

POLÍTICAS EDUCATIVAS E VALORES EDUCACIONAIS¹

Ph.D. Bartolomeu Varela
Universidade de Cabo Verde
bartolomeuv@gmail.com

INTRODUÇÃO

As políticas educativas, entendidas como decisões e operações que prosseguem determinadas finalidades educacionais, propugnam, geralmente, alterações mais ou menos significativas na realidade educacional vigente, com incidência, nomeadamente, no perfil de cidadão que se quer formar, em função de um determinado tipo de sociedade que se quer edificar. Quaisquer que sejam as denominações e ou modalidades em que se apresentam (reformas, inovações, mudanças, revisões, melhorias, etc.), as políticas educativas são, assim, construções complexas que envolvem uma diversidade de conceções e perspetivas, de natureza filosófica, ideológica, económica, social e cultural.

Enquanto derivações das políticas educativas, as políticas curriculares não fogem a essa complexidade, pelo que não são construções neutras, quer se processem ao nível das mega e macroestruturas (instâncias decisoras internacionais e nacionais, respetivamente), que prescrevem o conhecimento considerado válido e essencial para ser integrado nos projetos de formação, quer ocorram no âmbito das dinâmicas de gestão e realização das políticas oficiais, com a intervenção das meso e microestruturas educacionais, ou seja, das estruturas regionais ou locais, das escolas e dos agentes educativos.

Qualquer política educativa, independentemente da modalidade de que se reveste (reforma educativa, revisão curricular, etc.), do grau de centralização, descentralização ou desconcentração das decisões que a enformam, bem como dos respetivos fundamentos (ideológicos, económicos, culturais e sociais), requer um processo de operacionalização, de tal sorte que é impensável uma política educativa que se limite às diretrizes ou prescrições de regras e medidas oficiais, sem considerar o processo de sua operacionalização, sob pena de, à partida, ficarem fadadas ao fracasso.

Outrossim, as políticas educativas e curriculares, bem como suas reformas, mudanças, revisões e inovações, são concebidas para serem bem-sucedidas num determinado sistema educativo, para o que requerem, a par da disponibilidade de meios e recursos para a sua realização,

¹ Texto de base da Comunicação apresentada no Atelier sobre Formação de Professores, organizado pela Universidade de Cabo Verde – Faculdade de Educação e Desporto, em 12 de Março de 2020.

um conjunto de requisitos, que têm sido identificados em estudos de especialidade, nomeadamente:

a) Uma abordagem científica, de modo a que as decisões e opções de política educativa tenham a devida fundamentação empírica, teórica e técnica e, assim, correspondam às necessidades reais do país;

b) Uma abordagem sistémica e integrada, de modo a considerar o papel dos diversos elementos ou subsistemas na conceção, realização e viabilização dessas políticas (subsistemas de educação ou ensino, subsistema de formação de professores, etc.);

c) Uma abordagem participativa, visando a mobilização, o envolvimento e a intervenção dos atores ou agentes nos diversos níveis do sistema.

Na verdade, se uma política ou reforma educativa (e curricular) pode falhar mesmo quando concebida segundo teorias bem-sucedidas noutros contextos, ainda nenhum país realizou uma política educativa de sucesso sem o envolvimento consequente dos diferentes intervenientes no processo de sua formulação e realização.

Face a estas perspetivas, em que a pretensão de linearidade não se compagina com a realidade complexa do processo de realização das políticas educativas (Ball, 2009), não é nossa pretensão, nesta intervenção, fazer a “desconstrução analítica das políticas educativas” nem mesmo a “desocultação das ambiguidades e contradições que as atravessam” (Afonso, 2001:34), mas tão só assumir o compromisso, que relava da ética académica, de contribuir para a reflexão sobre alguns desafios atuais decorrentes, nomeadamente, do “confronto tenso e instável entre a *objetividade* pretendida pela prática científica e a *politicidade* inerente a toda a ação humana” (Afonso, 2001:34).

I. AS TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS E AS ESPECIFICIDADES NACIONAIS E LOCAIS NO PROCESSO DE FORMULAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Na abordagem das políticas educativas, têm sido recorrentes as referências críticas às “tendências de hegemonização e uniformização” da educação e do currículo ditadas pelas exigências da economia e do mercado, que se têm refletido, de forma crescente, nas políticas e reformas educacionais, seja através de formas subtis de legitimação do conhecimento válido, que deve ser produzido, *curricularizado* e disseminado nas instituições educativas, seja através dos mecanismos de regulação transnacional, supranacional e nacional, mediante a imposição de

standards e de procedimentos avaliativos que sobrevalorizam os resultados pretendidos em detrimento da valoração dos contextos e processos de desenvolvimento das atividades educativas (Varela, 2013).

No entanto, a hegemonização das políticas educativas e, por derivação, das políticas curriculares não constitui uma fatalidade (Pinar, 2006) para os estados nacionais e as instituições educativas, em virtude de um conjunto de fatores determinantes, que destacamos:

1. O PROTAGONISMO POSSÍVEL DOS ESTADOS NACIONAIS – Se é certo que as *megapolíticas* educativas, oriundas de certas instâncias internacionais, condicionam e influenciam as políticas educativas estaduais, frequentemente caracterizadas por um seguidismo acrítico ou alguma ambiguidade em relação às agendas globais dominantes, não é menos verdade que, ao nível dos próprios estados nacionais, incluindo os estados ditos do Sul, existem espaços e oportunidades para traduzir as exigências e especificidades nacionais na formulação das políticas educativas e curriculares e, do mesmo passo, deixar margens de iniciativa para a *ressignificação* e contextualização das opções de política educativa e curricular a outros níveis, designadamente através da atuação das meso e microestruturas educacionais, ou seja, das estruturas intermédias e das escolas.

2. O PAPEL DECISIVO DAS MESO E MICROESTRUTURAS EDUCACIONAIS - Qualquer política educativa, com maior ou menor grau de centralização, descentralização ou desconcentração, envolve, por um lado, “uma dimensão prescritiva ou instituída”, ou seja, a formulação de decisões, regras planas, projetos, diretivas e orientações por que deve pautar-se o desenvolvimento da educação e do ensino num dado contexto social, e, por outro lado, uma “dimensão operacional ou instituinte”, isto é, a atuação das estruturas e dos agentes implicados, a diversos níveis, designadamente nos níveis meso e micro, na consecução das intencionalidades educativas estabelecidas (Varela, 2011a), com as inerentes oportunidades de inovação educacional, integração curricular e promoção de uma aprendizagem significativa.

Com efeito, entre as duas dimensões de política educativa acima referidas existe uma relação dialética, mas não uma relação de linearidade absoluta. Assim o é, porque as decisões e opções de política educativa e curricular são decididas para serem postas em prática no âmbito de um sistema (o sistema educativo) que é, por natureza, “probabilístico” e “não determinístico”, posto que pode ser “afetado por fatores imprevisíveis ou limitadamente previsíveis, que impedem estabelecer inequivocamente suas saídas como uma função de suas entradas” (Varela, 2011b, p.10).

Esta abordagem está de acordo com a perspectiva defendida por Ball (2009, p. 305), que rejeita em absoluto o entendimento de que as políticas são “implementadas”, porquanto tal ideia “sugere um processo linear pelo qual as opções políticas se movimentam em direção à prática de maneira direta”. Assim, segundo Ball,

“O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades (...), a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém a representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim” (Ball, *Ibid.*, p. 305).

3. A CORRELAÇÃO ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO, O GLOBAL E O LOCAL NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS – Numa política educativa, a par do TEXTO em que esta política se formaliza, releva, pois, o respetivo CONTEXTO, posto que este influencia tanto as medidas de política que são delineadas como as práticas, ou seja, o modo como tais políticas são operacionalizadas. Outrossim, importa que as políticas educativas sejam moldadas de modo a traduzir as “variações de contexto”, de “recursos” ou “capacidades locais”, fatores que, segundo Ball (2009:305), devem estar presentes na abordagem da política educacional enquanto processo social e pessoal e processo material:

“Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente”.

É, assim, imperioso enfatizar-se a relação entre os diversos níveis de formulação e realização das políticas educativas, de uma forma não necessariamente linear, mas também interativa e interpretativa, de tal sorte que se tem aludido à chamada *glocalização*, com a defesa da possibilidade de articular esses níveis (nomeadamente o global e o local), aparentemente sem crises, em que o local se atrelaria ao global ou, pelo contrário, essa articulação se traduziria no exacerbamento do local com algum afrouxamento do sentido nacional, como refere Hall (*Ibid*, p. 73):

“Alguns teóricos argumentam que o efeito geral desses processos globais tem sido o de enfraquecer ou solapar formas nacionais de identidade cultural. Eles argumentam que existem evidências de um afrouxamento de identificações com a cultura nacional, e um reforçamento de outros laços e lealdades culturais, “acima” e “abaixo” do estado-nação. As identidades nacionais permanecem fortes (...), mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm-se tornado mais importantes”.

Como assinala Magalhães (2004, p. 344), “a emergência da globalização como fenómeno social e político não significa que as variações nacionais deixem de existir” ou que a pretendida cultura mundial e os seus modelos se apresentem de forma homogénea, posto que “as características de tipo transnacional não diluem as relações de poder entre países” e as soberanias estaduais, embora mitigadas, permanecem uma “importante arena de agência política”, tanto mais que a incorporação por um Estado de um dado modelo internacional pode ter um carácter meramente ritual, para que possa estar, aparentemente, em sintonia com os demais pares da comunidade internacional. Assim sendo, sustenta o autor, a assunção por um Estado de um lugar na ordem transnacional pode representar uma oportunidade para os estados desempenharem um papel no contexto global, procurando atuar o mais reflexivamente possível.

Entretanto, na ponderação destas questões, deve-se estar vigilante face dois tipos de posturas, ambas evitadas de efeitos e interesses perversos, a saber: o alinhamento acrítico e mimético dos estados nacionais com as diretivas, opções e tendências globais, sem traduzir e incorporar as especificidades nacionais, idiossincráticas e contextuais; a negação de perspetivas solidárias de internacionalização da educação, em nome de um putativo interesse nacional, que certas lideranças esgrimem como argumento para não saírem da área de influência de uma ou outra potência mundial, em defesa, isso sim, de interesses outros que não os dos respetivos povos.

II. O LUGAR DO CONHECIMENTO E DO CURRÍCULO NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS²

Retomando a referência feita às tendências de hegemonização das políticas educativas e do currículo, é ilusório pensar-se que as instâncias que definem as megapolíticas (a nível das organizações intergovernamentais e supranacionais) e as macropolíticas (a nível dos estados nacionais) abdicarão das suas prerrogativas de consagrar as suas conceções de educação e, em

² Neste capítulo, seguimos de perto, entre outros, dois trabalhos de nossa autoria (Varela, 2015; Varela 2014a), apresentados, respetivamente, no IX Colóquio sobre Questões Curriculares e no XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

particular, de prescrever o tipo de conhecimento válido para ser ensinado e aprendido nas escolas, em função do ideal de sociedade que propugnam, bem como de estabelecer os mecanismos de aferição desse conhecimento e dessas políticas.

Como temos defendido, tal facto não deve constituir, para os estados nacionais, as escolas e os professores, um alibi ou pretexto para se eximirem das responsabilidades que lhes concernem no âmbito do processo educativo (Varela, 2015; Varela 2014a), tanto mais que, como o evidenciam igualmente diversos autores (Leite, 2006, 2003; Morgado, 2005; Pacheco, 2005, 2002), não lhes falecem oportunidades para a assunção de uma postura inovadora, reflexiva, interpretativa e emancipadora na prescrição e realização das políticas educativas e, em particular, das decisões curriculares, resgatando-se, assim, o “sentido mais profundo da educação, que não visa formar autómatos mas indivíduos autónomos, cientes do seu papel social e capazes de se integrarem na vida ativa na perspetiva da sua realização pessoal, profissional e social” (Varela, 2013: 9).

Impõe-se, outrossim, a necessária vigilância em relação a certas propostas de inserção em redes de produção ou partilha de conhecimento, através de “protocolos, diretivas, recomendações ou apelos à uniformização ou aproximação dos currículos” (Varela, 2013:2), ou ainda de “propostas nacionais que interpretam e fidelizam reformas idênticas” (Pacheco & Varela, 2013:2), induzidas ora por modismos ou reformas viajantes (Steiner-Khamasi (2012), que não se sabe de onde vêm nem para onde vão, ora pelo alinhamento das elites locais decisoras a interesses hegemónicos ou pouco condizentes com os de estados nacionais, mormente do Sul (Varela, 2015).

Efetivamente, e com particular acuidade nos 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 expetativas 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: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?

A pergunta que antecede leva-nos a refletir sobre o lugar e o papel do conhecimento no currículo escolar e nas políticas educativas.

Se o currículo se apresenta como uma questão central das políticas educativas, de tal sorte que nenhuma política educativa abdica da sua prerrogativa de definir o currículo escolar, com maior ou menor margem de flexibilidade para a integração de valências locais, o conhecimento é, por seu turno, a questão central do currículo, entendido este quer, num sentido restrito, como o conhecimento que, por ser válido e essencial, deve ser ensinado e aprendido pelos alunos, quer, num sentido mais amplo, como um projeto de formação, baseado em pressupostos ideológicos, filosóficos, económicos, culturais e sociais, que propugna um determinado perfil do aluno, com base na definição do conhecimento válido e essencial que ele deve aprender.

Como assinala Michael Young, em geral, ninguém parece negar o papel das “escolas como instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento” (Young, 2007: 1288), divergindo, entretanto, as posições no que se refere à natureza e à finalidade desse conhecimento. Uma dessas posições, refere o autor, 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: 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 para 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:1294).

Quanto à primeira posição a que se refere Michael Young, temos defendido (Varela, 2014b, 2012) que as escolas devem promover um tipo de conhecimento que prepara os alunos não apenas em função das necessidades da economia e do mercado, de resto muito voláteis, mas numa perspetiva mais ampla de preparação para a vida, tendo em vista a sua contribuição para o progresso da sociedade em que vive e a sua própria realização nos planos pessoal, cívico, profissional e social.

O que importa, segundo Young, é que o conhecimento escolar seja “suscetível, por exemplo, “de fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (Young, 2007:1294). A esse conhecimento Young denomina de “conhecimento poderoso”, isto é, um conhecimento especializado, que não ignora, mas vai além do conhecimento cotidiano 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).

Note-se que o conceito de conhecimento poderoso proposto por M. Young não ignora o conhecimento leigo, experiencial, do cotidiano 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.

Em todo o caso, importa colocar em relevo que, enquanto processo de construção social, cultural filosófica, ideológica e política (Apple, 1999a, 199b), a prescrição do currículo, logo, do conhecimento válido, não é uma decisão neutral, estando antes em volta em polémicas, que traduzem visões, perspectivas e interesses diferenciados, ou mesmo antagônicos.

Em função de tais discussões e dos interesses em presença, as teorias curriculares posicionam-se de modo diferente acerca de questões como: “que conhecimentos devem ser lecionados e por que é que “esses conhecimentos” e não outros devem ser ensinados (Silva, *Ibid.*, p. 13); “o que é o conhecimento válido” e “o que deveríamos ensinar” (Young, 2010, p.17); “de quem é esse conhecimento” e “quem o selecionou” para ser ensinado (Apple, 1999, p.29); com que motivações ou interesses se fazem tais escolhas; para que serve o conhecimento escolar (ou seja, em que é que os alunos se devem tornar), etc.

Assim, embora tendo um *aparente* referencial comum, ou seja, o conhecimento que, por ser considerado válido ou essencial, deve ser “*curricularizado*” (logo, ensinado, aprendido, avaliado), as respostas diferenciadas a essas questões, bem patentes nas diferentes teorizações que têm procurado afirmar-se no campo do currículo, propugnando ou inspirando determinadas políticas e práxis educacionais, traduzem o quão diferenciado tem sido o entendimento, ainda que à escala de um dado país ou até de uma dada instituição

universitária, sobre o perfil de formação adequado ao tipo de sociedade que se pretende construir (Varela, 2015).

Uma fórmula aparentemente consensual de *referencialização* e legitimação do currículo e, alegadamente, suscetível de superar tais polémicas tem sido a defesa do *conhecimento universal* na perspetiva da ligação entre o global (universal) e o local. Efetivamente, como assinala Hall (2003, pp. 45-46), “hoje em dia, o meramente local e o global estão atados um ao outro, não porque este último seja o manejo local dos efeitos essencialmente globais, mas porque cada um é a condição de existência do outro”.

Acontece que o *conhecimento universal* é, amiúde, encarado de forma superficial e acrítica, sem se cuidar de responder a algumas das questões, como: que é o conhecimento universal, qual o seu conteúdo, quem o decide e com que interesses, como é prescrito e como se expressa, qual o critério da sua validação, etc.

No campo académico, muito se tem escrito sobre estas e outras questões, que são, igualmente, objeto de diversos discursos e decisões no campo político. Assim, nas políticas e práticas de atuação de entidades governamentais e internacionais, continua-se, frequentemente, a assumir como conhecimento científico apenas, ou essencialmente, o produzido no âmbito das Ciências Naturais e das Ciências Exatas, subalternizando-se ou ignorando-se as Ciências Sociais e Humanas, a despeito dos inúmeros, graves e complexos problemas sociais com que se confrontam as sociedades hodiernas, inclusive em países capitalistas centrais (Varela, 2015).

Não poucas vezes, é tido por boa Ciência e até por *conhecimento universal* o conhecimento científico ocidental, com a subalternização de outras epistemologias, ou seja, do conhecimento científico produzido em outras regiões do globo. Mesmo no mundo ocidental, tende a prevalecer o que Sousa Santos (2007) chama de pensamento abissal, que consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o da primeira linha divisória, constituído pela tríade ciência, filosofia e teologia, e o “do outro lado da linha”, que inclui os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas.

Contra o pensamento abissal, que caracteriza a ciência moderna ocidental, Santos (2008, p. 54) propugna a promoção da ecologia de saberes, o que implica a aceitação de que há outros conhecimentos válidos além do conhecimento científico (e do conhecimento científico *universal*) e, conseqüentemente, o incentivo do diálogo entre o saber que a

universidade produz e outros saberes, como os leigos, populares, tradicionais, urbanos e camponeses, perspectiva que coincide, em larga medida, com a de Young, acima referida

Não devendo limitar-se ao conhecimento produzido no mundo ocidental, importa que, fazendo jus à sua vocação universalista, as universidades investiguem as realidades e ou promovam o conhecimento de outras latitudes, nomeadamente as epistemologias do Sul (Santos, 2011), do mundo oriental, etc., contribuindo, assim, para a valorização do património mundial da ciência e da cultura, numa perspectiva que contribua para a redução das grandes assimetrias na produção e difusão do conhecimento nas diversas regiões do mundo

Considerando que, em larga medida, “os PALOP e, em geral, os países da periferia são apenas importadores forçados da ciência e tecnologia modernas” (Varela, 2004, p.15), posto que a sua produção científica e tecnológica é “muito residual” (*Ibid.*, p. 16), compreende-se que seja limitada a sua capacidade de influenciar a definição da agenda internacional de produção científica, que tende a ser prerrogativa de certos sectores do Ocidente.

Em tal contexto, o questionamento da ciência moderna ocidental como conhecimento válido e *universal* parece configurar uma discussão inoportuna face ao enorme desafio que se coloca, a curto prazo, aos países do Sul, designadamente os africanos, no campo da educação.

Não sendo este o nosso entendimento, posto que as emergências do curto prazo devem ser equacionadas sem se perder a visão de longo prazo ou, dito de outro modo, “só o longo prazo justifica o curto prazo” (Santos (1994, p. 194), não é menos verdade que o acesso ao conhecimento ocidental, designadamente à produção científica das antigas metrópoles colonias, é, para os países da periferia, uma necessidade e, quiçá, uma condição *sine qua non* para o aumento da massa crítica suscetível de contribuir, em crescendo, para a promoção do património científico mundial, através de uma mais significativa e revelante produção do conhecimento científico sobre as respetivas realidades nacionais.

É, em larga medida, nesse sentido que se posicionava Cabral (1974b), ao preconizar perspectiva universalista e uma abordagem científica da cultura nacional:

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” (*ibidem*, 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)

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).

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 ou 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, 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 Cabo Verde, estas perspectivas têm merecido uma atenção que pode considerar-se equilibrada, não obstante as oscilações que se têm registado nos discursos e na relação entre estes e as práticas educacionais, como o ilustra a forma apressada e superficial como foram

prescritas certas “inovações” educacionais, de entre as quais salientamos a abordagem por competências na gestão curricular e nas práticas pedagógicas e a introdução nos planos de estudos de disciplinas que, pela sua transversalidade (formação pessoal e social versus educação para a cidadania, empreendedorismo, etc.), poderiam ser integradas na gestão do currículo sem agravarem os problemas há muito existentes, como a exiguidade do espaço escolar e a escassez do tempo curricular para lecionação de um número crescente de unidades curriculares.

A respeito destas últimas questões, em face da manifesta impossibilidade de aumento do tempo curricular mediante a passagem do regime de *escola a meio tempo* para o de *escola a tempo inteiro*, que implicaria a duplicação das infraestruturas escolares e do corpo docente, temos recomendado duas medidas alternativas, suscetíveis de viabilizar um tipo novo de escola tempo inteiro:

a) A combinação do ensino presencial com o ensino a distância, tanto no ensino básico como no secundário e no superior, com a possibilidade de certas disciplinas serem oferecidas exclusiva ou preponderantemente na modalidade online e as restantes através de um sistema misto (b-learning), com a exploração pedagógica das ferramentas proporcionadas por plataformas que já deram provas de viabilidade e eficácia (o Moodle, por exemplo);

b) A mitigação da abordagem disciplinar através de uma progressiva aposta na integração curricular.

É certo que estas mudanças implicariam a criação das condições necessárias, como a formação dos docentes, a preparação dos alunos e a disponibilização dos meios de acesso ao ensino a distância, mas os investimentos que forem feitos para as viabilizar repercutir-se-iam, de forma positiva, na qualidade e na eficácia do ensino.

III. OS VALORES EM EDUCAÇÃO E A PROBLEMÁTICA DO SEU ENSINO

A Educação tem por objetivo promover não apenas o domínio do saber teórico (conhecimento científico) mas também de conhecimentos de outra índole, sumamente relevantes, como os valores éticos, uns e outros orientados para a assunção de atitudes e comportamentos, para a mobilização de capacidades e o desenvolvimento de competências para a vida.

De resto, uma das funções nucleares da escola e da educação escolar consiste em “desenvolver intelectual, moral e socialmente os alunos”, sejam eles crianças ou adultos (Varela,

2011b:50). Esta função nuclear da escola traduz-se no desenvolvimento das competências cognitivas, na promoção de valores cívicos, morais e éticos e na socialização dos alunos, quer para a integração na vida escolar, quer para se assumirem, de forma consciente, como membros ativos da sociedade e, nesta, lograrem a sua plena realização.

Esta perspetiva, que se vislumbra nas políticas educativas em Cabo Verde, está na linha do entendimento de Durkheim (1984, p. 69), segundo o qual “muito longe de a educação ter por objetivo único ou principal o indivíduo ou os seus interesses, a educação é antes de mais o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições da sua própria existência”.

Daí que “formar e capacitar para a vida ativa e para o exercício da cidadania” seja outra das funções relevantes da escola (Varela, 2011b:51).

Conciliar ensino e valores para a vida – tal é o propósito da educação, que, assim, transcende o mero ato de ensinar, para lograr uma aprendizagem fundada nos conhecimentos curriculares que devem ser mobilizado com sentido ético, ou seja, numa perspetiva axiológica, que permita aos educandos eleger de entre as condutas possíveis aquela que melhor se adequa aos desafios e perspetivas de realização pessoal, social e profissional dos membros da sociedade.

As políticas educativas devem, pois, promover a ciência e a ética, o conhecimento e os valores; a convivência democrática, o respeito dos direitos humanos e a justiça são, entre outros, valores que a educação escolar deve promover (Estêvão, 2012).

Os profissionais da educação, designadamente, os docentes, os gestores, inspetores, etc., orientam-se por códigos de ética profissional que apresentam especial tipicidade, posto que a educação é um bem público por excelência e as profissões a ela vinculadas são particularmente responsáveis pelo desenvolvimento da pessoa humana na sua integralidade.

Estas perspetivas, sufragadas por diversos autores, têm guarida na lei fundamental da República. Com efeito, a Constituição cabo-verdiana perfilha o princípio de que a educação deve “ser integral e contribuir para a promoção humana, moral, social, cultural e económica dos cidadãos” (...), “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” (...) e “promover os valores da democracia, o espírito de tolerância, de solidariedade, de responsabilidade e de participação (cf. nº 2 do artº 78º).

São, assim, postas em relevo, na Constituição cabo-verdiana, opções que consagram claramente uma ética educacional ou uma axiologia educacional, que as políticas educativas não devem ignorar.

Do mesmo passo, a Constituição cabo-verdiana concilia, na nossa perspetiva (Varela, 2012), as aparentemente dicotómicas doutrinas *culturalistas*, segundo as quais é necessário que «se eduque a criança para a sociedade, em função dos valores próprios desta», e os as doutrinas *naturalistas*, que se filiam na exigência de que «se eduque a criança por si mesma, para lhe permitir desenvolver-se segundo a sua própria natureza» (Reboul, 2000:22).

De resto, as opções constitucionais em matéria da educação são retomadas e desenvolvidas na Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde, que define, amplamente, os objetivos da política educativa, no n.º 1 do seu art.º 10º, estabelecendo, nomeadamente, que, além de se orientar para a «*formação integral e permanente do indivíduo, numa perspetiva universalista*», contribuir para a formação cívica, mediante a integração e promoção dos valores democráticos, éticos e humanistas no processo educativo, numa perspetiva crítica e reflexiva, e promover «atitudes positivas em relação ao trabalho, à produtividade e à inovação nas atividades económicas, como fatores de progresso e bem-estar», a política educativa propugna a preparação do indivíduo, através das valências científica e técnica da educação e formação, a fim de contribuir, com o seu trabalho, para o desenvolvimento socioeconómico do país (Varela, 2012).

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).

Ressalvando o entendimento dos que consideram que a aceitação dos valores em educação é incompatível com a aceitação da Educação como Ciência, polémica que não analisamos nesta intervenção, tem sido relativamente pacífica a aceitação do lugar dos valores em educação, bem como da sua integração no currículo escolar.

Porém, menos pacífica é a forma como os valores são ensinados e aprendidos nas escolas. Se aqui e ali a abordagem inter, pluri e transdisciplinar vai tendo alguma expressão, a tendência para a continuação e até a proliferação das disciplinas no currículo escolar é um facto que se

manifesta, igualmente, no campo do ensino dos valores. Ora, tratando-se de conteúdos de natureza transversal e, como tais, presentes nas diversas áreas curriculares e disciplinares e aos quais não devem ficar alheios quaisquer docentes, a *disciplinarização* dos valores, ou melhor, a inclusão dos valores no currículo escolar através de disciplinas autónomas, assumam elas a denominação de Formação Pessoal e Social, Educação para a Cidadania, Educação Moral e Cívica ou outra, a cargo de professores específicos, é algo problemática. O país viveu na década de noventa do século XX e nos primeiros anos da primeira década deste século uma experiência bem conseguida de integração curricular, com foco na Educação Ambiental, passível de ser analisada e adaptada para efeitos de abordagem planificada e integrada dos valores, com o envolvimento de todos os docentes, sem prejuízo da possibilidade de existência, em cada escola ou concelho, de um ou mais professores-coordenadores.

A abordagem dos valores na perspetiva da integração curricular afigura-se tanto mais premente quanto é certo que em diversos países, como é o caso de Cabo Verde, continuam a funcionar escolas a meio tempo, logo com exíguo espaço e tempo curriculares para o desenvolvimento de aprendizagens eficazes nas diversas disciplinas, de forma autónoma.

À MANEIRA DE CONCLUSÃO

As políticas educativas são formas de expressão legítima do Poder. Sem que se ponha em causa esta realidade, as políticas educativas devem traduzir, de forma consequente, as realidades educacionais e as necessidades e perspetivas de sua transformação, pelo que exigem uma abordagem científica e tecnicamente fundamentada, o que não as impede de expressarem a visão dos que legítima e democraticamente exercem o poder num dado contexto.

Concebidas para serem realizadas num dado sistema educativo, as políticas educativas devem ter em devida consideração as características essenciais dos sistemas educativos. Assim, o carácter probabilístico e não determinístico dos sistemas sociais (e educativos) torna imperiosa a maximização das hipóteses e condições de sucesso das políticas educativas, mediante a interação, a complementaridade e o efeito sinérgico entre os diversos elementos ou subsistemas.

Nos processos de formulação e realização das políticas educativas, das opções curriculares e dos projetos de formação não só é possível aliar-se o global e o local, mediante

a apropriação do conhecimento universal numa perspetiva idiossincrática, democrática e emancipadora, que traduza o desígnio nacional de desenvolvimento dos países da periferia, como existe um vasto potencial de oportunidades de inovação, adaptação e recriação do currículo prescrito no contexto das atividades educativas.

As políticas educativas, enquanto formas de expressar finalidades educativas, são sempre modos de traduzir o que deve ser ensinado e aprendido e, nessa perspetiva, de forma assumida ou não, expressam não apenas o conhecimento científico considerado essencial, numa perspetiva universal, mas também perspetivas axiológicas, ou seja, os valores pelos quais deve orientar-se a ação educativa, em função do tipo de sociedade que se propugna. A educação para os valores é uma necessidade inquestionável e o que importa é encontrar formas mais efetivas para a sua efetivação, quer em sede da decisão sobre os projetos de formação e os planos curriculares, quer nos processos didáticos e nas metodologias de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A.J. A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS. Elementos para pensar a transição. In *SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS*, n.º 37, 2001, pp. 33-48

Apple, M. *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora, 1999a.

Apple, M. *Poder, significado e identidade. Ensaios de estudos educacionais e críticos*. Porto: Porto Editora, 1999b

Ball, S.J. Um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. In *Educação & Sociedade*, 2009, 30 (106), 303-318. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso a 19 de Setembro de 2011.

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

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

Durkheim, E. *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora, 1984

Enguita, M.F. *Educação e Transformação Social*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007

- Estevão, C. *Políticas & Valores em Educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Famalicão: Edições Húmus, 2012
- Leite, C. 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. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA, 2003
- Magalhães, A.M. *A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Distribuição: Dinalivro, 2004
- Morgado, J.C. *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora, 2005
- Pacheco, J.A. *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2005.
- Pacheco, J.A. *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2002.
- Pinar, W. *The Synoptic Text Today and Other Essays. Curriculum Development after Reconceptualization*. Switzerland: Peter Lang - International Academic Publishers, 2006
- REBOUL, O. *Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70, 2000
- Santos, B. Épistémologies du Sud. In *Estudes rurales*, janvier-juin 2011, 187: 21-50)
- Santos, B. A Universidade no século XXI: Para uma universidade democrática e emancipadora. In Almeida, N. e Santos, B. *A Universidade no século XXI, Para uma Universidade Nova*, pp. 15-78. Coimbra: Almedina, 2008
- Santos, B. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In *NOVOS ESTUDOS*, CEBRAP, 79, novembro 2007, pp. 71-94
- Santos, B. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.
- Steiner-Khamsi, G. Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge, 2012
- Varela, B. O global e o local nos processos de prescrição do currículo e na promoção do conhecimento universal. O caso da Universidade de Cabo Verde In: MORGADO, J.C.; MENDES, G.M.L; MOREIRA, A.F. & PACHECO, J.A. (orgs). *Currículo, Internacionalização e cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros*. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2015, v. 1., 47-64

Varela, B. Desafios atuais da educação e do currículo nos países da periferia - o protagonismo dos estados nacionais, das escolas e dos professores. In Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014a, pp. 1478-1491. ISBN: 978-989-704-188-4

Varela, B. *Fundamentos, práticas e perspectivas de inovação educativa e curricular nos contextos nacional, local e de escola*. Praia: Uni-CV, 2014b. In: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv>

Varela, B. *Tendências internacionais e política do ensino superior em Cabo Verde*. Praia: Universidade de Cabo Verde. In Portal do conhecimento, 2013.

Varela, B. *Abordagem por competências no currículo escolar em Cabo Verde: desfazendo equívocos para uma mudança significativa nas políticas e práticas educacionais*. Praia: Universidade de Cabo Verde, 2012.

Varela, B. *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, 2011a

Varela, B. *Manual de administração educativa. Uma abordagem teórica com aproximação à realidade cabo-verdiana*. Praia: Universidade de Cabo Verde, 2ª edição, 2011b

Young, M.F.D. *Currículo e o conhecimento. Do socio-construtivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010

Young, M.F.D. 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:

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE CABO VERDE - Lei de Revisão Constitucional nº 1/VII/2010, de 3 de maio.

Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde -Decreto-Legislativo nº 13/2018, de 7 de dezembro