

FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E PERSPETIVAS DE INOVAÇÃO EDUCATIVA E CURRICULAR NOS CONTEXTOS NACIONAL, LOCAL E DE ESCOLA *

Ph.D. Bartolomeu L. Varela

Universidade de Cabo Verde

[E-mail: bartolomeuv@gmail.com](mailto:bartolomeuv@gmail.com)

Outubro de 2014

RESUMO

Não obstante as profundas e aceleradas mudanças que ocorrem no contexto da globalização e da sociedade do conhecimento, em que vivemos, inúmeras são as influências do velho paradigma civilizacional e cultural nas nossas vidas. Em relação à educação, a realidade é complexa, posto que, a par dos avanços significativos, que se expressam, designadamente, na expansão do acesso à educação a diversos níveis, confrontamo-nos com problemas e desafios que devem ser encarados numa perspetiva inovadora, quer em sede de formulação das mega e macropolíticas, quer em termos de assunção de um maior e mais consequente protagonismo das meso e microestruturas educativas, em especial dos gestores, professores e alunos, enquanto sujeitos e garantes do sucesso das políticas, reformas, mudanças e inovações no setor da educação.

Nesta comunicação, além de se proceder a uma breve revisão da literatura sobre os conceitos e fundamentos da inovação educacional, pretende-se evidenciar que, a despeito das tendências de centralização, recentralização e uniformização das políticas educativas, existem espaços e oportunidades de uma abordagem interpretativa, reflexiva e inovadora da educação e do currículo nos contextos locais e de escola, ilustrando esta tese com uma experiência em curso no concelho da Praia (Cabo Verde) com a elaboração autóctone de projetos educativos e curriculares.

Palavras-chave: educação, currículo, inovações

1. À laia de introdução: a persistência do velho paradigma educacional e o imperativo da inovação

Sendo pacífico o entendimento acerca da importância da educação escolar na formação das novas gerações, com as incontornáveis repercussões para o futuro da humanidade, o campo da educação não deixa, contudo, de ser terreno de lutas ou controvérsias quando se

* Texto de base da Conferência proferida no “III Fórum Pensar a Educação nas Ilhas de Santiago e Maio”, realizado na cidade de Assomada, nos dias 3 e 4 de Outubro de 2014

trata de decidir que tipo de educação deve prevalecer em função do tipo de sociedade que se pretende construir. Assim, diversas teorias e paradigmas educacionais têm-se sucedido e ou rivalizado, ao longo dos tempos, em busca de hegemonia, servindo de fundamentação às políticas educacionais.

Ora, se as políticas educacionais não são construções sociais neutras, mas formas de traduzir visões sobre o mundo e a sociedade, pelo que devem ser analisadas na sua relação com as condições históricas e sociais em que são produzidas (Kemmis, 1988), compreende-se que tais políticas, quer se expressem em termos de reformas, revisões, mudanças e inovações, quer sobre outras formas de deliberação e regulação da educação, nem sempre colham consenso, engendrando frequentes dissensões, controvérsias e resistências, em função dos interesses e perspectivas em causa. Porém, amiúde, fatores de outra ordem, como a cultura escolar, o grau de motivação, a disponibilidade de informação, a formação, a forma de envolvimento dos atores, etc., desempenham um papel decisivo no sucesso ou insucesso das inovações.

Eis porque não existe uma relação de linearidade entre as políticas, reformas e inovações instituídas e a respetiva execução, podendo fatores de vária ordem provocar desvios, disfunções, *sobrecumprimentos*, incumprimentos e insucessos.

Na atualidade, apesar dos sucessos na escolarização e na formação que se verificam à escala global, em maior ou menor grau, e a despeito das INOVAÇÕES que, entretanto, são decididas pelas mega e macroestruturas educativas, a nível de instâncias internacionais e nacionais, respetivamente, constata-se que a educação continua a padecer de problemas identificados no “velho” paradigma tradicional.

Assim, na esteira de Moraes (2001) e tendo em conta as conclusões de vários estudos sobre a educação, constatamos que, em larga medida:

- a) A escola de hoje continua ainda a limitar as crianças ao espaço reduzido das quatro paredes e, não obstante, a acreditar que, sem romper as barreiras desse espaço-prisão, consegue ser capaz de preparar os alunos para a vida e ... o mercado de trabalho!
- b) Temos ainda uma escola excessivamente centrada no professor e na transmissão de conteúdos, privilegiando a memorização em vez dos processos interativos de construção do conhecimento!
- c) O professor é quem detém o saber e a autoridade, dirige o processo, estabelece os métodos a serem seguidos, compara e avalia os resultados alcançados pelos alunos.
- d) A escola de hoje continua sendo submetida a um sistema paternalista, hierárquico, seletivo e excludente, apoiando-se em sistemas de premiação (que valorizam a "boa

conduta", a "conformidade normativa", a proficiência cognitiva e a capacidade de reproduzir fielmente os saberes...) e em sistemas de punição (que castigam "erros", insucessos, dificuldades de aprendizagem, atos de indisciplina, falta de higiene...). E, ainda assim, a escola acredita que faz educação democrática e inclusiva!

- e) Dando primazia às aulas expositivas, a escola de hoje continua a praticar uma educação "bancária" que, segundo Paulo Freire, "deposita" no aluno informações, dados e factos, que o aluno deve reter e reproduzir o mais fielmente possível. E, não obstante, a escola acredita, ingenuamente, que com isso o aluno será capaz de construir e mobilizar os conhecimentos para enfrentar com sucesso o seu destino histórico.
- f) Na escola atual, conteúdos e resultados são mais importantes do que o processo de construção do conhecimento. Em termos de conteúdos, a escola continua apresentando propostas voltadas para a aquisição de noções que enfatizam o conhecimento acumulado e a verbalização dele decorrente.
- g) Na maioria dos casos, os planos de estudos, programas, manuais, horários são únicos, rígidos, pré-determinados, quando não importados! E, ainda assim, algum discurso continua a veicular uma aparente crença numa educação multicultural, na promoção da identidade e das especificidades locais...
- h) As normas disciplinares são rígidas, fazendo com que a submissão e obediência sejam "virtudes" a serem cultivadas.
- i) A avaliação é classificatória e seletiva e as provas assumem um papel central determinando o comportamento do aluno, privilegiando a memória e a capacidade de expressar o que foi acumulado.

Por isso tudo e por muito mais, é oportuna e necessária a aposta na inovação educacional

Porém,

Como acontece na generalidade dos casos em que as mudanças ao nível das políticas educativas e curriculares são decididas numa perspetiva "top down, sem o adequado envolvimento dos principais atores do processo educacional, como os professores e outros profissionais da educação, as famílias e os parceiros das escolas, estes atores fundamentais do processo educacional ficam sem compreender adequadamente o sentido e o alcance das inovações e, por conseguinte, o papel que lhes concerne nesse processo. Daí que não poucas mudanças e inovações curriculares que se propugnam pelo mundo fora (e Cabo Verde não

foge à regra) estarão fadadas ao fracasso ou, na melhor das hipóteses, não ultrapassarão o nível de mediania, em termos de eficácia na consecução dos propósitos que lhes são subjacentes, se, desde logo, não ficarem devidamente clarificados os conceitos envolvidos e, em especial, a sua relação com as abordagens pedagógicas precedentes (Varela, 2012a).

É preciso, então, INOVAR as INOVAÇÕES, ou seja, mudar a forma de inovar em educação. Mas, para isso, importa elucidar os conceitos, fundamentos e exigências das Inovações Educacionais, matéria de que nos ocupamos em seguida.

2. Fundamentos teóricos da Inovação em Educação e no Currículo Escolar

2.1. Políticas educativas, reformas, mudanças, revisões e inovações

Como temos defendido (Varela, 2011, p. 52), “as políticas educativas, enquanto projetos e práticas de realização de opções educacionais, traduzem-se, sempre, em decisões e ações no sentido da introdução de alterações mais ou menos significativas do *status quo* e, designadamente, ao nível do perfil de formação do aluno face às exigências da sociedade e do mundo do trabalho, com resultados que podem ou não corresponder às intenções expressas pelos decisores”.

A estas alterações nas políticas educativas têm sido atribuídas denominações diversas, “como reformas, inovações, mudanças, revisões, melhorias, etc.” (Ibid., p. 52).

Segundo Pacheco (2001, p. 150), “por reforma educativa entende-se uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objetivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos como inovação, renovação, mudança e melhoria que têm como denominador comum a introdução de algo novo”. Embora possa ter uma abrangência mais lata, a inovação expressa-se, particularmente, “a nível mais concreto das práticas educativas e dos contextos imediatos da ação dos professores e dos diversos agentes educativos” (Pacheco, 1995, p.1).

No entanto, alguns autores (Cros, 1996; Finkelsztein & Ducros, 1996), referidos por Pacheco (2001, p. 150), entendem que não se justifica uma caracterização pormenorizada de cada um dos conceitos quando aplicados às questões educativas, tendo em conta a proximidade dos respetivos significados: “*innovare* é renovar, tornar novo, inventar, criar”; “*reformare* é reconstruir, restaurar, corrigir, modificar, melhorar”; “*melhorare* é melhorar, reformar, aperfeiçoar”.

Registe-se, todavia, que este entendimento não é unânime. Assim, como remarca Sack (1981), citado por González e Escudero Muñoz (1987, p. 13), a reforma educativa implica “uma estratégia planificada para a modificação de certos aspetos do sistema educativo de um país, de acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados”; a inovação, segundo González e Escudero Muñoz (1987, p. 16), consiste numa “série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistematizados por intermédio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas vigentes”, correspondendo a “*dinâmicas explícitas que pretendem alterar as ideias, conceções, metas, conteúdos e práticas escolares, numa direção renovadora da existente*” (*Ibid.*, p. 16). Entretanto, estes autores (González e Escudero Muñoz, 1987) consideram que a mudança educativa é um conceito mais vasto, abarcando os de reforma e inovação.

Encarando a reforma em sentido normativo, Popkewitz (1994), citado por Pacheco (2001, pp. 150-151), ressalta, porém, a natureza estrutural da mudança que introduz “no quadro normativo-jurídico da política educativa” e, outrossim, a possibilidade de a reforma se traduzir numa inovação “quando existe uma mudança ao nível mais concreto da ação dos professores e dos diversos agentes educativos”.

Assim, a reforma educativa implica a prescrição de “*mudanças que podem ou não desembocar em inovações educacionais*” (Varela, 2011, p. 55). Dito de outro modo, se “todas as inovações são mudanças e, enquanto tais, integram-se no conceito de reforma” (*Ibid.*, p. 55), “nem toda a mudança termina numa inovação” (Pacheco, 2001, p. 151). Na verdade, e segundo Fernandes (2000, p. 48),

“O conceito de mudança aparece frequentemente associado ao de evolução gradual, sendo utilizado para referir as alterações provocadas por agentes internos ou externos, concretizadas de forma progressiva, enquanto o de inovação educativa se utiliza para assinalar a rutura com situações ou práticas anteriores”.

Refira-se, em todo o caso, que o conceito de inovação tem sido objeto de diversas interpretações, em função dos critérios de análise utilizados pelos autores, podendo, assim, falar-se de inovação técnica ou tecnológica, cultural ou pragmática, pessoal, política ou empática; inovação menor ou radical; inovação de natureza profunda, estrutural (holística) ou conjuntural (parcelar, localizada); inovação constituída (se visa alcançar um novo estado de estabilidade do sistema) ou constituinte (se encara o processo inovador como permanente), essencial ou superficial (Pacheco, 2001). Voltaremos a este ponto.

Frequentemente, as mudanças nas políticas educacionais, designadamente as reformas educativas, não logram os resultados esperados, o que, segundo Fullan (1993) fica a dever-se

a duas ordens de razões: a complexidade dos problemas, que demandam soluções enérgicas, difíceis de conceber e levar à prática; a adoção de estratégias não orientadas para o que realmente marca a diferença. Daí que para o seu sucesso assuma importância decisiva «a nossa capacidade de, onde for possível, sintetizar os polos opostos e de funcionar com a coexistência de ambos, onde for necessário» (*Ibid.*, p. 31).

Efetivamente, “sob pena de fracassarem, as reformas educacionais exigem uma adequada fundamentação científica, política, técnica e normativa das mudanças pretendidas, uma liderança esclarecida de todo o processo conducente à sua realização, um ambiente organizacional, cultural e social favorável e a possibilidade de mobilização efetiva dos meios e recursos de suporte à consecução objetivos, indicadores e metas preconizados” (Varela, 2012b, p. 48). De entre esses meios, cabe ressaltar o peso decisivo dos agentes educativos, em particular, dos professores, que devem ser «incluídos na vanguarda da reforma» (Fernandes, 2000, p.50) e com os quais devem ser sempre negociadas as mudanças e inovações pretendidas, na base de uma racionalidade comunicativa, que propicie o reconhecimento recíproco das expectativas, a busca do melhor argumento e a construção de consensos (Habermas, 1982).

Considerando a complexidade e as exigências das reformas educativas e os decisores procuram “contornar as implicações porventura menos empáticas” das mesmas e “evitar custos políticos e situações geradoras de instabilidade, *stress* e resistência à mudança, suscetíveis de comprometer ou reduzir o alcance das medidas preconizadas”, razão pela qual “evitam, com frequência, o emprego da palavra reforma (educativa ou curricular), preferindo termos como revisões, melhorias, etc.” (Varela, 2012b, p. 48).

Entretanto, admitimos que, “em determinados contextos, será preferível a opção por projetos realistas de melhoria ou revisão, desde que se enquadrem, de modo coerente, na estratégia de mudança educacional preconizada, ao invés da prescrição, ao nível da macroestrutura estadual, de ambiciosas reformas que, por falta de condições de realização, acabam por ser mal sucedidas, pouco passando de meras letras mortas” (Varela, 2012, p. 48), com a agravante de que tal insucesso contribui para «abalar profundamente a crença de que reformas centralmente planeadas pudessem trazer mais eficácia às aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, às práticas docentes e à organização e funcionamento da escola» (Fernandes, *Ibid.*, p 52).

2.2. Inovações educativas e curriculares

As políticas educativas serão tanto mais inovadoras e adequadas às exigências dos tempos atuais quanto lograrem propiciar a utilização dos logros e potencialidades da sociedade do conhecimento para o desenvolvimento da sociedade do saber, tal como sustenta Melo (2004, p. 20): “as políticas educativas deste milénio serão articuladoras das condições que poderão transformar a factibilidade em feitos, em atos concretos, em programas e ações educativas que ajudem a fazer de cada escola um coletivo inteligente, uma incubadora dos coletivos inteligentes que serão os sujeitos do espaço do saber”.

Cortesão (1988, p. 12) define inovação como sendo “*uma atividade educativa, intencional e organizada com origem no Centro ou na Periferia do Sistema Educativo que visa uma renovação, uma certa mudança na educação*”. Nesse âmbito, a noção de atividade educativa é relativa às atividades de gestão e atividade pedagógica, e o facto de ser intencional pressupõe um “*caráter consciente, elaborado e exercido segundo métodos precisos, enquanto o seu caráter de originalidade é relativo a um dado momento e a um determinado local*” (ibidem, p.12).

Conforme assinala Fullan (2000), os docentes são confrontados por numerosas propostas “inovadoras” e as escolas são constantemente bombardeadas por “inovações”, mas o novo não tem lugar.

Ciente da complexidade da problemática da inovação educativa e curricular, que não pode ser analisada segundo parâmetros rígidos, podemos socorrer-nos do entendimento de La Torre (1994, p. 61), segundo o qual um processo de inovação educacional deve obedecer a alguns critérios, a saber:

- “A origem pode ser interna ou externa às escolas, desde que o conhecimento/ /entendimento, os valores, atitudes, e estratégias sejam partilhadas pelos agentes inovadores”;
- “Os critérios de atuação visam a solução de problemas e a melhoria da ação educativa”;
- “As estratégias de inovação devem favorecer a clarificação progressiva dos problemas, a gestão da mudança e a busca de soluções”;
- Deve obedecer a “questões fundamentais como o que se quer mudar, porquê, para quê e de que forma”;
- Obedece a um “projeto concebido, concretizado e avaliado pelos agentes inovadores em função do contexto”;
- Parte de “diferentes pontos de vista, que sejam discutidos e negociados numa cultura colaborativa”.

Traduzindo uma perspetiva de abordagem em rede colaborativa da problemática da inovação, Garcia (1994, p.479) propõe o que denomina de “*triângulo interativo da inovação*”, em que a inovação curricular aparece no centro de um triângulo assente nos seguintes pilares (ou lados do triângulo): a profissionalidade docente, o sistema educativo e escolar e a colaboração Academias/Escolas.

Nesta perspectiva de abordagem, releva-se a centralidade da inovação curricular, ao arrepio da perspectiva tradicional, em que o sistema educativo aparece, recorrentemente e de forma ostensiva no centro de todo o processo, definindo e impondo à escola a inovação curricular a ser posta em prática.

Por outro lado, o triângulo interativo da inovação enfatiza o contributo da ciência e da investigação científica (investigação-ação, em particular) no processo de inovação, razão porque aponta para a necessidade de colaboração estreita entre as universidades e as escolas. Enfatiza-se aqui o termo “colaboração”, posto que nesta perspectiva parte-se do pressuposto de que não faz sentido “*a separação entre prático e investigador*” (Canário, 1991, pp. 208-209).

Esta perspectiva não ignora, contudo, o papel relevante do Sistema Educativo, em particular das suas instâncias administrativas e decisoras, a diversos níveis, que devem funcionar como facilitadoras de inovações, reconhecendo e divulgando as boas práticas das escolas e dos agentes educativos inovadores.

Não sendo um fim em si mesmo, mas um meio para transformar a escolas e os sistemas educacionais, a inovação deve ser encarada um processo mais do que um acontecimento e, enquanto processo, deve ser vista na sua multidimensionalidade, suscetível de contribuir para transformar a realidade educativa e de transformar-se a si própria (Fullan, 2000).

Como nos alerta Nóvoa (1991, p.8), “*a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma ação persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador*”.

Admitindo-se que possa haver decisões, orientações e normas promotoras ou indutoras de inovação, definidas a nível das mega e macroestruturas educacionais, a inovação instituída não é, de per si, um garante da sua consecução cabal e com o alcance pretendido a nível das instâncias educativas internacionais e nacionais. Pelo contrário, por melhores que sejam as decisões conformadoras da inovação instituída, é a assunção efetiva dos projetos e processos de inovação a nível das meso e microestruturas educativa que garante o seu sucesso, razão porque se deve relevar a dimensão instituinte da inovação (ou inovação instituinte).

Tal como sustenta Canário (1987, p. 22), “*para que os estabelecimentos de ensino possam ser instituições inovadoras é condição necessária que o sistema escolar tolere e*

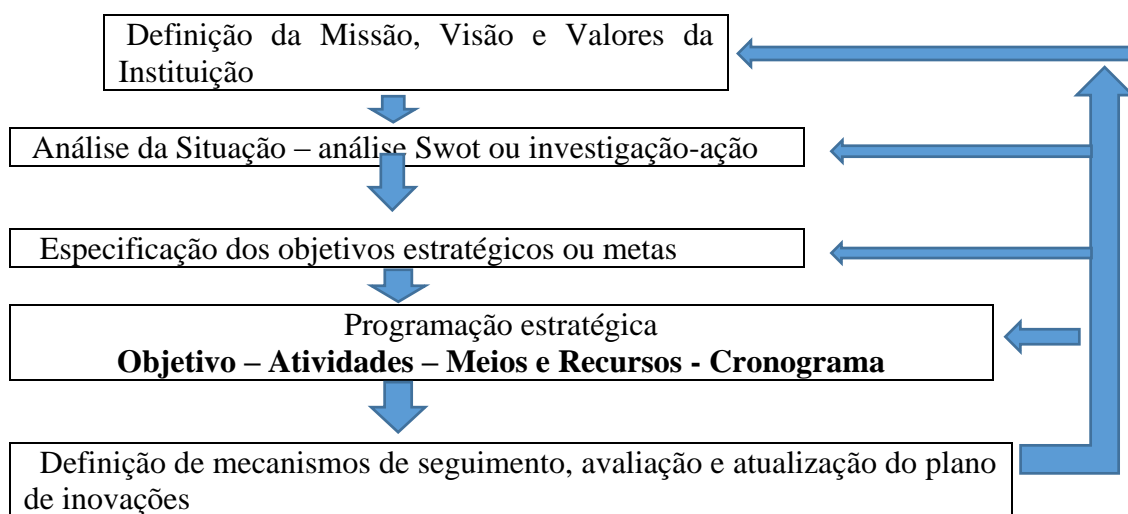
promova o pluralismo, a diversidade” e é fundamental “que as escolas tenham autonomia e apoio externo para criar e gerir experiências próprias na procura de soluções para problemas específicos”.

Entendida como novidade, como o que traz algo de novo, a inovação parte de três pressupôs essenciais, na perspetiva de Angulo (1994, p. 358): *“a criação de algo previamente desconhecido, a percepção do criado como algo novo e a assimilação desse algo como novidade”.* No entendimento de Bholá (1982), *apud* Angulo (1994, p.358),

“Inovação é um conceito ou atitude nova; uma nova ferramenta ou uma peça de tecnologia, juntamente com novas habilidades e uma nova forma de organizar o trabalho, ou um novo modo ou estilo de viver e fazer, introduzido a um indivíduo, grupo, instituição ou cultura que não o tenha incorporado funcionalmente antes”.

Na linha do entendimento de Garcia (1994, p. 450), para quem a inovação deve ser encarada *“como mudança interna na escola”*, *tanto mais bem-sucedida quanto não se limitar a práticas individuais isoladas*, Fullan (1993, p.55) encara a inovação como uma mudança que visa *“alterar as práticas vigentes, introduzindo outras novas e revistas, introduzindo outras, novas e revistas”*, com incidência a nível de materiais, métodos de ensino, convicções e profissionalidade docentes, etc.

Para serem bem-sucedidas, importa que as inovações correspondam a necessidades reais, traduzam um ideário amplamente partilhado e sejam levadas a cabo de forma planificada, seja qual for a amplitude ou nível em que têm lugar (nível nacional, regional, escolar, de turma ou da ação coletiva ou individual dos professores). Daí que se preconize o seguinte quadro lógico do processo de inovação educacional:



2.3. As inovações em educação e os equívocos em relação a certos paradigmas alegadamente “ultrapassados”

Os paradigmas referem-se a modelos ou padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspetos da realidade. Mais do que uma teoria, um paradigma implica uma estrutura ou construção que gera novas teorias (Kuhn, 1994). As mudanças paradigmáticas traduzem-se em ruturas em relação ao *status quo*, mas, em geral, não representam um corte de tal modo radical que nada aproveite da civilização, da experiência e da cultura do passado. No caso da educação, os paradigmas de escola que se têm sucedido, como são, por exemplo, os modelos de escola tradicional, da escola nova, da escola ativa, da escola conducionista, da escola construtivista/socio-construtivista e do chamado paradigma emergente (Varela, 2006) não deixaram de incorporar avanços de paradigmas anteriores e, nos casos em que certas “inovações” ignoraram certos progressos, logo caíram em descrédito, facilitando a emergência de “soluções” retrógradas, que em nada favoreceram a educação, tal como aconteceu, por exemplo, com a escola ativa, que, ao tentar erradicar a avaliação (apesar de tudo, “um mal menor”), acabou por permitir a ascensão da reacionária escola conducionista, que fez ressurgir algumas das piores práticas da escola tradicional.

A este propósito, e como temos alertado (Varela, 2012a), referindo-nos ao caso cabo-verdiano, a abordagem curricular por competências, associada à pedagogia da integração, foi introduzida sem o cabal aprofundamento das diversas experiências e perspectivas que têm sido ensaiadas no plano internacional, sem uma adequada socialização e consensualização da abordagem mais adequada aos diversos contextos de educação e formação e, sobretudo, sem uma aprofundada e prévia preparação dos professores (e da sociedade em geral) para as inovações que estão em causa, de modo a que estas possam surtir os efeitos positivos almejados.

É assim que, contrariamente ao que se passa em países ditos centrais, com sistemas educativos consolidados (onde, inclusive, a APC tende a ser “esquecida”, devido aos equívocos que engendrou, sendo substituída por outros termos e expressões, como *learning outcomes/resultados de aprendizagem*), em Cabo Verde, vários são os equívocos que acompanharam a introdução da APC e que podemos ilustrar com a pretensão de que a APC veio, pura e simplesmente, substituir as abordagens por objetivos e por conteúdos, entre outras, alegadamente ultrapassadas, por serem “tradicionais” (Varela, 2012a).

Nesse afã de introduzir, apressadamente, uma abordagem que pretensamente virá garantir a “qualidade” da educação (outro “termo mágico”, relativamente ao qual os entendimentos são os mais diversos e, por vezes, contraditórios), até foram relegadas ao esquecimento abordagens pedagógicas cujo contributo para o aprimoramento da educação tem sido reconhecido nos diversos quadrantes do mundo. Tais são os casos da abordagem por centros de interesses e por temas geradores, da abordagem baseada na resolução de problemas e da abordagem por projetos, que relembramos, em seguida, de forma sucinta, posto que, de acordo com o que se conclui de várias investigações, as mesmas não perderam atualidade, podendo contribuir, a par do aprofundamento da APC e da Pedagogia da Integração, com as quais estão, de resto, estreitamente ligadas, para a viabilização dos propósitos de efetiva melhoria da educação:

a) Abordagem pedagógica por Centros de Interesse

O método pedagógico de centros de interesse, criado pelo didata belga Ovídeo Decroly, proporciona aos alunos uma aprendizagem mais significativa, proporcionando-lhes a possibilidade de aprender, a partir do seu próprio interesse, em todos os momentos, situações e lugares que não necessariamente os da sala de aula.

Segundo Haidt (2001), trata-se de um método globalizado e interdisciplinar, pois integra as atividades discentes e os conteúdos, fazendo-os convergir para o mesmo centro ou eixo de trabalho cognitivo. Nesta metodologia, o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem.

b) Abordagem pedagógica por Tema Gerador

Este método, criado por Paulo Freire tem como ideia principal a produção do conhecimento a partir dos saberes oriundos da realidade do educando, abordados na perspectiva de interação interdisciplinar dos conteúdos. Segundo FREIRE (1996): “o processo de escolha de assuntos, problemas ou temas geradores é fruto de uma mediação entre as responsabilidades dos professores e os interesses dos alunos”. A partir do estudo da realidade do aluno, este e o professor têm condições de interagir, servindo a palavra geradora ou tema gerador de base para a abordagem de conteúdos de diversas áreas disciplinares, numa lógica integrada e funcional.

c) Pedagogia de Projetos

Esta abordagem pedagógica surge a partir do Movimento da Escola Nova (movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX), e teve como um dos grandes defensores John Dewey, segundo o qual a escola tem a missão de preparar para a vida. Nessa metodologia os alunos estabelecem relações do conhecimento novo com os seus conhecimentos prévios e com suas experiências de vida, desenvolvendo a capacidade de resolver problemas, concebendo projetos e procurando meios idôneos de realização de seus empreendimentos, m individualmente ou por grupos.

d) Aprendizagem baseada na resolução de problemas

Na sua versão moderna, a Aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) começa no início dos anos 70, na Faculdade de Medicina da Universidade McCaster no Canadá e é geralmente descrita como *uma estratégia formativa através da qual os alunos são confrontados com problemas contextualizados e pouco estruturados e para os quais se empenham em encontrar soluções significativas.*

Este método de ensino caracteriza-se, fundamentalmente, pela exploração de problemas do “mundo real”, utilizando este como contexto para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e de resolução de problemas e para a aquisição dos conceitos essenciais das disciplinas de um curso. Através da ABRP, que guarda afinidade com a abordagem por projetos, com a aprendizagem por descoberta e a aprendizagem por pesquisa (investigação), os alunos adquirem competências que lhes permitem aprender ao longo da vida, ao promover a capacidade para identificar e usar recursos apropriados de aprendizagem.

Na verdade, a combinação ou triangulação de métodos é, amiúde, a melhor via a ser trilhada para a consecução de resultados educacionais consistentes, com a advertência, porém, de que não há métodos ou inovações aprioristicamente adequados, a menos que, submetidos à prova, na realidade concreta das escolas, demonstrarem, através da investigação científica, as suas virtualidades!

3. Papel das macro, meso e microestruturas educativas nos processos de desenvolvimento e da inovação curriculares

Em função da repartição de competências decisórias entre os intervenientes no processo de desenvolvimento curricular, situados nos níveis macro, meso e micro da organização do sistema educativo, configuram-se diversos modelos de deliberação curricular,

mais ou menos propiciadores de inovação curricular, de entre os quais destacamos o modelo centralizado e o modelo descentralizado (Varela, 2011; Pacheco, 2001), que se apresentam em polos opostos e podem ser caracterizados, grosso modo, em função das perspectivas diferenciadas de encarar o planeamento do currículo, conforme elucida Pacheco (2001, p. 70):

(i) uma perspectiva “prescritiva” e outra “flexível”, no que tange às orientações adotadas;

(ii) uma perspectiva “linear” e outra “interdependente”, em relação às fases desse processo;

(iii) uma perspectiva “diferenciada” e outra “colaborativa” no que se refere à delimitação das competências segundo os níveis hierárquicos

Na senda de outros autores, como Pacheco (2001), temos destacado (Varela, 2001; Varela, 2014) as seguintes fases do processo de desenvolvimento curricular, que constituem oportunidades, a diversos níveis, para a tradução de apostas em inovações curriculares:

1ª fase - Denominada de currículo prescrito (Gimeno, 1988), currículo oficial (Goodlad, 1979), currículo formal (Perrenoud, 1995) ou currículo escrito (Goodson, 2001), corresponde à adoção da proposta formal de currículo pela instância decisória central.

2ª fase - Corresponde à do currículo apresentado (Gimeno, 1988) às escolas e aos professores, através dos mediadores escolares, como os manuais e livros de texto, num momento em que os docentes não lidam ainda diretamente como o currículo oficial.

3ª fase – É a do currículo moldado (Gimeno, 1988) ou percebido (Goodlad, 1979) a nível das escolas e dos professores, no âmbito dos instrumentos de planeamento da escola, ou da planificação didática, feita, de forma coletiva ou individual, pelos professores na sua ação quotidiana.

4ª fase - Corresponde à do currículo operacionalizado num contexto concreto do ensino e toma, nomeadamente, as denominações de currículo real (Kelly, 1980; Perrenoud, 1995), currículo em ação (Gimeno, 1988), currículo ativo (Goodson, 2001) e currículo operacional (Goodlad, 1979), ou seja, o “que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula” (*Ibid.*, p. 61), correspondendo também ao currículo percebido, visto que existe nos olhos de quem o observa, ao currículo real (Kely, 1980), que resulta do confronto entre o currículo oficial (ou seja, o que está determinado no papel, nomeadamente nos programas) e o que se faz na prática, ao currículo realizado (Gimeno, 1988) ou ao currículo experiencial (Goodlad, 1979), expressões que traduzem o resultado da interação que tem lugar no âmbito do processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, o currículo vivenciado ou experienciado tanto pelos alunos como pelos professores. Na perspectiva de quem o investiga, trata-se do “currículo

observado”, refletindo “as opiniões dos seus participantes” (Gimeno, *Ibid.*, p. 70). Porém o currículo realizado nem sempre corresponde ao prescrito (currículo oficial). Assim, além de situações de incumprimento do que é prescrito, cabe destacar o fenômeno de currículo oculto (Torres, 1995), que toma igualmente as denominações de currículo implícito, latente, não intencional, não ensinado e escondido, expressando, segundo Pacheco (2001: 70), “os processos e os efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte da experiência escolar”.

5ª fase - Corresponde à do currículo avaliado (Gimeno, 1988). Trata-se aqui de submeter à avaliação não apenas os alunos mas também os textos curriculares (planos curriculares, programas, manuais e livros de texto, circulares, orientações, inovações), os professores, a escola, a administração educativa, etc.

Em suma, o Desenvolvimento Curricular, enquanto currículo em ação, é um processo interativo que envolve uma dimensão prescritiva ou instituída, com o envolvimento dos atores situados no nível macro, onde é adotado o currículo oficial (planos, normativos, decisões, manuais oficiais), e uma dimensão instituinte, que corresponde à atuação dos agentes intervenientes na realização do currículo, na ação pedagógica, podendo, em ambas as dimensões, assumir-se maior ou menor protagonismo na promoção das inovações educativas e curriculares.

a) A dimensão instituída - A este nível, destacam-se cinco tipos de decisões curriculares da maior relevância:

- 1) A “elaboração dos planos curriculares, também considerados planos de estudo;
- 2) “A elaboração dos programas” das disciplinas ou unidades curriculares;
- 3) A “proposta de orientações programáticas”, ou seja, de orientações metodológicas que podem ou não ser inseridas nos programas, contendo indicações sobre princípios, sugestões de atividades, métodos ou formas de promover a aprendizagem de determinadas matérias;
- 4) A “produção e seleção de materiais curriculares”, como os manuais escolares, que são uma forma de interpretação pelos autores (editoras) dos programas oficiais, podendo incluir o “manual-base do aluno” e o “livro auxiliar” do docente ou do aluno;
- 5) A “definição de normativos, modalidades e processos de avaliação dos alunos”, de modo a compreender em que medida os objetivos e os resultados prescritos são alcançados (Pacheco (2001., pp. 76-79; Varela, 2011, pp.63-64).

Dependendo do modelo de deliberação curricular adotado (centralizado, descentralizado ou desconcentrado), existe maior ou menor intervenção dos atores do processo de desenvolvimento curricular nas diversas fases e, em particular, no contexto da dimensão instituída, devendo alertar-se para a tendência de, sob a consigna da delegação de competências ou até de uma certa descentralização curricular, se engendrar práticas de autonomia *decretada*, inovação *tutelada* e de planeamento curricular *assessorado* e ou *homologado* que acabam por se traduzir numa nova forma de centralização, a que se tem chamado *recentralização* curricular.

É, contudo, admissível uma decisão macrocurricular que, sem se revestir de um determinismo totalitário, tenha um sentido de orientação e estimulação dos agentes envolvidos na sua realização, tanto mais que existe, ao nível do poder central, a responsabilidade de ordenação de uma cultura escolar, de que o currículo é o seu principal instrumento. Porém, há um senão: a prescrição curricular, como adverte Pacheco (2001, p.75), coloca questões que se prendem com “a definição de uma cultura comum e básica, a oferta de possibilidades de formação e o controlo curricular”, pelo que se terá de precaver face a riscos gravosos inerentes a uma “homogeneização ou uniformização” ao nível dos conteúdos e das atividades curriculares, sem se respeitar, como é mister, a “diversidade cultural”, as “opções regionais e locais” e a “pluralidade de situações de formação”.

Nessa perspetiva, subscrevemos o entendimento de Kirk (1986, p. 82), para quem um currículo nacional deve ser decidido “através de um processo democrático” e ainda traduzir, pelo menos, os seguintes critérios, que deixam margens de uma abordagem reflexiva, interpretativa e inovadora do currículo oficial:

- “Adotar a forma de uma informação sobre a estrutura geral e não uma especificação detalhada dos conteúdos do programa;
- Relacionar um grupo de objetivos gerais de educação que incluem as habilidades, os conhecimentos, as disposições e os valores que se exigem para se viver numa sociedade democrática;
- Refletir uma justificável organização dos conhecimentos e das disciplinas;
- Incluir a escolha do aluno e a maximização das oportunidades para a autoaprendizagem;
- Considerar as variações de ritmo de aprendizagem dos alunos;
- Implicar um sistema nacional de valoração e titulação;
- Adotar procedimentos apropriados a nível nacional e a nível local nos distintos graus de ensino”.

Estando esgotadas as expectativas das grandes reformas curriculares concebidas de modo uniforme para todo o sistema educativo (Roldão, 2005), engendrando o currículo uniforme, de pronto-a-vestir e tamanho único, a que se refere Formosinho (1987), tem-se defendido “modos de gestão e decisão curricular mais centrados nas escolas, enquadrados por currículos nacionais definidores das grandes linhas e áreas da aprendizagem curricular” (Roldão, *Ibid.*, p. 16).

Outrossim, e sem se pôr em causa a abordagem disciplinar nos processos de conceção e realização do currículo escolar, tem-se enfatizado a necessidade de dar sentido às aprendizagens mediante uma *abordagem integrada do currículo* ou da modelação de um “currículo integrador” que, de acordo com Roegiers (2007, p.117), é “um currículo guiado pela preocupação da integração das aprendizagens”, de lhes conferir sentido, precisando, nomeadamente, “os tipos de situações nas quais o educando deve mobilizar os conhecimentos adquiridos”. Ao enfatizar as diversas dimensões em que “o educando pode ter uma diversidade de laços com os conhecimentos”, o currículo integrador traduz, em especial, as preocupações com a interdisciplinaridade, ao propor “situações que só podem ser abordadas validamente através do esclarecimento de várias disciplinas” e com a transdisciplinaridade, ao colocar “ações que o educando pode mobilizar em várias disciplinas” (*Ibid.*, 119).

b) A dimensão instituinte - A este nível do processo curricular, ou seja no contexto da realização do currículo ou, ainda, como prefere Tadeu Silva (2000), no contexto de operacionalização do currículo, consideramos dois níveis sumamente relevantes, que são a gestão do currículo (nível meso) e a implementação ou execução do currículo prescrito (nível micro).

Importa esclarecer que, no processo de realização do currículo (quer na perspetiva de gestão, quer na de operacionalização), também têm lugar atividades de deliberação curricular, mas estas não só se efetivam a níveis diferentes (o da escola e da sala de aula) como têm natureza diferente, posto que se orientam no sentido da planificação, organização, gestão e avaliação do processo de implementação ou execução do currículo prescrito, ou, dito de outro modo, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, em que estão interligadas as dimensões de gestão e de implementação prática do currículo, são tomadas decisões curriculares. Temos, pois, que as escolas e os professores são **decisões curriculares**, mesmo em contextos de uma abordagem centralizadora, autoritária e intencionalmente homogeneizadora do currículo.

Em suma, na dimensão instituinte ou de operacionalização do currículo, que envolve, como vimos, decisões nos contextos da gestão e da implementação do currículo, situamo-nos a dois níveis, em que os espaços para a inovação educativa e curricular estão longe de serem cabalmente ocupados. Trata-se, como referem Gaspar e Roldão (2007, p. 87):

- (i) do nível *meso*, em que já não se trata de enunciar ou prescrever o currículo para todo o sistema educativo, mas sim de contextualizar o currículo a nível da escola, ou seja,

de re-enunciar e conceptualizar o currículo prescrito através do respetivo projeto curricular;

- (ii) do nível *micro*, em que se dá a “operacionalização da aprendizagem” no contexto da sala de aula e das situações de aprendizagem, mediante as interações que têm lugar entre os professores e os alunos.

É certo que, nos contextos em que o *design* curricular se caracteriza por uma forte centralização (ou *recentralização*) no contexto macropolítico-administrativo, limita-se o espaço de atuação das meso e micro instâncias do processo de desenvolvimento curricular, com a tendência para se reservar às escolas uma função de mera “adaptação das prescrições e a interpretação das orientações já existentes” (Pacheco, 2001., p. 89).

Pelo contrário, em contextos de maior descentralização e de promoção da autonomia da escola, incluindo a autonomia curricular, favorece-se a participação ativa da instituição educativa e dos seus agentes na construção do currículo (indo além da mera implementação do que é já prescrito ao nível da macroestrutura curricular) e, então, o desenvolvimento curricular traduz-se numa prática de grande alcance “em que a escola se torna na unidade estratégica de qualquer reforma do sistema educativo” (*Ibid.*, p. 89).

Em qualquer das situações, um dos maiores desafios das escolas e dos professores é, assim, a assunção da sua condição de decisores, atores e inovadores no processo de desenvolvimento do currículo, sem se deixarem tolher por eventuais tendências centralizadoras (imposição de inovações numa perspetiva top-down), nem eximirem-se das respetivas responsabilidades.

4. Instrumentos de inovação educativa e curricular nos níveis meso e micro

Dada a sua importância no processo de desenvolvimento curricular, importa clarificar os conceitos de projeto educativo e de projeto curricular, enquanto instrumentos que se situam no contexto de gestão do currículo (nível meso), bem com os de projeto didático e planificação didática, que relevam, essencialmente, do contexto de operacionalização do currículo prescrito, a nível micro, e de avaliação curricular, que, pela sua transversalidade, interseta as diversas dimensões do referido processo.

a) O projeto educativo

Alguns autores empregam a expressão Projeto Político-Pedagógico com o significado idêntico ao de Projeto Educativo (ou Plano de Desenvolvimento da Escola, na terminologia brasileira), entendendo-o como uma maneira de a escola se situar num horizonte de possibilidades, a partir de respostas a questões acerca de que educação se quer, que tipo de cidadão se deseja e para que projeto de sociedade, posto que é difícil dissociar a tarefa pedagógica do especto político, uma vez que o "educador é político enquanto educador, e o político é educador pelo próprio facto de ser político" (Gadotti & outros, 2000, pp. 25-26).

O Projeto Educativo pode ser concebido numa perspetiva regional ou local, traduzindo a preocupação de corporizar uma agenda política local, no âmbito das opções e medidas de política curricular que apontam para uma territorialização da educação e, que por isso, têm subjacentes as intenções que vão no sentido de conferir poder de decisão curricular aos territórios locais e aos seus agentes (Leite, 2006).

Trata-se, segundo Veiga (1998), de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade, em função da missão que deve exercer na sociedade, tendo como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional.

b) O projeto curricular

Ao nível da mesoestrutura curricular, a segunda decisão de grande relevância diz respeito à elaboração de políticas curriculares, ou seja, “à modelação dos conteúdos pelos professores, atendendo à particularidade da escola, dos alunos e da comunidade dos professores” (Pacheco, 2001, p. 91).

Não traduzindo, ainda, no caso cabo-verdiano, a autonomia curricular dos territórios educativos locais e das escolas, ou seja à elaboração de um plano de ação curricular “com objetivos, conteúdos, atividades, recursos e avaliação, em função de um programa mínimo comum, mas sim à programação” das atividades de realização do currículo oficial (Pacheco, 2001, p. 91), a ideia de projeto curricular coloca-se, deste modo, em termos de adaptação do currículo a nível local, de escola e dos professores, tomando por referências a prescrição feita no nível macro e o contexto escolar em que o currículo se desenvolve, funcionando, assim, a nível intermédio, como elo de ligação, por um lado, entre o currículo base e o projeto educativo da escola e, por um lado, entre esse currículo base e a planificação das atividades de ensino-aprendizagem que cada docente prepara.

Para que o projeto curricular tenha a centralidade necessária nas instituições educativas, o currículo deve ser perspectivado, segundo Pacheco e Morgado (2002, p. 15) “como um *projeto-de-construção-em-ação*”, que implica a consideração dos seguintes aspetos essenciais: (i) “a decisão curricular jamais está terminada”; (ii) a decisão curricular não é linear”; (iii) “é fundamental conciliar as decisões” tomadas pelos diversos intervenientes no processo curricular; (iv) “a decisão curricular é algo dinâmico que está em permanente movimento”.

Com base nos referenciais de política curricular e/ou no currículo nacional, que estabelecem, a nível macro, as competências essenciais a desenvolver pela escola, os professores, enquanto gestores e decisores do currículo e não meros executantes deste, têm, assim, através do projeto curricular, a oportunidade de definir, de forma reflexiva e inovadora, o conjunto de ações a desenvolver nas suas escolas, traduzindo a realidade, a diversidade de interesses e as expectativas locais.

c) O projeto didático ou projeto curricular de turma

A nível do microsistema curricular, e tendo por contexto a sala de aula, pode conceber-se e realizar-se o projeto didático que corresponde, segundo Pacheco (2001), ao projeto curricular de turma, o qual se baseia nos princípios curriculares de diferenciação da aprendizagem e de adaptação curricular, que são relevantes e incontornáveis, devido à margem de manobra que o docente possui na implementação do currículo. O projeto didático, ou o projeto curricular de turma, envolve a assunção de um conjunto de competências que são desenvolvidas sequencialmente no processo educativo, desde a “operacionalização dos objetivos de aprendizagem, tendo em conta os objetivos curriculares”, à “implementação de procedimentos de avaliação”, passando por uma série de operações, como a gestão sequencializada e integrada dos conteúdos, a organização das situações de aprendizagem, mediante a escolha de métodos, técnicas e atividades adequados à consecução das metas de aprendizagem pretendidas, etc. (*Ibid.*, pp. 103-104).

d) A planificação didática

O projeto curricular de turma, que pode ser de duração variável e implicar um ou vários professores, em função do regime de lecionação vigente na turma e das possibilidades institucionais e informações de interação entre os docentes, é implementado, a nível micro, através de uma planificação didática que incumbe a todo o professor e pode ter, igualmente, diferente horizonte temporal e, inclusive, ser diária (Pacheco, 2001), configurando o

correntemente denominado plano de aula (Varela, 2011). Quanto menor é a abrangência temporal, maior é o grau de especificação das atividades e dos recursos pedagógicos, sendo a planificação diária, através de planos de aula, aquela que exige o aprimoramento da estratégia de ensino, a partir do “conhecimento concreto dos alunos e do seu empenhamento” (Pacheco, 2001, p. 109).

Do ponto de vista da sua abrangência temporal, e dependendo das realidades em que atua o professor, a planificação didática pode ser anual, semestral, trimestral, mensal ou diária, consistindo, grosso modo, na gestão das unidades didáticas em que um programa se divide, tendo em conta o tempo curricular disponível e sua adequação ao contexto da escola e à situação e aos ritmos de aprendizagem dos alunos (Varela, 2011). Quanto menor é a abrangência temporal maior é o grau de especificação das atividades e dos recursos pedagógicos, sendo a planificação diária, através de planos de aula, aquela que exige o aprimoramento da estratégia de ensino de modo a traduzir o “conhecimento concreto dos alunos e do seu empenhamento” (Pacheco, 2001, p. 109).

Na linha do que já referimos, independentemente da maior ou menor centralização das políticas educativas e curriculares, existe um consenso alargado quanto ao “lugar central que o docente ocupa no processo de desenvolvimento curricular” e de mudança educacional (Morgado, 2005, p. 25), sendo expressão deste entendimento o discurso dominante de “hiper-responsabilização dos professores em relação á prática pedagógica e à qualidade do ensino”, o que reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do docente “como condutor visível dos processos institucionalizados de educação” (Gimeno, 1999, p. 64).

É assim que proliferam discursos sobre a assunção da profissionalidade docente, entendida em termos do que caracteriza particularmente a ação docente, ou seja, como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos e destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Gimeno, *Ibid.*, p. 65).

Importa, contudo, realçar que o lugar central do professor no processo curricular não é impeditivo da afirmação da centralidade dos alunos nesse mesmo processo, no qual ambos convivem e interatuam, configurando comunidades educativas orientadas pelo paradigma da aprendizagem significativa, com o acolhimento dos princípios a que se referem Valadares e Moreira (2009, pp. 29-33), nomeadamente:

- (i) a ideia de que “aquilo que já se sabe e como se sabe é importante para o que se vai aprender”;

- (ii) a consideração da aprendizagem como um processo em que os alunos se confrontam com a diversidade de significados científicos e significados vulgares, implicando atenção especial à descodificação de signos e à comunicação de significados;
- (iii) a relevância da “motivação psicológica” para uma boa aprendizagem;
- (iv) o entendimento do bom ensino como o que acrescenta valor àquilo que o aluno já sabe, ou seja, “aquele que se adianta um pouco ao desenvolvimento cognitivo atual do aluno”;
- (v) a ideia de que não existe uma relação de linearidade causal entre ensino e aprendizagem, posto que cada aluno aprende de modo diverso, sendo por isso relevante o “debate de ideias num ambiente construtivista onde todos aprendem com todos”;
- (vi) a consideração da aprendizagem como um “processo pessoal”, mas profundamente influenciado por “fatores sociais”, que não podem ser negligenciados.

e) A avaliação curricular

Em qualquer avaliação, procura-se pôr em relação, por um lado, o que é constatado ou apreendido, o real ou existente (numa palavra, o referido) e, por outro lado, o objetivo prosseguido ou o ideal previsto nas normas (o referente), de modo a que se possa atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação a esse objeto avaliado, isto é, ao aferido (Rodrigues, 1999).

Se encerrarmos o currículo como um processo dinâmico, que integra diversos momentos, fases ou componentes, desde a sua conceção ou planificação até à sua realização, ao nível das práticas educativas (Rodrigues, 1999), a avaliação curricular não só é parte integrante desse processo como está, igualmente, presente em todos os estádios do seu desenvolvimento e não apenas confinada aos seus resultados finais, se bem que sejam estes os que, geralmente, relevam quando se considera a problemática da avaliação. Com efeito, enquanto fase do desenvolvimento curricular, a avaliação curricular apresenta-se como “o dispositivo central de regulação do trabalho desenvolvido”, envolvendo o processo de realização do currículo e os seus resultados (Gaspar & Roldão, *Ibid.*, p. 92).

Uma avaliação curricular só é credível quando se traduz na valoração e consideração de todos os aspetos inerentes ao complexo processo de conceção e realização do currículo.

Assim, além de incidir na avaliação da aprendizagem do aluno, a avaliação curricular é um processo em que estão igualmente em causa tanto a avaliação do professor e da escola,

enquanto agentes fulcrais no processo de realização do currículo, como a avaliação do currículo implementado em função do prescrito, a nível macro, sem se olvidar a avaliação do próprio sistema de avaliação (cumpre, assim a função de meta-avaliação), no sentido de verificar a adequação das normas, dos instrumentos e práticas conformadores do aparato avaliativo às finalidades educacionais que se têm em vista em qualquer sistema educativo, o qual é, por seu turno, e em última instância, avaliado, em termos de performatividade, em função dos *inputs* resultantes da avaliação do processo curricular, à escala geral.

É nessa perspetiva abrangente, sistêmica e holística que deve atuar-se, sob pena de a inovação continuar a ser pouco significativa no domínio da avaliação.

Não obstante partirmos destas premissas, é incontornável que na avaliação curricular se tenha em conta a centralidade do aluno no processo curricular e, por isso, a avaliação da sua aprendizagem, considerando, essencialmente, três modalidades ou funções, na abordagem de Nobre (2009): a diagnóstica, a formativa e a sumativa. Segundo este autor, estas três funções da avaliação da aprendizagem dos alunos podem ser associadas aos principais objetivos da avaliação distinguidos por Hadgi (1994), que são, respetivamente, orientar, certificar e regular.

Na senda desses autores, Alves (2004, p. 61) assinala a natureza reguladora da avaliação formativa, que tem por objetivos, por um lado, “a adequação do tratamento didático à natureza das dificuldades encontradas no momento do diagnóstico” e, por outro, “a obtenção de uma dupla retroação”, a saber: “sobre o aluno, para lhe indicar as etapas que ele venceu e as dificuldades que deve superar; sobre o professor, para lhe indicar como é que o seu programa pedagógico se desenvolve e quais os obstáculos que enfrenta”.

No entanto, a autora (*Ibid.*, pp. 68-69) enfatiza a noção de avaliação formadora, não para pôr em causa a avaliação formativa “clássica”, mas para a melhorar, superando as práticas de centralização no professor de toda a condução do processo avaliativo e colocando a ênfase na participação do aluno, o qual deve, juntamente com o professor, participar na regulação das atividades de aprendizagem e na construção dos critérios de avaliação, no quadro global de uma pedagogia diferenciada. A avaliação formadora enfatiza, assim, “o papel da auto-avaliação como vetor fundamental das aprendizagens” (*Ibid.*, p. 72).

Na verdade, consideramos que as diversas funções ou modalidades de avaliação podem integrar-se no conceito de avaliação formadora, a que se refere Alves, tudo dependendo da “maneira como se utilizam critérios e objetivos para desenvolver um processo de aprendizagem e solicitar aos alunos uma atividade de autoavaliação performante” (Alves, 2004, p. 71).

Como o admitem Ferraz e outros (1994), as diversas modalidades de avaliação podem ser aplicadas com maior ou menor implicação dos alunos e chegar a revestir a forma **de autoavaliação** que, no quadro da regulação do processo de ensino-aprendizagem, implica a participação do sujeito aprendente em termos de

- (i) antecipação das experiências ou operações a serem realizadas para que determinada aprendizagem seja conseguida,
- (ii) identificação dos pontos fortes e fracos do percurso e
- (iii) procura de soluções alternativas para potenciar o sucesso.

Deste modo, na perspectiva dos referidos autores, a autoavaliação vai além tanto da co-classificação (que, embora se assente na divisão de responsabilidades entre o professor e os alunos na avaliação sumativa, nem sempre é consequência de uma construção partilhada do próprio processo formativo) como da autocorreção (em que é conferida ao aluno a possibilidade de comparar o resultado obtido com um produto ou resultado tipo, mas que nem sempre tem em conta os processos pelos quais o aluno desenvolveu a sua aprendizagem, além de não traduzir a necessidade de o aluno compreender a lógica do erro ou falha em que eventualmente tiver incorrido).

Se as tendências de standardização ou uniformização dos currículos, designadamente através das provas sumativas de avaliação externa, quer sob a forma de exames e outras modalidades afins, incluindo provas de aferição, contrariam, em princípio, os propósitos de uma avaliação formativa (e formadora), pois, em geral, fazem deslocar o foco no desempenho dos alunos no domínio cognitivo, tais tendências não constituem obstáculo à realização de um trabalho inovador, orientado para o efetivo desenvolvimento das competências, o qual, pelo contrário, se torna indispensável nesse contexto, como sustenta Roldão (2008), para quem constitui desafio das instituições educativas:

“saber organizar-se para ensinar de outro modo, criar estratégias de organização de trabalho que façam cada aluno aprender por si, com materiais adequados e tarefas exigentes, com interações preparadas e orientadas para o que se pretende, promover trabalho com os pares sobre assuntos em estudo (...), orientar e guiar os percursos de aquisição e consolidação de competências assentes em saberes compreendidos e atuantes”, entre muitas outras coisas (Roldão, *Ibid.*, p. 49).

Sem que constituam mais dois tipos de avaliação, que se juntam às modalidades atrás assinaladas, fala-se ainda da avaliação normativa e da avaliação criterial, que são frequentemente referidas como opostas entre si, posto que, “enquanto a avaliação criterial verifica a aprendizagem de cada aluno em relação a objetivos previamente definidos, a

avaliação normativa (...) toma como referência, ou compara, as realizações dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo – o que lhe confere uma natureza intrinsecamente seletiva e competitiva” (Afonso, 2005, p. 34)

Como referem Ferraz e outros (1994), a avaliação normativa e a avaliação criterial constituem duas formas de interpretar e perspetivar o processo avaliativo, com base em referentes distintos (normas e critérios) e ênfases diferentes no plano das finalidades, mas que nem por isso deixam de se cruzar ou interpenetrar, ou seja, não são mutuamente exclusivas, mas, ao contrário, abordagens alternativas que podem complementar-se.

Assim, e resumindo a abordagem feita por diversos autores, salientamos o seguinte:

a) Na avaliação normativa (ligada ao paradigma de avaliação tradicional, focalizada num ensino fortemente descontextualizado, baseado na memorização e na reprodução do saber teórico), parte-se do princípio que os resultados do desempenho dos alunos se distribuem simetricamente em relação a um ponto central, pelo que se considera normal que uma parte dos alunos se situe claramente acima ou abaixo da média do grupo. Assim, o desempenho de cada aluno é comparado com o desempenho médio do grupo de que faz parte e, nesta base, é feita uma classificação ordenada por níveis, tendo em vista a seleção dos alunos em função da sua posição hierárquica na escala de valores. Com os resultados assim obtidos, identifica-se quem necessita de medidas de apoio para atingir o sucesso e promove-se a competição entre os alunos.

b) Na avaliação criterial, o desempenho do aluno é analisado por referência a objetivos de aprendizagem, em relação aos quais ele toma consciência, ficando ciente do que se lhe pede. Propugna-se reorganizar o ensino e a aprendizagem num processo interativo, que permita atribuir a cada aluno níveis de desempenho que traduzam o domínio dos objetivos, identifiquem pontos fortes e fracos, potencializando-os na conceção das medidas de apoio. O propósito é a progressão possível de todos os alunos, numa lógica de competição do aluno consigo próprio. Trata-se de uma avaliação contextualizada, autêntica ou de desempenho (Gardner, 1992; Murphy, 1995), que valoriza as estratégias de aquisição e aplicação de conhecimentos, capacidades, hábitos de trabalho e competências.

A avaliação normativa está ligada ao paradigma de avaliação tradicional, fortemente apoiada nos testes, cujas limitações foram evidenciadas por vários investigadores, como Broadfoot (1994), Quellmalz (1985), entre outros, que criticaram a ênfase colocada excessivamente na avaliação de aspetos mais facilmente mensuráveis (conhecimentos e sua compreensão), em detrimento do desenvolvimento de processos complexos de pensamento,

exigidos pelas sociedades atuais, como são os processos cognitivos de análise, comparação, inferência e avaliação, relacionados com a resolução de problemas e o desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico (Quellmalz, 1985; Resnick, 1989).

À luz das abordagens precedentes, não será o caso para se excluir os testes. O que se propugna é que os testes assumem, no paradigma emergente de avaliação, um novo papel: em vez de os resultados dos testes constituírem dados inquestionáveis e preponderantes, passam a fornecer *inputs* para melhorar a aprendizagem, não só através da orientação do professor mas também da própria *autoavaliação e autoinstrução* dos alunos (Glaser, 1990). Trata-se, assim, de explorar as potencialidades formativas da classificação, enquanto expressão simbólica do resultado da avaliação, que deve ir além da finalidade certificativa para se traduzir no fornecimento de *feedback* ao aluno em termos de indicadores da confiança nas suas capacidades académicas e pessoais de realização e sucesso.

5. Possibilidades e práticas de inovação educativa e curricular em Cabo Verde

5. 1. O desafio de inovar no ensino e na avaliação no contexto atual

É bem verdade que, no mundo globalizado em que vivemos, as pressões sobre as instituições educativas, oriundas do mercado, traduzidas em “políticas de *accountability*” em educação (Afonso, 2010), colocam a ênfase na mensuração dos resultados prescritos em detrimento da valoração dos processos pelos quais esses resultados são alcançados. Em Cabo Verde esta tendência internacional não deixa de eco ao nível dos normativos, discursos e práticas educacionais

Todavia, no processo de aprendizagem ou de realização do currículo (de que faz parte a avaliação), incumbe às instituições e aos agentes educativos *cumprir as normas mas não ficarem atrelados a estas*. Assim, se, em Cabo Verde, à luz dos discursos e decisões oficiais, a Abordagem Curricular por Competências (ACpC), associada à Pedagogia da Integração, é encarada no sentido do desenvolvimento dos perfis necessários para a inserção competitiva no mundo do trabalho, as escolas e os professores, que estão vinculados à *obediência devida*, devem, pôr em prática as inovação instituídas numa perspetiva reflexiva e interpretativa, tendo sempre em conta o sentido profundo da educação. Dito de outro modo, neste domínio como nos demais, as escolas e os professores cumprirão as diretivas constantes do quadro legal e administrativo, mas indo além delas, o que implica assumir, por exemplo, a ACpC no sentido da mobilização dos conhecimentos e saberes na perspetiva da sua aplicação para a resolução

de problemas nos diversos contextos e situações da vida, que não se esgota no mercado do trabalho (Varela, 2012a)!

Na avaliação, o foco não deverá consistir unicamente na “aferição” das competências desenvolvidas para a inserção no mundo de trabalho (um mundo atualmente em rápidas e constantes mutações e, para a maioria dos alunos, ainda muito distante daquele em que irão intervir como profissionais, após a sua formação); a avaliação focalizar-se-á também, e às vezes de forma preponderante, nos conhecimentos e nas capacidades desenvolvidos pelos alunos para a resolução dos problemas que vão surgindo nos diversos contextos da sua vida pessoal, familiar, escolar, social, cívica, profissional...

No entendimento de que os métodos de ensino são vias para o alcance dos fins educacionais e não fins em si próprios, importa que se assuma uma atitude crítica, construtiva e inovadora em relação a esses métodos (que outros “inovaram”), quer se refiram ao processo de ensino-aprendizagem, de uma forma geral, quer, especificamente, ao processo de avaliação, parte integrante daquele.

Assim, num tempo em que a centralidade dos alunos como sujeitos aprendentes é uma premissa pedagógica fundamental, faz sentido, por exemplo, que, no âmbito da pedagogia da integração (uma abordagem que “está na moda”, mas tão antiga que já era ensinada e praticada por Ovídio Decroly, com a sua “pedagogia dos centros de interesses”; por Paulo Freire, com o seu método de alfabetização funcional baseado na exploração das palavras “geradoras”; pelo PFIE, aqui, em Cabo Verde, com a estratégia de “integração da educação ambiental” no currículo escolar...), as situações de integração não tenham, necessariamente, que ser propostas, “periodicamente”, aos alunos pelos professores, como se tem recomendado, podendo os alunos, igualmente, ter um **papel ativo na identificação das mais variadas situações** da vida passíveis de ser exploradas, oportunamente, na escola (e não só), tendo em vista o desenvolvimento de competências (... para a VIDA!), tanto no âmbito do processo de aprendizagem como no próprio processo de avaliação, que, assim, deve ganhar maior alcance, integrando, tanto quanto possível, a já mencionada *autoavaliação*.

De contrário, corremos o risco de, com os “novos” métodos, marginalizarmos os alunos dos processos de aprendizagem e de avaliação, regressando, assim, à “pedagogia tradicional”, que tanto criticamos. Não existe solução mágica para a inovação curricular e pedagógica. Ou talvez haja: há maiores mágicos do que os professores e os alunos, quando se lhes reconhece (e, sobretudo, quando assumem) o direito de pensar e agir de forma crítica e inovadora?

5.2. O quadro legal vigente e as possibilidades de inovação

O quadro legal vigente em Cabo Verde configura um modelo centralizado na configuração da política e das inovações educacionais, embora contemple espaços não desprezíveis de intervenção criativa e de inovação das meso e microestruturas nos contextos de gestão e realização do currículo oficial.

A nível da macroestrutura de gestão do sistema educativo em Cabo Verde, destaca-se uma vasta gama de competências da Direção Nacional da Educação nos domínios da “conceção estratégica, regulamentação e coordenação das políticas educativas traçadas para a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário e a formação e educação de adultos” e, em especial, a criação, no âmbito da referida Direção Nacional, de um “Serviço de Inovação Pedagógica e Educativa” e dos respetivos Núcleos (do Pré-Escolar e do Ensino Básico; do Ensino Secundário; de Avaliação, Desenvolvimento Curricular e Educação Ambiental; de Educação Inclusiva; do Desporto Escolar e Atividades Recreativas), dotados de amplas atribuições, de entre as quais as que se pretendem com a promoção de inovações em diversos campos e segundo variadas perspetivas (cf. artºs 12º e 13º do Decreto-Lei nº 24/2013, de 24 de Junho).

A nível da mesoestrutura de gestão da educação em Cabo Verde, compete, nomeadamente, às Delegações do Ministério da Educação “contribuir para a definição e materialização da política educativa” e “assegurar a coordenação e articulação dos vários níveis de ensino não superior” e aos respetivos Delegados “programar, organizar, acompanhar, controlar e avaliar as atividades da Delegação”; “assegurar a organização, o controlo e a avaliação do funcionamento das instituições educativas” e “*assegurar a elaboração da estratégia de desenvolvimento da educação, do plano de atividades, de acordo com as orientações básicas e os objetivos fixados pelo Ministério (veja-se o disposto nos artigos 2º e 7º do Decreto-Regulamentar nº 4/98, de 27 de Abril)*, atestando-se, assim, a existência de dois níveis de planeamento educativo local a nível concelhio (o estratégico e o operacional), constituindo ambos oportunidades potenciais de promoção de inovações educacionais.

A nível da escola, a legislação cabo-verdiana em vigor preconiza a elaboração de instrumentos de planeamento educativo, cometendo-se às Escolas Secundárias, através da respetiva Assembleia da Escola, sob proposta do Conselho Diretivo e com o envolvimento de outros órgãos, aprovar, o projeto educativo de escola, os planos plurianual e anual de

atividades e o orçamento privativo da escola (Veja-se, a propósito, o Decreto-Lei 20/2002, de 19 de Agosto).

A nível das escolas básicas, se bem que a legislação vigente não se refira, expressamente, aos projetos educativos (mas apenas aos planos de atividades), a possibilidade de tal planeamento está implícita na definição do Conselho do Pólo como um órgão “responsável pela orientação das atividades com vista ao desenvolvimento global e equilibrado da educação na zona educativa” (artigo 6º do Decreto-lei nº 77/94, de 27 de Dezembro), desiderato que só pode ser alcançado mediante uma abordagem estratégica da problemática da educação.

Por outro lado, os três últimos diplomas atribuem aos Coordenadores Pedagógicos concelhios, ao Conselho Pedagógico e ao Núcleo Pedagógico grande protagonismo na promoção de inovações educacionais nos contextos da coordenação e da realização das políticas educativas e dos currículos centralmente definidos.

5.3. Da teoria e dos normativos à prática. Breve análise de uma experiência de inovação educativa e curricular no concelho da Praia, através de projetos locais e de escola

Numa parceria em que se envolveram a Uni-CV e a Delegação do MED na Praia, decorreu no II semestre do ano letivo uma experiência de elaboração de projetos educativos a nível do concelho e de escolas, com a participação interessada dos coordenadores e de gestores de escolas, cujo número foi aumentando até atingir 23 estabelecimentos (19 do ensino básico e 4 do ensino secundário).

O Ateliê inicial consistiu numa formação de natureza teórico-metodológica e os demais (4) tiveram uma natureza essencialmente prática e metodológica, com a apresentação e a discussão de trabalhos realizados in loco, correspondendo às diferentes fases da metodologia de elaboração dos projetos: (i) análise da situação – análise SWOT; (ii) definição da missão, visão, valores e elaboração dos objetivos estratégicos, com base na situação e nas políticas definidas; (iii) programação estratégica (elaboração das atividades necessárias ao alcance dos objetivos/metapas; definição do cronograma, identificação dos meios e recursos); (iv) definição dos mecanismos de seguimento e avaliação dos projetos educativos.

Antes do termo desse processo, e com vista a analisar as perceções dos participantes nos Ateliês de formação e nas atividades de elaboração dos projetos a nível das respetivas instituições educativas, para efeitos de adoção das medidas que se impuserem, incluindo

possível assistência técnica personalizada in loco, realizou-se um inquérito, em que participaram, de forma aleatória e de forma anónima, 10 inquiridos, num total de 23 escolas participantes, Parte das opiniões expressas sobre essa iniciativa, em fase avançada, é, em seguida, apresentada, de forma sucinta, numa escala progressiva de 1 a 5 (sendo 1 a pontuação mínima e 5 a máxima), em que as respostas em sentido negativo se situam nos dois primeiros níveis da escala (1 e 2) e as respostas em sentido positivo se posicionam nos índices 3, 4 e 5 da mesma escala.

Questões	Escala das respostas					Total % RP	Total % RN
	1	2	3	4	5		
É uma iniciativa oportuna e necessária				57%	43%	100%	
A formação previamente proporcionada permite uma elaboração esclarecida e autóctone do projeto		43%	43%	14%		57%	43%
Trata-se de uma iniciativa apoiada mas não imposta pela hierarquia superior				43%	57%	100%	
O projeto contribuirá para a promoção da autonomia da instituição educativa			29%	29%	43%	100%	
O projeto educativo é um instrumento ou guia fundamental para a dinamização das inovações exigidas pelo sistema educativo e pela sociedade			43%	29%	29%	100%	
Através do projeto educativo promove-se a identidade, a cultura e a especificidade da escola/do concelho, sem ignorar o contexto nacional e universal				57%	43%	100%	
O projeto educativo traduz uma política local de inclusão e de promoção de sucesso de todos os alunos				71%	29%	100%	
O projeto educativo promove o conhecimento, os valores e o desenvolvimento de competências que preparem os alunos para a vida			14%	71%	14%	100%	
O projeto educativo promove a qualidade de desempenho e o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes	14%			86%		86%	14%
O projeto permitirá traduzir, numa perspetiva de médio/longo prazo, as aspirações de desenvolvimento dos diversos domínios de atuação da escola/delegação			14%	57%	29%	100%	
As principais etapas da sua elaboração (análise da situação, definição da missão, estabelecimento de metas, programação estratégica, definição de mecanismos de seguimento e avaliação) têm a necessária correlação entre si			29%	14%	57%	100%	
A participação dos intervenientes (órgãos de gestão, professores, alunos, parceiros) nas diversas fases do seu processo de elaboração tem sido adequada	29%		43%	29%		71%	29%
O projeto educativo não é um mero modismo mas traduz uma aposta consequente na qualidade da educação				71%	29%	100%	
Estão definidos os mecanismos de seguimento, avaliação e atualização do projeto educativo	14%			86%		86%	14%
Estarão criadas as condições para a participação dos diversos intervenientes na execução e avaliação do projeto educativo	14%	14%	14%	57%		71%	29%
Com a realização do presente projeto educativo, a comunidade ficará a ganhar!				43%	57%	100%	
% média final por escala e total RP e RN	4%	6%	14%	50%	26%	90%	10%

RP= Respostas positivas (escala 3 a 5)

RN = Respostas negativas (escala 1 e 2)

Breves observações aos resultados do inquérito:

- Como se pôde constatar, em todos os itens, os inquiridos expressaram uma avaliação positiva.
- Um dos itens em que se registou a mais baixa percentagem de opiniões positivas é a que se refere à formação. Assim, 43% dos inquiridos consideraram que a formação previamente proporcionada não foi suficiente para uma elaboração esclarecida e autóctone do projeto. Este facto parece explicar-se, sobretudo, pela circunstância de um número expressivo dos participantes não ter participado nas primeiras sessões, tendo, por isso, evidenciado maiores dificuldades na elaboração dos projetos. Como conclusão óbvia, a formação deve ser reforçada para os que dela necessitarem.

- 14% dos inquiridos consideraram que não estavam ainda definidos os mecanismos de seguimento, avaliação e atualização do projeto educativo e que não estavam criadas as condições para a participação dos diversos intervenientes na execução e avaliação do projeto educativo, o que se compreende, pois o processo ainda estava em curso, acusando atrasos em vários casos.

6. Algumas conclusões

O facto de não haver uma relação determinística e linear entre as dimensões instituída e instituinte do processo de gestão do sistema educativo permite uma operacionalização criativa e inovadora das políticas educativas, nas suas diversas formas de expressão (reformas, revisões, mudanças, inovações, melhorias) e seja que for o seu conteúdo e sentido, posto que o dever de educar e ensinar segundo o instituído não é impeditivo da assunção da liberdade de educar e ensinar segundo perspetivas democráticas, libertárias e emancipadoras e idiossincráticas.

As inovações curriculares, como derivações de políticas educativas, são construções sociais que decorrem de uma necessidade de mudanças efetivas dos processos de formação, não devendo resultar de uma abordagem voluntarista e autoritária (top-down), mas de um amplo envolvimento dos atores educacionais, mediante um processo participado de planeamento, execução e avaliação.

A experiência de elaboração de projetos educativos (e curriculares) no concelho da Praia (Cabo Verde) ilustra (confirma) a tese aqui defendida, demonstrando que as inovações educativas podem ter lugar mesmo em contextos em que ainda prevalece a centralização da política educativa e curricular. As margens de iniciativa e inovação existentes, nos contextos meso e micro, para a elaboração e a execução de projetos educativos e curriculares locais e de escola, sem prejuízo do cumprimento das diretivas nacionais, estão consagradas nos normativos vigentes e foram aproveitadas construtivamente.

As exigências a nível da macroestrutura educacional no sentido de as delegações e escolas planificarem, organizarem e implementarem as atividades com vista ao cumprimento do currículo oficial configuram decisões a que se deve obedecer, obviamente, mas não impedem uma abordagem reflexiva, interpretativa, criativa e inovadora das atividades pedagógicas.

Sim, a inovação não se faz por decreto mas os decretos não impedem as inovações! Dependendo do modo como as decisões são tomadas, os decretos, quando resultem de um

alargado consenso, podem ser facilitadores e promotores de mudanças educacionais significativas, participadas e impactantes.

Referências bibliográficas

AFONSO, A.J. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In AFONSO, A.J. e ESTEBAN, M.T. (orgs). *Olhares e Interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 147-179).. São Paulo: Cortez Editora.

AFONSO, A.J. (2005). *Avaliação Educacional: regulação e emancipação. Para uma sociologia das políticas contemporâneas* (3ª ed.). Brasil: Cortez Editora

ANGULO, J. FÉLIX (1994) El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español, *cuadernos de Pedagogía*, 74-83

BROADFOOT, P. (1994). Les résultats de l'enseignement. In OCDE (Ed.), *Évaluer l'enseignement: De l'utilité des indicateurs internationaux* (pp. 260-286). Paris: OCDE.

CANÁRIO, R. (1991) "Escola e Mudanças: da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação" In A, Estrela, e E. Mª Falcão, (org.). *Colloque National de L' AIPELF/AFIRSE*, 195-219. Lisbonne: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

CANÁRIO, R. (1987). A Inovação como Processo Permanente. *Revista da Educação*, Lisboa, 1(21), 17-22.

CORTESÃO, L. (1988). *Contributo para a Análise da Possibilidade e dos Meios de Produzir Inovação: O caso da formação de professores*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto. (Policopiado).

FERNANDES, M. R.(200). *Mudança e inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora,

FERRAZ, M.J. e outros (1994). Avaliação criterial/Avaliação normativa". In *Pensar 499 avaliação, melhorar a aprendizagem/II.E*, Lisboa: II.E, 1994.

FULAN, M., (1993). *Change Forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press,

FULLAN, M. (2000). *El Cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trilha.

GARCIA, C. (1994). *Formación dei profesorado pare el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.

GLASER, R. (1990). Toward new models for assessment. In *International Journal of Educational Research*, 14, 5, 475-483.

- GONZÁLEZ, M. & ESCUDERO MUÑOZ, J., *Innovación educativa teorías y proceso de desarrollo*, Barcelona: Humanitas, 1987.
- HABERMAS, J. (1982). *The Theory of Communicative Action. Reason and Rationalization of Society*. Vol I. Boston: Beacon.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: mas allá de la teoria de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KUHN, T.S. (1994). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- LA TORRE, S. (1994). *Innovación, Curricular, Proceso, Estratégias y Evaluación*. Madrid: Dickinson.
- MELO, M. (2004). Escolha institucional e a difusão dos paradigmas de políticas: o Brasil e a segunda onda de reformas previdenciárias. *Dados – Revista de Ciências Sociais* (47)1,169-206
- MORAES, M.C. (2001). *O paradigma educacional emergente*. Campinas, S.P: Papyrus, 13ª edição
- NOBRE, P. (2009). Contributos para uma avaliação curricular da escola: a avaliação do PCE. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos e C. Lima (Org.s). *Investigar, Avaliar, Descentralizar? Actas do X Congresso da SPCE* (CD-ROM). Pasta 5_Coms_AT1. Mesa 2. Comunicação nº 295. Bragança: SPCE e ESE/IPB.
- NÓVOA, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*, Porto, Porto Editora, 2005.
- PACHECO, J. A., (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- QUELLMALZ, E. (1985). Needed: Better methods for testing higher order thinking skills. In *Educational Leadership*, 43, 2, 29-35.
- RESNICK, L. B. (1989) Assessing the Thinking Curriculum: New Tools for Educational Reform. In GIFFORD, B.R. & O'CONNOR, M. C. (Eds.) *Future Assessments: Changing views of aptitude, achievement, and instruction*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- RODRIGUES, P. (1999). Avaliação curricular. In Estrela, A. E Nóvoa, A. (Orgs). *Avaliações em educação: Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- ROGIERS, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Versión original en francês: Editorial de Boeck.
- ROLDÃO, M.C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores* (5ª edição). Lisboa: Editorial Presença

VALADARES, J.A. & MOREIRA, M.A. (2009). *A Teoria da aprendizagem significativa. Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.

VARELA, B. (2013). O currículo e o desenvolvimento curricular nos tempos actuais – lógicas e desafios do processo de globalização. In *Revista de Estudos Cabo-Verdianos* N° Edição Especial / Atas I EIRI, pp. 11-22

VARELA, B. (2012a) 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.

VARELA, B. (2012b). Perspectivas e desafios actuais da política educativa e curricular em Cabo Verde. In *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, N.º 7 (2012), pp. 45-65. www.la-recherche-en-education.org,

VARELA, B. (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, B. (1996). *Paradigmas educacionais e modelos de inspeção educativa*. In: http://www.academia.edu/647432/Paradigmas_educacionais_e_modelos_de_Inspec%C3%A7%C3%A3o_Educativa

Referências normativas:

Decreto-Lei nº 24/2013, de 24 de Junho – Estabelece a estrutura e as normas de funcionamento do Ministério da Educação e do Desporto

Decreto-Regulamentar nº 4/98, de 27 de Abril – Regulamenta o funcionamento das Delegações concelhias do Ministério da Educação

Decreto-Lei 20/2002, de 19 de Agosto – Define o regime de organização, funcionamento e gestão dos estabelecimentos do ensino secundário

Decreto-lei nº 77/94, de 27 de Dezembro - Estabelece o regime de direção, administração e gestão dos polos educativos do ensino básico