nível, de um significativo ou até mesmo de um crescente protagonismo por parte das escolas e dos professores afigura-se tanto mais realista quanto é certo que, em Cabo Verde, como, certamente em outros países do Sul, que têm de fazer face a uma diversificada gama de desafios de crescimento e desenvolvimento, é manifesta a impossibilidade de se erigir um Estado regulador omnipresente e tentacular, capaz de anular o papel dos agentes educativos nos processos de modelação e realização dos currículos no quotidiano educacional.

Conclusão

A globalização tende a ser encarada, preferencialmente, na sua perspetiva hegemónica, enfatizando-se os malefícios que dela decorrem, nomeadamente, em sede da definição das políticas educativas e dos processos regulatórios, incluindo os de avaliação e prestação de contas, sem se cuidar, amiúde, de identificar e explorar as possibilidades alternativas e emancipadoras de conceção e realização da educação. Quando tal acontece, a face mais odiosa

da globalização pode servir de alibi para a submissão acrítica à agenda global dominante, camuflando, não poucas vezes, interesses egoístas das elites nacionais, nomeadamente nos estados periféricos ou do Sul, em contraposição com o compromisso ético, que lhes incumbe, de traduzirem, nas políticas educativas, o desígnio nacional de desenvolvimento humano, solidário e sustentável.

Por outro lado, o conformismo face à alegada fatalidade do hegemonismo curricular é suscetível de levar as escolas e os professores a não valorizarem suficientemente as respetivas responsabilidades no processo educativo, abdicando do seu protagonismo na promoção de uma educação que, sem deixar de se orientar pela aposta no conhecimento universal”, se desenvolva numa perspetiva idiossincrática, reflexiva, crítica, inovadora e emancipadora.

Referências bibliográficas

Afonso, A. J. (2012). Dialogando sobre políticas de regulação e avaliação no campo da educação – Entrevista a Marilda Pasqual Schneider. In *Roteiro*, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 185-190, jul/dez.

Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do estado e as políticas educativas. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 37, pp. 33-48.

Banco Mundial (2010). *Acelerando o passo. Educação terciária para o crescimento económico na África subsariana*. Washington DC: Banco Mundial.

Bloom, D. *et al* (2006). *Higher Education and Economic Development in Africa*. Harvard University.

Cabral, A. (1974a). *PAIGC – Guiné Bissau. Nação africana forjada na luta*. Textos Amílcar Cabral /Nº 1. Lisboa: Nova Aurora.

Cabral, A. (1974b). *PAIGC - Unidade Luta*. Textos Amílcar Cabral /Nº 2. Lisboa: Nova Aurora.

Cardoso, R. (19986). *Cabo Verde - Opção para uma Política de Paz*. Praia: Instituto Caboverdeano do Livro. Colecção: Estudos e Ensaios.

Fernandes, G. (2005). *Em Busca da Nação: notas para uma reinterpretação do Cabo Verde Crioulo*. Editora da UFSC, IBNL.

Leite, C. (2006). Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. In *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

- Morgado, J.C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B.S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro, 2002:237-280.
- Varela, B.L. (2013a). *Tendências internacionais e política do ensino superior em Cabo Verde*. Praia: Portal do conhecimento de Cabo Verde.
- Varela, B. L. (2013b). O Currículo e o Desenvolvimento Curricular nos tempos actuais – lógicas e desafios do processo de globalização. In *Revista de Estudos Cabo-Verdianos* Nº Edição Especial / Atas I EIRI Dez. 2013.
- Varela, B. L.(2012a). Perspectivas e desafios actuais da política educativa e curricular em Cabo Verde. In *La Recherche en Éducation*, n.º 7 (2012), pp. 45-65.
- Varela, B.L.(2012b). *Abordagem por competências no currículo escolar em Cabo Verde: desfazendo equívocos para uma mudança significativa nas políticas e práxis educacionais*. Praia: Universidade de Cabo Verde - Portal do conhecimento de Cabo Verde.
- Varela, B.L. (2011). *Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde - Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde*. Braga: Universidade do Minho.
- Varela, O. B. (2008). A Governação Global Neoliberal e a Emergência de Formas Alternativas de Governação Política, Económica e Social na África Subsariana. In *12th General Assembly Governing the African Public Sphere*. Yaoundé: Cameroun.
- Young, M.F.D. (2007). Para que servem as escolas? In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Referências normativas/documentais

- Constituição de Cabo Verde de 1992 - Lei de Revisão Constitucional nº 1/VII/2010, de 3 de Maio.
- Decreto-Lei nº 20/2012, de 19 de Julho – Estabelece o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIIES).
- Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio – Revê a Lei de Bases do Sistema Educativo. Programa de Governo 2011-2016. Praia: Arquivo Histórico de Cabo Verde.