

A EDUCAÇÃO EM CABO VERDE E EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS

Conceções, políticas, práxis e perspectivas



BARTOLOMEU LOPES VARELA

EDIÇÃO DA SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO FORMAÇÃO E GESTÃO
COLEÇÃO A CAUSA DA EDUCAÇÃO I

PRAIA / CABO VERDE / 2023

A EDUCAÇÃO EM CABO VERDE E EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS.

Conceções, Políticas, Práxis e Perspetivas

Ficha Técnica

Título:

A EDUCAÇÃO EM CABO VERDE E EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS.

Conceções, Políticas, Práxis e Perspetivas

Copyright© Bartolomeu Lopes Varela

ISBN 978-989-33-5077-5

Capa, Layout e Paginação: Michel Semedo, Técnico Informático

Organização:

Sociedade de Educação Formação e Gestão

Coleção: A Causa da Educação I

Praia, Cabo Verde

Agosto de 2023

Índice

Prefácio.....	8
CAPÍTULO I.....	14
O Currículo e o Desenvolvimento. Curricular nos tempos atuais – lógicas e desafios do processo de globalização	15
CAPÍTULO II.....	33
Abordagem por competências no currículo escolar em Cabo Verde: desfazendo equívocos para uma mudança significativa nas políticas e práxis educacionais.....	34
CAPÍTULO III.....	50
Desafios atuais da educação e do currículo nos países da periferia – o protagonismo dos estados nacionais, das escolas e dos professores.....	51
CAPÍTULO IV	72
Fundamentos, práticas e perspectivas de inovação educativa e curricular nos contextos nacional, local e de escola.....	73
CAPÍTULO V.....	122
O projeto educativo local e de escola no contexto da globalização	123
CAPÍTULO VI	142
Efetividade e desafios da educação inclusiva em Cabo Verde	143
CAPÍTULO VII	163
Formação de Professores e Supervisão Pedagógica: Marcos teóricos, evolução e desafios ..	164
CAPÍTULO VIII	197
A Profissão de Inspetor da Educação: Identidade, Ética e Deontologia Profissional	198
Uma abordagem à luz do quadro legal vigente em Cabo Verde	198
CAPÍTULO IX.....	225
Modelos e práticas de acompanhamento e supervisão do processo ensino-aprendizagem no âmbito da inspeção educativa	226
CAPÍTULO X.....	253
Políticas educativas e valores educacionais.....	254
CAPÍTULO XI.....	282
A educação, o conhecimento e a cultura na práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral	283

Prefácio

Em torno da causa da educação, existe um consenso alargado acerca da sua relevância para o progresso humano e o desenvolvimento sustentável dos países, embora, nos planos teórico, político e da práxis, inúmeras sejam as dissensões sobre o conceito, a natureza e as funções da educação.

Desde logo, encontram-se os que negam a existência da Ciência da Educação, sustentando que diversas disciplinas científicas ou ramos da ciência se ocupam do estudo da problemática da educação, nomeadamente a Pedagogia, a Didática, a Teoria Curricular, a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, etc., pelo que o mais apropriado seria adotar-se a denominação de Ciências da Educação, que tende, de resto, a predominar no campo académico e em obras da especialidade, ainda que não isenta de dissensos.

Outrossim, há os que entendem que a Educação deixa de ser científica quando integra a componente axiológica ou dos valores, posto que estes, alegadamente, fogem do âmbito da Ciência. Contudo, esta perspetiva parece ignorar que os valores não são meras abstrações, mas antes se expressam em realidades e condutas tangíveis, perceptíveis e observáveis, razão por que podem ser objeto de investigação científica, através da qual é possível obter-se conhecimento válido sobre a existência ou efetividade de certos valores, a decadência de outros e as transformações que determinados valores vão sofrendo à medida que evoluem as sociedades, como acontece com quaisquer outras formas de conhecimento.

A própria função da Educação é objeto de controvérsia no plano teórico, havendo os que defendem que a educação deve limitar-se a desenvolver os indivíduos segundo a sua própria natureza e as suas potencialidades, enquanto outros teóricos sustentam

que a educação tem por função preparar os educandos para se inserirem e se realizarem na sociedade. Ora, estas posições não são necessariamente antagônicas, mas complementam-se, posto que a educação deve favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos alunos na perspectiva da sua plena integração e realização na sociedade.

No entendimento de alguns autores, as escolas não devem ocupar-se da educação, mas apenas do ensino, defendendo que a educação é tarefa das famílias. Ora, a educação integra o ensino e deste não tem de se dissociar: quando se ensina, também se educa, sob pena de apenas de obter um saber morto desligado da perspectiva teleológica de sua aplicação nos diversos contextos de inserção na vida. A educação, ato pelo qual se ensina e se prepara para a vida, é ou deve ser obra de toda a sociedade, sem que a natureza societária da educação exclua a necessidade de existência de um sistema educativo especializado e vocacionado para assegurar o sucesso da causa da educação, que requer das escolas o desempenho eficaz das suas funções essenciais, nomeadamente: promover o desenvolvimento intelectual, moral, ético, cívico e social dos indivíduos, aprimorar as aprendizagens essenciais, promover a cultura, assegurar a orientação vocacional e profissional e preparar os alunos para se inserirem e se realizarem na sociedade.

Traduzindo a relevância estratégica da educação nos processos de desenvolvimento sustentável dos países e das sociedades humanas, as investigações em educação e as políticas educativas têm enfatizado a centralidade do currículo, enquanto expressão do conhecimento que, por ser válido e essencial, deve ser ensinado e aprendido nas escolas e demais instituições educativas. No entanto, em torno do conceito de conhecimento válido não existe, tampouco, consenso: se é certo que tende a prevalecer a ideia de que o conhecimento válido é o científico, cada vez maior é o

entendimento, comprovado pela própria investigação científica, de que outros saberes, nomeadamente o conhecimento experiencial ou do quotidiano, o conhecimento leigo, popular ou do senso comum, entre outros, são igualmente válidos, contanto que traduzam objetivamente as realidades a que se reportam, contribuindo, juntamente com o saber científico, que é de manifesta centralidade, para a modelação do chamado conhecimento poderoso, entendido como aquele suscetível de empoderar os aprendentes para ascenderem a um nível superior de conhecimento e cultura e para a realização de seus projetos de vida.

No contexto internacional, as perspetivas hegemónicas de globalização na esfera da educação têm suscitado legítimas preocupações no que tange à pretensão, alimentada, nomeadamente, pelas megaestruturas políticas, de impor aos estados nacionais um currículo uniforme e hermético, em que o conhecimento universalmente válido é regido por lógicas funcionalistas que não valorizam, adequadamente, os saberes, as idiosincrasias e as especificidades nacionais e locais. Porém, tais tendências não devem ser encaradas como uma fatalidade, nem servir de justificação para o alinhamento acrítico e conformista dos estados nacionais e ou para uma postura de pessimismo e subserviência das meso e microestruturas educacionais face aos propósitos de hegemonismo educacional e curricular.

Com efeito, o processo de desenvolvimento curricular não se limita à prescrição do conhecimento válido, através de medidas de reforma, programas, livros de textos e outros instrumentos que corporizam a dimensão instituída das políticas educativas e curriculares, devendo destacar-se, igualmente, o papel essencial das escolas e dos agentes educativos, nos níveis meso e micro, na gestão, contextualização, *ressignificação* e realização do currículo.

Assim, se as decisões, reformas, revisões e inovações curriculares, enquanto componentes incontornáveis das políticas educativas definidas pelas instâncias decisoras, variam consoante os contextos políticos, económicos e sociais, podendo assim encontrar-se políticas educativas centralizadoras, como acontece no caso cabo-verdiano, a operacionalização das opções curriculares é largamente dependente do modo como o currículo instituído ou prescrito é percebido, interpretado e experienciado pelos agentes educativos nos contextos locais e de escola, obviamente sem descurar o contributo das estruturas centrais do sistema do sistema educativo, nomeadamente em termos de orientação, logística, acompanhamento e regulação da educação.

Revela-se, destarte, a complexidade do currículo e das políticas educativas, cuja compreensão implica correlacionar conceções e práxis, discernir tendências e compreender os desafios que, em cada momento, se colocam aos diversos atores nos diversos níveis do subsistema educativo. Assim, em Cabo Verde, como nos demais países, as políticas educativas não se expressam apenas em textos (Programas de Governo, Planos Estratégicos, Projetos Educativos, Leis, Planos de Estudos, Programas, Manuais, Guias de Professor e de Aluno, Instruções e Circulares), mas são inseparáveis dos contextos da sua operacionalização.

É nessa dualidade, textual e contextual, que se pode compreender a plasticidade e a complexidade das políticas educativas, bem como as relações binárias que se estabelecem entre as suas dimensões constitutivas: por um lado, a definição das megapolíticas e das macropolíticas, a nível das instâncias decisoras internacionais e nacionais, respetivamente; por outro, a atuação dos diversos intervenientes ou *stakeholders*, a nível intermédio (mesopolíticas) e das escolas (micropolíticas), que asseguram a operacionalização ou realização das políticas.

No processo de configuração e desenvolvimento da educação escolar em Cabo Verde, sobretudo a nível não superior, o reconhecimento dos ganhos em termos de democratização do acesso aos diversos níveis educativos e da aposta na edificação de uma educação de qualidade e inclusiva não parece estar em causa. Em todo o caso, quando se propugna elevar o nível da educação escolar cabo-verdiana ao patamar alcançado pelos países da OCDE¹, as dificuldades e os obstáculos agigantam-se, desafiando a capacidade nacional de engendrar soluções sustentáveis, nomeadamente no que tange à necessidade de: elevação da qualidade da educação pré-escolar; institucionalização de uma escola a tempo inteiro; aposta na investigação educacional, na inovação metodológica e no desenvolvimento das tecnologias de suporte à atividade pedagógica; ligação sistemática entre os contextos formais de aprendizagem e os contextos de aplicação; aprimoramento da formação de professores; modernização dos modelos e instrumentos de gestão e regulação da educação.

É em torno destas problemáticas que se ocupa este livro, que resulta da seleção de parte dos artigos produzidos pelo autor, entre os anos de 2012 e 2020, com incidência na educação em geral, correspondentes a onze capítulos. O ensino superior não é especificamente analisado neste livro, ainda que se lhe apliquem várias problemáticas e tendências analisadas nesta publicação.

Salvo pequenas alterações de natureza essencialmente formal, os artigos mantêm o seu conteúdo original. Tratando-se de textos produzidos em diferentes contextos, repetem-se alguns conteúdos, que, entretanto, foram mantidos, de modo a propiciar a leitura autónoma de cada capítulo. Para facilitar a contextualização e a análise dos

¹ OCDE: Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico.

capítulos pelos leitores, os respetivos títulos e outros excertos apresentam, em notas-de-rodapé, informações consideradas pertinentes, nomeadamente sobre as datas de publicação dos textos originais e a alteração superveniente das fontes de dados empíricos.

A publicação em livro destes textos visa divulgar parte da produção académica dispersa e menos conhecida do autor e, do mesmo passo, corresponder a solicitações de diversos professores e estudantes, amiúde confrontados com a escassez de fontes bibliográficas autóctones sobre conceções, políticas e práxis educativas.

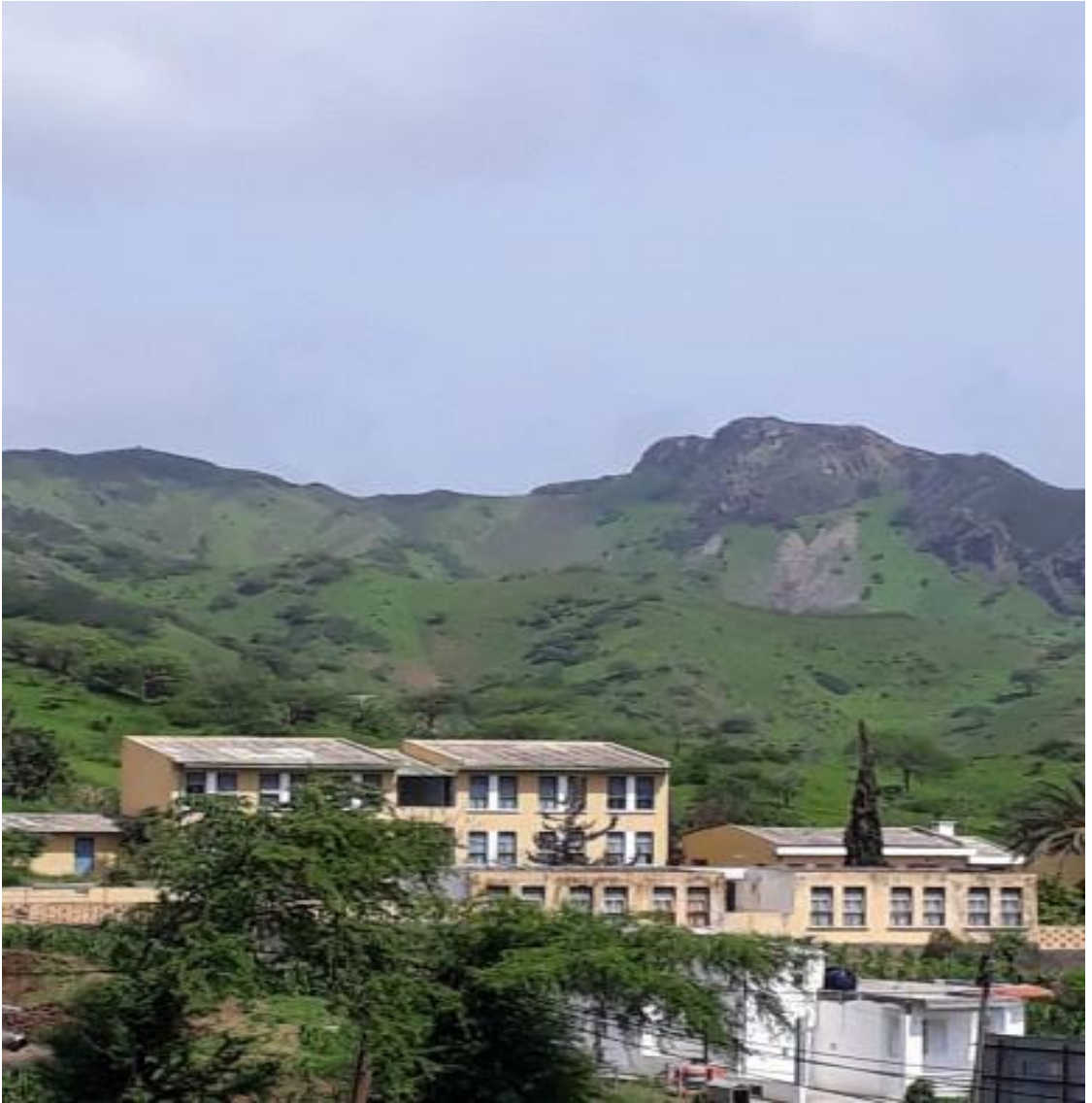
Praia, Cabo Verde, julho de 2023.

O Autor,

Bartolomeu L. Varela

Professor Universitário

CAPÍTULO I



O Currículo e o Desenvolvimento. Curricular nos tempos atuais – lógicas e desafios do processo de globalização²

Resumo

As tendências para a uniformização curricular, no contexto da globalização hegemónica da educação, e para a funcionalização do ensino, segundo lógicas mercadológicas, bem patentes nas diretivas e prescrições curriculares que enformam, cada vez mais, as políticas educacionais, constituem severos desafios às instituições educativas, posto que não deixam de pôr seriamente em causa o seu propósito de promover a identidade, a diversidade cultural, a emancipação e o empoderamento dos educandos. Porém, o desenvolvimento curricular, enquanto processo dinâmico e interativo, não envolve apenas a prescrição do currículo a nível macro, havendo, a nível das escolas e ou dos cursos, um espaço de reflexão, recriação e inovação no âmbito da realização do currículo. Por outro lado, é possível contrariar o hegemonismo curricular através de políticas e práxis de globalização solidária da educação, atendendo, assim, às especificidades institucionais, nacionais e locais.

1. A centralidade do currículo e as funções da educação escolar

Se, ao longo dos tempos, os professores lidaram sempre com o currículo, mesmo antes de esta palavra ser utilizada na educação, a emergência do currículo como campo de estudos só ocorre no século XX, nos Estados Unidos da América, no

² Cf. Varela, B. O Currículo e o Desenvolvimento Curricular nos tempos actuais – lógicas e desafios do processo de globalização. In *Revista de Estudos Cabo-Verdianos*, Nº Edição Especial / Atas I EIRI dez. 2013: Praia: Cabo Verde

contexto da “institucionalização da educação de massas” (Silva, 2000: 17), com o contributo decisivo de J. F. Bobbit, que publica, em 1918, o livro *The Curriculum*, considerado como o marco referencial no estabelecimento do campo especializado de estudos curriculares.

Pode dizer-se, no entanto, que, de certa forma, todas as teorias pedagógicas e filosofias educacionais, mesmo antes da institucionalização dos estudos curriculares como campo especializado, não deixaram de teorizar ou fazer “especulações sobre o currículo” (Silva, 2000: 17-18), embora não chegassem a ser, estritamente, teorias sobre o currículo, que viriam a desenvolver-se posteriormente, constituindo atualmente um campo vasto e especializado de estudos.

Assume-se, neste texto, que conceptualizar o currículo é, antes de mais, considerar o que se quer que o(a)s aluno(a)s sejam ou “em que eles ou elas se devem tornar” durante e depois de um percurso formativo (Silva, 2000: 14), o que implica encará-lo como um projeto, que se realiza no âmbito de um processo de formação, necessariamente interativo, “que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 2001: 20).

Sobretudo a partir do século XX, a vinculação, cada vez mais estreita, entre a educação e o progresso económico e social fez com que a questão curricular ganhasse cada vez maior centralidade nas conceptualizações teóricas e nas decisões de política educativa, nem sempre marcadas por convergências, mas antes por divergências e, inclusive, por antagonismos. Tais divergências estão bem patentes nas teorias e políticas curriculares que procuram influenciar as decisões e práticas educacionais – as de cariz teyleriana, tradicional ou tecnocrática, alegadamente neutras, por um lado, e as de orientação crítica e pós-crítica, de orientação emancipatória, por outro

–, propugnando, umas e outras, qual o conhecimento que, por ser importante, válido ou essencial (Silva, 2000), deve ser ensinado, aprendido, experienciado e avaliado, à luz do entendimento sobre que aluno(a)s se quer formar e, em última instância, sobre o tipo de sociedade que se pretende construir.

É assim que, saindo “de um obscuro domínio da política doméstica”, a educação “tem vindo a tornar-se progressivamente um tema central nos debates políticos, a nível nacional e internacional” (Teodoro, 2003: 13), ganhando cada vez mais centralidade nos processos de desenvolvimento humano, para que concorrem as políticas educacionais e curriculares.

Efetivamente, o que está em causa é a conceção que se tem da sociedade e, em função disso, a correlativa visão da educação e do currículo, razão por que importa fazer-se, em seguida, uma breve referência à problemática da função da educação escolar.

Se, no âmbito da filosofia da educação, ainda ecoam as polémicas entre os partidários da doutrina empirista ou culturalista, para os quais é necessário que “se eduque (...) para a sociedade, em função dos valores próprios desta”, e os defensores das doutrina naturalista, que perfilham o entendimento de que se deve educar o indivíduo “para lhe permitir desenvolver-se segundo a sua própria natureza” (Reboul, 2000: 22), defendemos uma tese eclética, entendendo que as duas perspetivas podem convergir, posto que a educação não deve focalizar-se unicamente no desenvolvimento da natureza do indivíduo mas também na preparação do mesmo para, enquanto ser social, se realizar no seio (e com os demais membros) da sociedade. Deste modo, e ainda que Durkheim coloque mais ênfase na segunda perspetiva, convergimos, em larga medida, com este autor quando sustenta que “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” (Durkheim (1984: 69).

Importa, entretanto, salientar que a função social da educação e do currículo não é encarada de modo pacífico, polarizando-se as discussões, no âmbito das ciências sociais, em torno de duas perspetivas aparentemente dicotómicas, a saber: o papel reprodutor e o papel transformador, ou seja, e respetivamente, a contribuição da educação e do currículo para preservar o status quo ou, ao invés, para mudar a sociedade.

Assim, Enguita (2007: 26) sustenta que as escolas e demais instituições educativas “são ou tendem a ser conservadoras quando a sociedade é estável, estática, e progressistas, transformadoras, quando a sociedade é dinâmica”. Defendemos, no entanto, que uma visão política conservadora da sociedade não significa, necessariamente, a negação, em absoluto, de mudança social e educacional, nem uma visão progressista a rejeição, na esfera educacional, de algum status quo, incluindo o legado cultural de anteriores gerações. Na verdade, todos os grupos sociais e políticos reconhecem a educação como um meio indispensável para a consecução dos seus propósitos políticos, que podem incluir perspetivas de reprodução ou de transformação social.

Nessa perspetiva, Althusser (1985) enfatiza que a sociedade capitalista se mantém e se reproduz através dos mecanismos e instituições que garantam a defesa do *status quo*, sustentando que a escola, através do currículo, é um dos aparelhos ideológicos de Estado e, como tal, um dos instrumentos de perpetuação da classe dominante.

Por seu turno, ao abordarem a dinâmica da reprodução social, Bourdieu e Passeron (1970) situam-na no âmbito do processo de reprodução cultural, que se verifica através dos mecanismos da dominação simbólica, que propendem no sentido de

fazer com que a cultura dominante seja assumida como algo natural, como a cultura, e não como uma das culturas possíveis, sendo um desses mecanismos a educação. Enfatizando a função das escolas como instituições de preservação e distribuição cultural e económica, através das quais os grupos dominantes tratam de assegurar o controlo social, Apple (1999: 32) defende, contudo, que a função de reprodução não é impeditiva da possibilidade de uma ação concreta no sentido da mudança e da melhoria das práticas educativas na perspetiva da obtenção de “ganhos contínuos e progressivos”.

Posicionando-se no campo das teorias críticas, que questionam os pressupostos e opções enformadores das teorias conservadoras ou tecnocráticas do currículo, propugnando a transformação radical, emancipadora e progressista da escola, Santos (1999: 9) sustenta que a educação deve traduzir “um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social”.

Ao defender que a escola tem por função promover o acesso dos alunos ao conhecimento poderoso (que não deve confundir-se com o conhecimento dos “poderosos” ou da elite dominante), Young (2010) relewa a natureza do conhecimento que deve ter centralidade no currículo escolar: um conhecimento que, indo além do saber de senso comum, quotidiano ou contextual, permite aos indivíduos (aprendentes), ascender a um nível superior. Trata-se do conhecimento científico, que pode e deve ser mobilizado pelos alunos na perspetiva do seu empoderamento, ou seja, para a resolução de problemas e realização de seus projetos de vida.

Em suma, o currículo, enquanto expressão do “conhecimento válido” que deve ser ensinado e “moldar” a formação dos indivíduos, não é neutro, correspondendo a concepções, saberes, valores e atitudes, social e culturalmente construídos.

2. Conceção de desenvolvimento curricular

Em face das reflexões precedentes, assume-se aqui o currículo e o seu desenvolvimento na sua multi-referencialidade, ou seja, como uma problemática que envolve perspectivas filosóficas, políticas, ideológicas, culturais, económicas e sociais diferenciadas, com os respetivos propósitos educacionais, e se traduz num projeto de formação que, enquanto processo interativo, “implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 2001: 20).

Ora, quando se encara o Currículo como um processo interativo e dinâmico de conceção e realização, está-se a falar de Desenvolvimento Curricular, o qual envolve várias fases, que, a seguir, explicitamos, na esteira de Pacheco (2001: 69-70), sintetizando abordagens feitas por diversos autores.

A primeira fase do processo de desenvolvimento curricular, 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.

A segunda 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.

A terceira 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. Goodlad (1979: 60) utiliza a expressão de currículo percebido, pois, a esse nível, o currículo é uma representação mental: “o que é oficialmente aprovado para a instrução e a aprendizagem não é, necessariamente, o que as várias pessoas e grupos interessados tomam mentalmente como sendo o currículo”.

A quarta fase corresponde à do currículo 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). Segundo este último autor (Ibid., p. 61), o currículo operacional é aquele “que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula”, correspondendo também ao currículo percebido, visto que “existe nos olhos de quem o observa”. Do confronto entre o currículo oficial, ou seja, o que está determinado no papel, nomeadamente nos programas, e o currículo real, que denota o que se faz na prática (Kely, 1980), resulta o currículo realizado (Gimeno, 1988) ou o currículo experiencial (Goodlad, 1979), que expressa o resultado da interação que tem lugar no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, traduzindo, por isso, o currículo vivenciado tanto pelos alunos como pelos professores. Na perspetiva de quem o investiga, o currículo vivenciado ou experienciado pelos alunos e professores vem a ser o “currículo observado”, refletindo “as opiniões dos seus participantes” (Gimeno, Ibid., p. 70). Quando o currículo realizado não corresponde ao prescrito (currículo oficial), tem-se o 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”.

A quinta 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 e orientações), os professores, a escola, a administração educativa, etc.

Podemos ainda sintetizar o processo de desenvolvimento curricular em três etapas, a saber: a de “concepção do currículo”, em que é adotado o currículo oficial, através de diretivas, normas, planos de estudo, planos curriculares, programas, manuais, etc.); a de “implementação” ou “operacionalização” do currículo prescrito; a de “avaliação do currículo” (Gaspar & Roldão, 2007: 76-99).

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 ao nível macro na adoção do 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.

3. A educação e o currículo no contexto da globalização

No contexto da globalização, as mudanças educacionais preconizadas traduzem-se numa viragem paradigmática, com a introdução de reformas ou mutações profundas tendencialmente orientadas para a uniformização das políticas educativas e a sua tradução em currículos uniformes de pronto-a-vestir e tamanho único, a que, há vários anos, se referia Formosinho (1987).

Ao incidirem na esfera educacional, os processos de globalização tendem a influenciar e a alterar profundamente a natureza, os objetivos e as formas de concretização do direito à educação, conduzindo à redefinição das funções dos

Estados e à progressiva desresponsabilização do poder central (Morgado, 2007). Tal como assinala Spring (2008: 331-332), “a linguagem da globalização rapidamente entrou nos discursos acerca da escolaridade; os discursos educacionais referem-se ao capital humano, à aprendizagem ao longo da vida, para a melhoria das competências de empregabilidade, e ao desenvolvimento económico”.

De acordo com a lógica mercadológica presente na globalização hegemónica da educação (Santos, 1999), ganham cada vez mais ênfase os discursos sobre a eficácia e excelência educativas, sobre a abordagem por competências associadas aos perfis necessários à inserção competitiva no mundo do trabalho e sobre a prestação de contas, estas últimas obedecendo às políticas de *accountability*, ainda que marcadas por “oscilações mais ou menos acentuadas, a que não são indiferentes os regimes políticos, a natureza dos governos e os dinamismos emergentes das sociedades civis e transnacionais” (Afonso, 2010: 147).

Ora, com a tendência crescente para se subordinar a educação e o currículo à lógica do mercado (Pacheco (2010), torna-se evidente a tendência para a secundarização do currículo como campo intelectual de descodificação de discursos e de análise crítica das práticas, com a concomitante valorização de movimentos orientados por uma lógica mercadológica. O que acontece, paradoxalmente, é que a lógica do mercado, orientada para a obtenção de proveitos económicos imediatos, não é necessariamente a da educação, que deve preparar para a vida, numa perspetiva de longo prazo, ainda que sem ignorar as necessidades de curto prazo da economia e da sociedade.

As pressões no sentido de a universidade, em particular, ser assumida como uma empresa e o ensino superior como mercadoria de consumo individual, provenientes do interior e do exterior do sistema de ensino superior (Magalhães (2004),

constituem uma séria ameaça à preservação da essência da Universidade, com riscos que podem traduzir-se na privação das próprias empresas de uma entidade capaz de as subsidiar com estudos e referências científicas para o seu próprio desenvolvimento.

4. Contra a fatalidade do hegemonismo curricular, uma perspectiva contra-hegemónica de educação

Não obstante as pressões e tendências no sentido da imposição de padrões curriculares uniformes à escala global, na lógica imediatista do mercado, o hegemonismo curricular não é necessariamente uma fatalidade, como sustenta Pinar (2006), pois existem muitas possibilidades de tradução da diversidade e das especificidades locais, sobretudo quando se encara o desenvolvimento curricular como um processo dinâmico que envolve vários atores, a diversos níveis, etapas ou dimensões desse mesmo processo, com possibilidades, ainda que diferenciadas, de influenciar a obra educativa.

Efetivamente, as instituições educativas podem contrariar o hegemonismo curricular, em prol de uma educação libertadora e emancipadora, posto, que, entre a prescrição curricular, mais ou menos uniforme, a nível da macroestrutura educacional e a realização do currículo, no âmbito dos processos de formação, “existem espaços potenciais de reflexão, recriação e apropriação inovadora do currículo apresentado”, através da pedagogia, que permite resgatar “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 perspectiva da sua realização pessoal, profissional e social” (Varela, 2013: 9).

É nesta perspectiva que Leite (2006: 74) defende o imperativo de as instituições educativas escolas e os seus agentes serem reconhecidos como parceiros do desenvolvimento do currículo, criando-se, deste modo, condições “para que sejam mobilizados nos projetos curriculares processos de reflexão que cada instituição faça sobre si e sobre as práticas que institui”.

Com efeito, para serem bem-sucedidas e corresponderem à realidade complexa e dinâmica do processo educativo, as políticas educativas e curriculares não devem restringir-se a uma perspectiva de linearidade política traduzida no papel da administração na sua prescrição, posto que os docentes e outros atores locais do processo de desenvolvimento curricular têm uma margem de autonomia e de liberdade de atuação que torna possível a realização dessas políticas numa perspectiva interpretativa e menos determinista (Pacheco, 2000).

Eis a razão pela qual, no âmbito do processo curricular, constitui uma necessidade inelutável uma relação de proximidade e de busca de convergência entre os contextos macro (o da administração central), meso (o nível local ou de escola) e micro (o das relações professor-alunos), ainda que o reconhecimento e a aceitação desse imperativo não sejam pacíficos.

De todo o modo, se não é viável, mormente no ensino não superior, uma descentralização da política educativa e curricular à revelia das prescrições da macroestrutura educativa, nenhuma política educativa definida centralmente, numa perspectiva *top down*, pode ser eficaz sem o concurso dos níveis meso e micro do processo de desenvolvimento do currículo. No contexto do ensino superior, o elevado grau de autonomia científica, curricular e pedagógica de que, em geral, gozam as instituições não torna menos pertinente esta reflexão, posto que, além das tendências de condicionamento curricular e das pressões de uniformização, que se

verificam à escala global, continental, regional e do próprio Estado nacional, como é disso exemplo o denominado Processo de Bolonha, nem sempre as prescrições curriculares a nível dos órgãos de cúpula das academias resultam de um envolvimento consequente dos demais intervenientes, incluindo docentes e estudantes.

Assim, a defesa da aproximação entre as dimensões instituída e instituinte do processo curricular é válida para todas as instituições educativas, incluindo as Universidades, traduzindo a assunção da educação/formação como um campo em que a diversidade de perspetivas dos intervenientes é suscetível de proporcionar ganhos de qualidade, na linha da abordagem do currículo como conversação complexa, defendida por Pinar (2007).

Nesta perspetiva, no âmbito da gestão e realização do currículo, torna-se-necessário convocar para o primeiro plano a Pedagogia, através da qual é possível promover-se a gestão do processo de ensino-aprendizagem segundo lógicas contra-hegemónicas, numa perspetiva inclusiva, de diálogo, partilha, inclusão e emancipação.

No contexto universitário, ao propugnar-se um novo paradigma de aprendizagem, baseado na centralidade dos estudantes na construção do saber e na sua própria formação, os docentes são instados a articular adequadamente os aspetos epistemológicos e pedagógicos no desenvolvimento das atividades académicas, superando, gradativamente, os métodos tradicionais de ensino baseados na transmissão docente-alunos.

Quando se defende a relevância da pedagogia no processo de desenvolvimento curricular que ocorre no contexto universitário não se quer reduzir a importância do conhecimento científico, que é e continua a ser de grande centralidade, mas sim a forma de lidar com esse conhecimento, que, nesse contexto, pode e deve ser

produzido por docentes e estudantes, ligando a investigação e o ensino, sendo este doravante encarado numa lógica de participação ou de rede colaborativa, em que os alunos, sob a orientação do professor, também podem aprender a aprender por si e até mesmo compartilhar no ato de ensinar (co-docência; estudo por pares, etc.).

Como propugna Santos (2008: 43), “a Universidade tem um papel crucial na construção do lugar dum país num mundo polarizado entre globalizações contraditórias”, mantendo a ideia de um projeto nacional concebido de modo “não autárcico” e que, para ter credibilidade, deve “ser sustentado por forças sociais interessadas em protagonizá-lo”. Para tal, o autor propugna alianças internas e externas, mobilizando os interessados numa “globalização alternativa” e numa “reforma progressista” da instituição universitária, incluindo, além da comunidade académica, grupos ou organizações sociais, profissionais ou sindicais, “o Estado nacional”, quando este opta por uma orientação política baseada na “globalização solidária da Universidade”, os sectores mais dinâmicos do “capital nacional”, nos países periféricos, sempre que reconheçam na universidade a entidade bem posicionada para garantir a produção de conhecimento de excelência de que precisam para fazerem face às exigências no processo de globalização (Santos, 2008: 43-44).

Por seu turno, e insurgindo-se contra a fatalidade do hegemonismo curricular que tende a ser imposto à escala global, Pinar (2006: 5) defende que, em termos conceptuais e no âmbito da pós-reconceptualização, o regresso ao desenvolvimento curricular não pode significar a valorização do instrumentalismo *tyleriano*, mas tão-só a recuperação da noção de conhecimento como espaço aberto de problematização. Neste caso, sustenta o autor, importa resgatar-se “o conteúdo

intelectual do conteúdo escolar”, relevando o seu significado social e subjetivo” (Pinar, *ibid.*, p. 5).

Analisando as diversas tendências do processo de internacionalização da educação e do currículo, Moreira (2008) propugna esforços no sentido da criação de “espaços” além-fronteiras nacionais, em que vários estudiosos possam intercambiar as suas produções individuais e participar no desenvolvimento dos estudos curriculares, procurando, assim, construir, a despeito das divergências persistentes, contribuições para a melhoria da obra educativa em que se encontram empenhados.

Concluindo

A conceção do currículo e do seu desenvolvimento numa perspectiva abrangente, que valorize o papel decisivo dos docentes e alunos, enquanto sujeitos ativos, reflexivos e inovadores no processo de operacionalização das opções de política educativa e das prescrições curriculares adotadas a nível macro, propicia condições para o resgate e a promoção da essência emancipadora da educação, conjugando o conhecimento universal com a valorização consequente da identidade, da cultura e das especificidades nacionais e locais,

De modo a contrariar-se, com sucesso, a lógica do hegemonismo curricular, que se traduz na tentativa de imposição do conhecimento válido mediante a definição de standards e de mecanismos de prestação de contas, estes últimos orientados para a valorização dos resultados prescritos em detrimento dos contextos e processos de desenvolvimento da ação educativa, podem instaurar-se alianças internacionais pautadas por princípios de colaboração, igualdade e solidariedade na conceção e realização de projetos educacionais.

Como temos defendido (Varela, 2011), o futuro do currículo passa pela construção, de forma participada e em rede colaborativa, de um espaço de aproximação curricular, não apenas nos eventos acadêmicos, mas também mediante o estreitamento da ligação entre o discurso e a prática, entre os teóricos e os práticos do currículo, em especial através de uma atividade de investigação e extensão que permita aprofundar o modo como o currículo (tanto o prescrito, no plano oficial, como o teorizado, a nível do campo científico) é percebido, adotado, adaptado, transformado, apropriado e, em suma, experienciado pelos docentes e alunos, no quotidiano escolar, conformado uma práxis educativa suscetível de propiciar o aprofundamento da reflexão teórica, com retornos porventura mais positivos às instituições educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Althusser, L. Aparelhos Ideológicos de Estado (2ª. ed.). Rio de Janeiro: Graal, 1985.

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

Bobbitt, J.F. O Currículo (Tradução portuguesa e introdução de João Menelau Paraskeva). Lisboa: Didáctica Editora, 2004.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, Éd. de Minuit, 1970 (Trad. Portuguesa: A Reprodução. Vega, 1983).

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

- Enguita, M. F. Educação e Transformação Social. Mangualde, Portugal: Edições Pedago, 2007
- Formosinho, J. O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único. Mangualde, Portugal: Edições Pedago, 1987.
- Gaspar, M.I. & Roldão, M.C. Elementos do Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Universidade Aberta, 2007
- Gimeno, J. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Leite, C. Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. In Currículo sem Fronteiras (Vol. 6, n.2), 2006 julho-dezembro): 67-81.
- Goodlad, J. (1979). Curriculum inquiry. The study of curriculum practice. New York: McGraw-Hill.
- Goodson, I. (2001). O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora.
- Kelly, A. (1989). O currículo: teoria e prática. São Paulo: Ed. Harper e Row do Brasil.
- Magalhães, A. (2004). A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Moreira, A. F. B. Estudos do Currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. In Cadernos de Pesquisa, nº 137, Vol. 39, maio/junho 2009, pp. 367-381.
- Morgado, J. C. Globalização, Ensino Superior e Currículo. In Pacheco, J.A. Morgado, J. C, & Moreira, A. F (Org.), Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos, Porto. Porto Editora, 2007: 61-72

Pacheco, J. Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

Pacheco, J. Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001

Pacheco, J. A flexibilização das políticas curriculares. Actas do Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2000: 71-78).

Perrenoud, P. Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1995.

Pinar, W. O que é a teoria do Currículo? Porto: Porto Editora, 2007

Pinar, W. The Synoptic Text Today and Other Essays. Curriculum Development after Reconceptualization. Switzerland: Peter Lang - International Academic Publishers, 2006.

Pires, M. Ensino Superior. Da ruptura à inovação. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2007

Reboul, O. Filosofia da educação. Lisboa: Edições 70, 2000.

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. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 54, junho 1999, pp. 197-215.

Silva, T. Teorias do Currículo. Uma introdução. Porto: Porto Editora, 2000

Spring, J. Research on Globalization and Education. In Review of Educational Research, June 2008, vol 78, nº 2, pp. 330-363.

Teodoro, A. Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

Torres, J. O curriculum oculto. Porto: Porto Editora, 1995.

Young, M. Para que servem as escolas? In Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n.101, setembro/dezembro, 2007: 1287-1302.

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, 2011

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Constituição da República de Cabo Verde - Lei de Revisão Constitucional nº 1/VII/2010, de 3 de Maio.

Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio – Revê a Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde.

CAPÍTULO II



Abordagem por competências no currículo escolar em Cabo Verde: desfazendo equívocos para uma mudança significativa nas políticas e práticas educacionais³

Resumo

A abordagem curricular por competências, enquanto fenómeno recente no discurso educativo em Cabo Verde, corre o risco de não passar de mero modismo⁴, sem se traduzir numa inovação efetiva ao nível das práticas educacionais, se não for corretamente compreendida pelos diversos atores envolvidos na obra educativa e, em particular, nos processos de deliberação, gestão e realização dos currículos escolares. O presente texto procura esclarecer alguns equívocos que em Cabo Verde, como em outras latitudes, acompanham a defesa da pedagogia por competências. Assim, importa elucidar que a abordagem curricular por competências vem aprofundar, entre outras, as abordagens por conteúdos e por objetivos e não, pura e simplesmente, substituí-las, por serem, alegadamente, tradicionais. Outrossim, no contexto da educação escolar, as competências não devem ser encaradas numa Perspetivas redutora, focalizada na transferibilidade de conhecimentos para o mercado de trabalho, mas, fundamentalmente, no sentido da mobilização do conhecimento escolar para a resolução dos problemas nos diversos contextos ou situações da vida, que não se esgota no mercado.

³ Cf. Varela, B. *Abordagem por competências no currículo escolar em Cabo Verde: desfazendo equívocos para uma mudança significativa nas políticas e práticas educacionais*. Praia: Uni-CV, 2012. In: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv>.

⁴ Na verdade, após a sua introdução entusiástica e apressada no discurso oficial e nas práticas educacionais, sobretudo a partir de 2010, com a alteração da Lei de Bases do Sistema educativo e a subsequente “revisão curricular” no ensino básico e secundário, poucos anos depois, com a mudança de governo ocorrida em 2016, a abordagem por competências praticamente desapareceu dos discursos e dos documentos orientadores do sistema educativo cabo-verdiano, tornando-se residual nas práticas docentes, exceção feita nos cursos de formação técnico-profissional.

1. Introdução

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, que ficam, assim, sem compreender o sentido e o alcance das inovações e, por conseguinte, o papel que lhes concerne nesse processo, algumas das mudanças curriculares que se propugnam em Cabo Verde, nomeadamente a abordagem por competências, estarão fadadas ao fracasso ou, na melhor das hipóteses, não ultrapassarão o nível de mediania, em termos de eficácia na consecução dos objetivos preconizados ou que lhes são subjacentes, se, desde logo, não ficarem devidamente clarificados os conceitos envolvidos e, em especial, a sua relação com outras abordagens pedagógicas, incluindo as precedentes.

Assim, algum discurso oficial faz perpassar a ideia de que as abordagens por objetivos, por conteúdos e por projetos, porque alegadamente tradicionais, estariam hoje ultrapassadas e, por isso, no âmbito da denominada “revisão curricular” exigida pela aplicação da Lei de Bases dos Sistema Educativo, de 2010 (Varela, 2012), devem ser substituídas pela abordagem curricular por competências.

Acontece que a esmagadora maioria dos docentes diplomados para o exercício de funções no sistema educativo cabo-verdiano, não pôde, ao longo da sua formação, adquirir conhecimentos fundamentais sobre o currículo, o desenvolvimento curricular, a abordagem por competências e a integração curricular, entre outras temáticas que decorrem das mudanças curriculares que se têm em Perspetivas, como constatámos da análise diacrónica dos planos de estudos dos cursos de formação de

docentes realizados desde a Independência Nacional, em 1975. Por outro lado, resulta dos encontros e ou entrevistas que realizámos, nos últimos dois anos, com docentes, gestores, coordenadores, delegados e inspetores do ministério da educação, na Ilha de Santiago, que: (i) são ainda escassas e superficiais as ações de formação em exercício levadas a cabo no âmbito da preparação das condições para a implementação das inovações curriculares preconizadas na Lei de Bases para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário; (ii) a grande maioria dos docentes e profissionais da educação possui ainda um conhecimento superficial, enviesado ou mesmo nulo dos conceitos envolvidos nas novas abordagens curriculares preconizadas no âmbito da “revisão curricular” e, sobretudo, das profundas implicações da introdução dessas inovações.

Ora, anos atrás, referíamos-nos a alguns dos inconvenientes das reformas educativas levadas a cabo no contexto de uma rápida passagem do ensino de elite para o ensino de massas, extraíndo ilações que podem aplicar-se aos tempos atuais:

“... A modernização dos métodos de ensino, em contexto de grande massificação do ensino, não foi acompanhada de uma adequada e massiva formação de professores que, em grande número, não dominam esses métodos, com implicações negativas no desenvolvimento das aprendizagens básicas. Quanto à população (às famílias), é evidente a maior dificuldade em colaborar no processo de aprendizagem das crianças, por via da maior inacessibilidade dos métodos de ensino-aprendizagem. Ora, a socialização destes é condição importante para uma colaboração mais efetiva das famílias no processo educativo (Varela, 2008, p.17).

No presente capítulo, pretendemos esclarecer alguns equívocos que, com alguma frequência, acompanham a defesa da abordagem curricular por competências e alertar para a necessidade de compreensão do sentido desta inovação que, de outro modo, não surtirá os efeitos pretendidos, sobretudo se se encarar a competência numa Perspetivas redutora, focalizada na transferibilidade de conhecimentos para o mercado de trabalho, como se não houvesse mais vida fora do mercado de emprego

e, destarte, não fosse igualmente relevante a preparação dos alunos para que possam mobilizar o conhecimento escolar para a assunção de responsabilidades ao nível pessoal, familiar, social, cultural e político ou, em suma, para o exercício da cidadania *lato sensu*.

2. Conceito e alcance do discurso da abordagem curricular por competências no contexto escolar

No seguimento das abordagens pedagógicas centradas nos conteúdos, nos objetivos e nos projetos, emerge nos discursos educacionais a abordagem curricular por competências, encaradas como uma das vias para a elevação da qualidade de desempenho das escolas e, por consequência, do perfil dos alunos, em termos de sua preparação para a vida ativa, superando modelos predominantemente, ou exclusivamente, transmissivos de conhecimentos, desligados do contexto da sua aplicação.

Tendo as competências sido objeto de inúmeras conceituações, limitemo-nos, por ora, a duas definições, apresentadas por Peerenoud (2000) e Roegiers (2007). Assim, Perrenoud, em entrevista a Gentile e Bencini (2000), define as competências como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Por seu turno, Roegiers (2007: 75) encara a competência como “a possibilidade, para um indivíduo, de mobilizar, de maneira interiorizada, um conjunto integrado de recursos com vista a resolver uma família de situações-problemas”.

Destas definições resulta evidente que o que está em causa na abordagem por competências no contexto escolar é, por um lado, o domínio do conhecimento científico adequado ao perfil ou nível de escolarização do aluno e, por outro, a

preparação do aluno para fazer uso desse conhecimento, nos diversos contextos ou situações da vida, para solucionarem adequadamente os problemas.

Ora, desta abordagem conceptual de competências resulta que estas não podem ter estado totalmente ausentes das abordagens pedagógicas feitas ao longo dos tempos, sob pena de se considerar que a educação do passado remoto e recente e, designadamente, a recebida pela grande maioria dos atuais governantes, empresários de sucesso, profissionais consagrados dos diversos ramos de atividade, incluindo professores e investigadores e, em particular, os muitos defensores atuais da abordagem curricular por competências, em nada se preocupava com a utilização do conhecimento para, de maneira reflexiva, criativa e empreendedora, resolver os problemas da vida social. Negar esta evidência seria o mesmo que considerar que negar a “competência” académica adquirida pelos defensores da abordagem da abordagem por competências.

Dito de outro modo, resulta evidente que o foco nas competências não invalida uma forte aposta na realização de um dos pressupostos incontornáveis do desenvolvimento das competências, que é o alcance dos objetivos cognitivos, ou seja, dos conhecimentos, que terão de ser mobilizados.

Por outro lado, das definições apresentadas resulta que o foco nas competências não deve ser encarado como mero modismo e, como tal passageiro, não merecedor da devida atenção nos processos de formação dos novos docentes e dos alunos. Com efeito, e sufragando o entendimento de Silva (2006, p.5),

“Não acreditamos nas competências como um fenómeno educativo passageiro, constituindo uma possibilidade de condução dos processos de aprendizagem numa Perspetivas emancipatória do sujeito e que não seria muito producente com os modelos transmissivos, que ainda perduram em nossas práticas quotidianas na escola”.

E porque de mero modismo não se trata, a abordagem por competências, para ser bem-sucedida, não deve, pura e simplesmente, ignorar, entre outros, os modelos

curriculares baseados nas disciplinas ou conteúdos disciplinares, nos objetivos cognitivos e comportamentais, na resolução de problemas e nos projetos, nos processos e resultados de aprendizagem, no sujeito aprendente, etc., devendo, sim, aproveitar os subsídios e ilações das práticas pedagógicas e curriculares experimentadas ao longo dos tempos, sem prejuízo da necessidade inevitável de engendrar ruturas paradigmáticas lá onde estas se impuserem para que as práxis de educação e de formação correspondam às exigências dos tempos atuais e às perspetivas de desenvolvimento pessoal, social e profissional dos aprendentes.

Ora, como adverte Pacheco, na sua obra “Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação” (2011), uma enorme confusão invade o campo da educação, fazendo com que lógicas funcionalistas e produtivistas oriundas do mundo do trabalho e de contextos informais e não formais se imponham na organização curricular, com a pretensão de substituir abordagens alegadamente ultrapassadas ou tradicionais da educação, colocando o foco na responsabilização das escolas pelos “resultados dos alunos, avaliados não nas suas disciplinas mas pela aplicação de testagens nacionais e internacionais, já que uma das funções dos resultados da aprendizagem é a de instaurar a comparabilidade dos sistemas” (ibid., p.82).

Deste modo, a aprendizagem centrada nos resultados ou das metas de aprendizagem (*outcomes-based learning*) aparece, no quadro da **abordagem por competências**, com uma clara intenção de mudar o foco do controlo da atividade das escolas e dos alunos, como assinala Pacheco (ibid., p. 82): “o controlo deixa de ser feito na base da formulação de objetivos (intenções de aprendizagem) e passa a ser realizado a partir da demonstrabilidade de resultados, instaurando o que é designado por aprendizagem centrada nos resultados” (Pacheco, Ibid.p.82).

Traduzindo a lógica funcionalista e produtivista da educação, a mudança significativa não ocorre ao nível das “práticas de ensino-aprendizagem”, em defesa de uma “aprendizagem ampla e profunda”, mas sobretudo “em relação aos resultados realmente alcançados e suscetíveis de serem mensurados”, ou seja, “na definição precisa desses pontos de chegada que funcionam como pré-requisitos de progressão interna e de validação externa”, prosseguindo, por conseguinte, o desiderato de “materializar informação útil e adequada à avaliação, representando uma estratégia de afirmação do currículo nacional organizado por resultados e menos por objetivos ou mesmo por conteúdos” (Pacheco, *Ibid.*, p 120).

3. Clarificando conceitos afins e alguns equívocos na abordagem curricular por competências

O termo competências é, frequentemente, confundido com outros termos afins, como desempenho, capacidade, aptidões e habilidades, resultados de aprendizagem, conhecimentos.

Apesar da afinidade entre desempenho e competências, Perrenoud (2004, p. 56) distingue-os, salientando, que “o desempenho é uma ação situada, datada e observável” e “a competência é o que subjaz ao desempenho”, o que quer dizer, por exemplo, que só se desempenha bem que possui competência. Do mesmo modo se posiciona Allal (2004, p. 80), que salienta ser muito antiga a distinção entre os dois termos e sustenta que “a distinção entre competência e desempenho” corresponde à diferença “entre *o que sei* e *o que faço*”, marcando a diferença “entre as estruturas ou funções mentais que explicam a ação do sujeito e os comportamentos observáveis que dela resultam”. Porém, e tal como assinala Pacheco (*Ibid.*) os dois termos podem ser equivalentes se a competência for reduzida a referenciais de desempenho, tal

como acontece nos contextos do exercício das profissões, ou quando o termo competências é definido como a mobilização de recursos cognitivos e efetivos (caso em que a competência se evidencia através de uma ação datada e observável).

Se Dolz e Ollaginer (2004, p. 10) sustentam que, em termos gerais, “a noção de competência designa a capacidade de produzir uma conduta em um determinado domínio”, nem sempre a correlação entre os dois termos se expressa em termos de coincidência absoluta, posto que, como remarca Pacheco (Ibid.), ter capacidades não significa, de per se, ser competente. De outro modo expressando, à luz deste entendimento, pode-se ter capacidade sem que esta seja utilizada para demonstrar competência. No entanto, sustenta Gillet (1991, p. 81), a capacidade “não é uma faculdade intrínseca, nem uma disposição homogênea capaz de ser desenvolvida em si mesma, mas, pelo contrário, o fruto das experiências de aquisição de competências em vários domínios”, razão por que a define como “disposição geral do funcionamento cognitivo, afetivo, social, sensório-motor formada por um trabalho de ré especificação em diversos domínios de competência”. Por isso, e com também sustentam Bronckart e Dolz (2004), os dois termos são, aparentemente, diferentes, ainda que possam vir a ter um significado equivalente.

Citando os documentos enformadores do denominado Quadro Europeu de Qualificação para a Aprendizagem ao Longo da Vida, Pacheco (Ibid., p. 83) apresenta as definições de resultados de aprendizagem, conhecimentos, aptidões e competências nos termos seguintes:

“Resultados da aprendizagem”, o enunciado do que um aprendente conhece, compreende e é capaz de fazer aquando da conclusão de um processo de aprendizagem, descrito em termos de conhecimentos, aptidões e competência”.

“Conhecimentos”, o resultado da assimilação de informação através da aprendizagem. Os conhecimentos constituem o acervo de factos, princípios, teorias e praticas relacionado com uma área de trabalho ou de estudo. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais.

“Aptidões”, a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizar recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos).

“Competência”, a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ ou pessoal. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descreve-se a competência em termos de responsabilidade e autonomia”.⁵

À luz destes conceitos, pode-se constatar que os mesmos estão em íntima correlação, não se colocando a questão de um deles substituir o outro. Assim, os resultados de aprendizagem implicam o domínio de conhecimentos, pressupõem aptidões e traduzem-se no desenvolvimento de competências. A centralidade do conhecimento é evidente nos demais conceitos, porquanto as aptidões (cognitivas e práticas) expressam-se na capacidade de utilizar e aplicar conhecimentos. Por seu turno, a Competência traduz-se na comprovação da capacidade de mobilizar conhecimentos, aptidões e capacidades em determinados contextos ou situações.

Não obstante, a abordagem por competências, oriunda do mundo do trabalho e traduzindo lógicas inerentes à educação de adultos e à formação profissional, não tem sido aceite de forma pacífica.

Com efeito, ao colocar maior ênfase no “grau de aquisição e mobilização do conhecimento, com tendência para a desvalorização da qualidade do seu processo de aquisição e domínio”, legitima sobremaneira os “processos e práticas de educação e formação baseados em *outputs*” (Pacheco, *Ibid.*, p.120), suscitando óbvias críticas, posto que a excelência educativa não é aferida apenas pelos resultados suscetíveis

5 cf. Comunidades Europeias, Quadro Europeu de Qualificação para a Aprendizagem ao Longo da Vida - http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_pt.pdf, acesso a 25 de janeiro de 2010.

de aferição pelas provas de avaliação, mormente quando baseadas em *standards* definidos externamente.

Como reconhecem autores defensores da abordagem por competências (Perrenoud, 2007; De Ketele, 2008; Legendre, 2008; Roegiers, 2010), ao fazer-se a transposição deste conceito do contexto do mundo do trabalho para o da escola, têm ocorrido frequentes desvirtuações ou desvios.

Assim, assinala Roegiers (*Idem*, p. 23-24), um certo número de desvios observados nos sistemas de educação que põem em prática o desenvolvimento de competências consistiram em associar à introdução de competência no currículo ideias como “uma especialização exagerada e prematura” e “o desaparecimento dos valores como ponto de referência na educação”, assim como a tentativa de recuperação, no campo educacional, de uma “ideia de desenvolvimento económico e social que, amiúde, tende a substituir a competitividade a valores tais como a cidadania social, a equidade ou a solidariedade”.

Consequentemente, os programas curriculares expressos em termos de competências “têm sido percebidos (e, desgraçadamente, às vezes utilizados) como uma tentativa para reproduzir, a nível dos sistemas educativos, a ideologia que domina atualmente no mundo económico” (Roegiers, *Ibid.*, p. 24).

Sintetizando, nos trabalhos produzidos no campo da educação e do currículo, a abordagem das competências não é pacífica, mas marcada por divergências e, inclusive, por um paradoxo académico, como observa Pacheco:

“por um lado, reconhece-se a importância da competência, caso contrário mostraríamos a nossa incompetência de entendimento e reconhecimento das situações em que agimos, e para as quais mobilizamos diversos recursos metacognitivos; por outro, verifica-se a profusão de discursos e práticas muito diversos que originam que o termo seja utilizado com sentidos muito diferentes (*Ibid.*, p.116).

4. Abordagem por competências versus abordagem por objetivos

Além dos paradoxos e confusões anteriormente referidos, o maior equívoco da abordagem curricular por competências prende-se com a pretensão de que as competências substituem os objetivos e conteúdos, o que é prontamente refutado por Roldão (2008):

“(…) A competência é, no fundo, o objetivo último dos vários objetivos que para ela contribuem” (p.22).

“É assim muito claro que a competência não exclui, mas exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe “convocar” esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade” (p. 24).

De facto, os programas curriculares expressos em termos de competências “têm sido percebidos (e, desgraçadamente, às vezes utilizados) como uma tentativa para reproduzir, a nível dos sistemas educativos, a ideologia que domina atualmente no mundo económico” (Roegiers, *idem*, p. 24),

Outro equívoco desta abordagem prende-se com a pretensão de que as competências substituem os objetivos e conteúdos, o que é refutado por Roldão (2008):

“(…) A competência é, no fundo, o objetivo último dos vários objetivos que para ela contribuem” (p.22).

“É assim muito claro que a competência não exclui, mas exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe “convocar” esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade” (p. 24).

“De forma simples, objetivo “é aquilo que pretendemos que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento” (Roldão, 2008, p. 21)

“A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade. A competência é um conceito sistémico, uma organização inteligente e ativa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e postos em confronto ativo com situações e problemas. (*Ibid.*, p.24).

Tanto os objetivos, que indicam o caminho a seguir, ou seja, a orientação teleológica da atividade educacional, como os conteúdos, que especificam o objeto de aprendizagem ou fatias de conhecimento a ensinar, convertem em assunto escolar, através do processo de realização curricular, pelo que “não deixam de coexistir com a noção de competência (Pacheco, *Ibid.* p. 116).

Deste modo, pode dizer-se que o objetivo antecede e acompanha a competência no processo de conceção e realização do currículo, porquanto um objetivo de aprendizagem pode ser formulado e aplicado na Perspetivas da mobilização interna e externa do conhecimento, operando, assim, mudanças significativas tanto ao nível da estrutura cognitiva dos aprendentes como em termos de desenvolvimento da sua capacidade de resolução de problemas.

Objetivo ~~Competência~~



A pedagogia por **competências** não representa o fim do **objetivo** (Ré e outros, 2005; Roldão, 2008; Pacheco, 2011), pois a originalidade do currículo concebido e realizado na ótica de competências reside no facto de promover atividades de mobilização do conhecimento, com base num objetivo previamente identificado, para a procura de resolução de problemas num dado contexto ou situação, seja no interior do espaço escolar, seja fora dele.

Adaptando para o contexto africano um exemplo apresentado por Roldão (2008, pp. 21-22), se tenho por objetivo que os meus alunos (1) memorizem as capitais africanas, ou que (2) saibam situar as capitais africanas nos respetivos países, (3) consigam localizá-las num mapa ou ainda (4) consigam situar umas em relação às outras do ponto de vista geográfico, “todas estas formulações correspondem a objetivos”, mas o objetivo 1 “só por si não aponta para uma competência a

construir”, enquanto os “exemplos 2, 3 e 4 (Associados ao objetivo 1, note-se) apontam claramente para uma competência – ser capaz de situar e relacionar locais no espaço e na sua representação em mapas”.

Se a abordagem pedagógica por competências se situa no prolongamento da pedagogia por objetivos, a abordagem curricular por competências, que surge como palavra-chave nos discursos e nas políticas educacionais, vai além do objetivo, conferindo um sentido mais transversal aos conteúdos das áreas e “disciplinas” que o integram (Pacheco, 2011).

Porém, além do “modismo” discursivo, na prática, a abordagem por competências tende a ser uma mera reprodução, quiçá equivocada, da abordagem, dita “tradicional”, dos objetivos se as competências ocuparem o lugar daqueles com meros retoques na sua formulação, sem uma adequada tradução no processo de aprendizagem da sua essência reflexiva, mobilizadora e empreendedora, caso em que representariam uma mudança aparente ou superficial ao nível das práticas curriculares, com resultados medíocres, o que não é, certamente, o propósito dos decisores.

À laia de síntese

Nos contextos de educação e formação, a noção de competências estará sempre associada a objetivos, encarando-se estes como intencionalidades educativas (pontos de partida) e aquelas como formas peculiares de tradução dos objetivos (pontos de chegada), já que o domínio de saberes inerentes ao desenvolvimento de uma competência pode tornar-se mais evidente se as aprendizagens forem orientadas por objetivos (Pacheco, 2011).

Dito de outro modo, objetivos e competências interligam-se na medida em que o educando seja capaz de mobilizar os conhecimentos previstos nos diversos

enunciados de aprendizagem (objetivos) para a resolução dos problemas em diversos contextos da vida pessoal, familiar, profissional e social (competências).

A pedagogia por competências reforça a pedagogia ativa, centrada na resolução de problemas, e destaca a “*praticidade*” e dinâmica do conhecimento, em oposição a um conhecimento limitado às operações cognitivas.

O principal desafio da pedagogia por competências, em contexto escolar, é justamente substituir esse “saber morto” por um “saber vivo” que permita responder a problemas, esclareça o mundo, enfim, torne o indivíduo competente (Ré et al, 2005; Pacheco, 2011).

Não devendo ser vista na perspectiva redutora de transferibilidade de conhecimentos para o mercado de trabalho, as competências devem, no âmbito da educação escolar, inserir-se na ótica da preparação dos alunos para a vida, mediante o desenvolvimento da capacidade de mobilização do conhecimento para a resolução de problemas e a assunção de responsabilidades nos diversos contextos⁶.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allal, L. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In J. Dolz & E. Ollagnier (orgs.), *O enigma da competência em educação* (pp. 79-96). Porto Alegre: Artmed, 2004

⁶ Com a mudança de Governo operada em 2016, abandonou-se a abordagem por competências, pelo menos em termos de sua tradução formal nos discursos e documentos enformadores da política educativa nacional e nas práticas de gestão curricular a nível das escolas e da atividade dos professores. Tal aconteceu, precisamente, numa altura em que os professores começavam a evidenciar uma considerável capacidade de apropriação e aplicação dessa abordagem metodológica, ainda que marcada por uma excessiva ênfase em fórmulas alegadamente necessárias na “construção” e avaliação de competências, pelo excesso de protagonismo do professor na gestão do processo de aprendizagem por competências e, em consequência, por uma menor margem de iniciativa dos alunos na aprendizagem baseada em competências, certamente devido à complexidade metodológica do seu ensino.

Bronckart, J. e Dolz, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In J. Dolz, & E. Ollagnier (org.), *O enigma da competência em educação* (pp. 27-46). Porto Alegre: Artmed, 2004.

De Ketele, J. M. Caminhos para a avaliação de competências. In M. P. Alves, & E.A. Machado (org.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 109-124). V. N. Famalicão: de Facto, 2008.

Dolz, J. e Ollagnier, E. Introdução. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In J. Dolz, & E. Ollagnier (org.), *O enigma da competência em educação* (pp. 9-26). Porto Alegre: Artmed, 2004

Gentle, P. e Bencini, R. Construindo competências - Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. In *Nova Escola* (Brasil), setembro de 2000, pp. 19-31.

Legendre, M. La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur. In F. Audigy, & F. Tutiaux-Guillon - (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (pp. 27-50). Bruxelles : De Boeck, 2008.

Pacheco, J.A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto : Porto Editora, 2011

Perrenoud, P. Préface. In F. Audigier, & F. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, 2007: 7-14).

Perrenoud, P. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos. In J. Dolz & E Ollangier (orgs), *O enigma da competência em educação*, 2000: 47-63. Porto Alegre: Artmed.

Rey, B. et al. *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2005

Roegiers, X. *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, 2007. Versión original en francés: Editorial de Boeck.

Roldão, M.C. *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores (5ª edição)*. Lisboa: Editorial Presença, 2008

Silva, A.C.R. *Abordagem Curricular por Competências no Ensino Superior: um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia no Estado da Bahia – Brasil (Tese de doutoramento)*. Braga: Universidade do Minho, 2006.

Varela, B. *Perspetivas e desafios atuais da política educativa e curricular de 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. *Manual da Estrutura e Funcionamento do Sistema Educativo*. Praia: Instituto Superior de Educação, 2008 Disponível em <https://unicv.academia.edu/BartolomeuVarela/>

Referências normativas

Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio – Revê a Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde

CAPÍTULO III



Desafios atuais da educação e do currículo nos países da periferia – o protagonismo dos estados nacionais, das escolas e dos professores⁷

Resumo

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

Introdução

Se, no plano teórico e a nível dos discursos políticos, aparenta haver um amplo consenso de que a ação educativa deve combinar o conhecimento universal com o conhecimento das realidades nacionais e locais, ou seja, com a cultura, a identidade

⁷ 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, 2014, pp. 1478-1491. ISBN: 978-989-704-188-4

e as especificidades próprias dos contextos de formação e aprendizagem dos alunos, esse consenso é mais aparente do que real, posto que as dinâmicas e os processos de configuração das políticas educativas nos estados-nações tendem a ser condicionados pelo potencial de prescrição, regulação e avaliação segundo lógicas hegemónicas a nível das megaestruturas de governação da educação, à escala internacional e regional e até mesmo a nível das macroestruturas educacionais dos estados, mormente os dos países centrais do sistema capitalista mundial.

Na verdade, as políticas e tendências de internacionalização da educação e do currículo no contexto atual, quando regidas por perspetivas hegemónicas, tendem a obliterar ou, ao menos, ofuscar o imperativo da ligação entre o global e o local como dimensões constitutivas do processo de formação dos indivíduos, relegando para um segundo plano o contributo de outras epistemologias, designadamente as epistemologias ditas do sul na conformação e promoção do património universal da cultura e do conhecimento.

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

Sendo certo que estas perspetivas podem ser contrariadas ou condicionadas por certas agendas educativas globais, não é menos verdade que, ao nível dos próprios estados nacionais, incluindo os estados ditos do Sul, podem encontrar-se posturas contraditórias, ecléticas ou de alguma ambiguidade em relação às agendas globais dominantes, facto que, ainda assim, pode ser explorado numa lógica interpretativa e

inovadora em função das oportunidades ou margens de iniciativa que possam existir a diversos níveis de atuação das escolas e dos agentes educativos.

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

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

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

É, contudo, ilusório pensar-se que as instâncias macropolíticas (a nível dos estados nacionais) e as estruturas *megapolíticas* (a nível das instâncias intergovernamentais e supranacionais) abdicarão das suas prerrogativas de definir quer o tipo de conhecimento válido para ser ensinado e aprendido nas escolas, quer os mecanismos de aferição desse conhecimento.

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

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

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

Por outro lado, as políticas governamentais devem promover um tipo de educação que seja capaz de traduzir e viabilizar um projeto nacional de desenvolvimento ancorado na identidade, na cultura e nas especificidades nacionais, sem ignorar o

imperativo de preparar os cidadãos numa perspectiva universalista. Em tal contexto e nessa perspectiva, para que servem as escolas?

Se, em geral, ninguém parece negar o papel das “escolas como instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento” (Young, 2007, p. 1288), as posições divergem quanto à natureza e à finalidade desse conhecimento. Uma dessas posições consiste na “tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como as “necessidades da economia”, numa espécie de vocacionalismo em massa” (ibidem., p. 1290), cujos propósitos instrumentalistas encontram cada vez mais apoio das altas esferas decisoras das políticas educativas. A outra posição filia-se no entendimento de que às escolas incumbe “capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade e, para adultos, em seus locais de trabalho” (ibidem, p. 1294).

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

É esse conhecimento poderoso que permite às crianças oriundas de meios económica, social e culturalmente mais desfavorecidos “caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares”, posto que não há nenhuma utilidade para os alunos construir “um currículo em torno da sua

experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (ibidem, p 1297)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Na mesma perspectiva se enquadra o entendimento de Moreira (2009) que, no âmbito do processo de internacionalização da educação, defende a viabilidade de um processo de hibridização cultural, em que elementos de distintas origens e posições hierárquicas se desterritorializem e se reterritorializem, articulando-se os modelos

externos com as perspectivas de valorização e preservação de histórias e idiossincrasias locais. Desta sorte, afigura-se possível, no entendimento do autor, corporizar uma diglossia cultural e curricular que permita transitar entre distintas realidades culturais, escolhendo-se a opção que, mediante uma avaliação, se revelar mais apropriada a cada situação. Dito de outro modo, o autor sustenta a viabilidade de um cosmopolitismo de pendor contra-hegemónico, engendrado a partir de coligações progressistas no campo do currículo, mediante a assunção de uma posição intelectual de respeito pela pluralidade de culturas e de abertura a experiências e culturais divergentes, o que equivale a dizer que se pode lutar contra a uniformidade e a hegemonia, deixando em aberto quer as possibilidades de incorporar, crítica e seletivamente, experiências e significados apreendidos em inúmeros contextos culturais, quer as novas oportunidades para o exercício da solidariedade nos planos internacional, regional e local.

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

Por outro lado, o desenvolvimento curricular, enquanto processo dinâmico e interativo, não envolve apenas a dimensão instituída, ou seja, a prescrição do currículo a nível macro, havendo, outrossim, a nível das escolas, um espaço de reflexão, recriação e inovação no âmbito da realização do currículo (Pacheco, 2001; Leite, 2003; Varela, 2013b), conformando a dimensão instituinte desse processo. Desta sorte, é possível erigir-se uma escola curricularmente inteligente (Leite, 2003) e, como tal, capaz de construir e ou conquistar um espaço epistemológico e

pedagógico que permita “aprofundar o modo como o currículo (tanto o prescrito, no plano oficial, como o teorizado, a nível do campo científico) é percebido, adotado, adaptado, transformado, apropriado e, em suma, experienciado pelos docentes e alunos, no quotidiano escolar” (Varela, 2013b, p. 19)

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

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

Na verdade, estudos no âmbito da sociologia da educação evidenciam que as políticas educativas, tanto na sua prescrição como na sua realização e avaliação são intersetadas por relações de poder que se desenvolvem tanto nos “contextos de interação (nível *micro*)” como “nos contextos organizacionais ou institucionais (nível *meso*)”, passando pelo “contexto do Estado nacional (nível *macro*)”, até aos atores e instâncias que constroem a *agenda da globalização* ou a agenda das instâncias internacionais e supranacionais (nível *mega*)”, implicando “articulações complexas”, em que se evidenciam “as complementaridades, contradições e paradoxos entre os diferentes níveis” (Afonso, 2012, 188).

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

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

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

Efetivamente, na modelação dos projetos de desenvolvimento a serem submetidos à aprovação de instâncias internacionais de financiamento, os países periféricos, designadamente os do Sul, devem ser os primeiros a assumir a responsabilidade de traduzir suas culturas, identidades e potencialidades, instaurando, no quadro de uma «sociologia das emergências», uma lógica cosmopolita de natureza emancipadora, no sentido da “ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles a tendência de futuro (ao Ainda-Não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração” (Santos, 2002, p. 256).

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

não se cansam de anunciar (...) a inevitável convergência global de todos os sistemas educativos” (Afonso, 2001, p.41).

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

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

No período pós-Independência, a experiência cabo-verdiana evidencia que é possível defender-se a identidade, o interesse e as especificidades nacionais no processo de formulação e negociação de políticas e projetos de reformas educacionais, sem deixar de se ter em consideração as opções e prioridades definidas no contexto universal. Daí que a política externa de Cabo Verde se tenha orientado, desde a Independência, e na senda do pensamento de Cabral, no sentido da maximização das oportunidades de inserção do país em redes internacionais de colaboração solidária para a definição e realização de políticas de desenvolvimento (Cardoso, 1986),

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

Pequeno país do Atlântico médio, marcado pela insularidade e pela dispersão do seu território, com escassos recursos naturais clássicos, Cabo Verde apostou, desde a primeira hora da sua existência como Estado Independente, na educação do homem cabo-verdiano, o “mais valioso recurso e o fator principal de desenvolvimento⁸”, estando subjacente a esta premissa o entendimento de que só uma educação de elevada qualidade seria suscetível de contribuir a realização da estratégia e do desígnio nacional de desenvolvimento (Varela, 2011).

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

O sucesso da aposta feita no ensino superior, inicialmente à revelia da prioridade definida na agenda do Banco Mundial, fez com que o país obtivesse ganhos consideráveis no seu sistema educativo. E quando o Banco Mundial, reconhecendo

⁸ Cf. Brochura *Lutar pelo desenvolvimento económica e social*, publicada em 1983 pelo Departamento de Informação e do PAICV (Partido Africano da Independência de Cabo Verde).

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

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

Assim, perfilhando o princípio de que a educação deve ser “integral”, a Constituição cabo-verdiana assume a orientação de que a ação educativa, nos diversos níveis do ensino, deve, nomeadamente, “contribuir para a promoção humana, moral, social, cultural e económica dos cidadãos” e “preparar e qualificar os cidadãos para o exercício da atividade profissional, para a participação cívica e democrática na vida

ativa e para o exercício pleno da cidadania” (CRCV, artº 78, nº 2, alíneas a e b), orientação que é retomada e desenvolvida pela Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano, de 2010 (Varela, 2012a, 2013a).

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

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

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

No plano legal, os normativos vigentes em matéria de ensino superior filiam-se na orientação de que as suas instituições “devem promover a alta cultura, tendo como

referência o conhecimento universal” (Varela, 2013a, p.8), nomeadamente quando consagram que “as instituições do ensino superior têm por objetivo a qualificação de alto nível dos cabo-verdianos, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos estudantes, num quadro de referência internacional” (nº 1 do artigo 2º do RJIES).

O caráter eclético e híbrido das opções de política educativa cabo-verdiana a diversos níveis traduz o pragmatismo dos dirigentes cabo-verdianos que, na esteira do pensamento cabralista, sempre estiveram cientes de que só podem fazer face aos desafios do desenvolvimento numa perspetiva de rede colaborativa, ampliando as alianças externas, sem hipotecar o interesse nacional. Exemplo desta postura pragmática encontramos-lo no discurso do então Primeiro-ministro cabo-verdiano publicado, em 1980, sob o título “Não vivemos sós no mundo”⁹.

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

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

⁹ Cf. Relatório das atividades do Governo apresentado à VIII Sessão Legislativa da Assembleia Nacional Popular de Cabo Verde, em dezembro de 1980, pelo Primeiro-Ministro Pedro Pires, intitulado “Não vivemos sós no mundo”.

por conteúdos, etc.), que estariam hoje ultrapassadas, por serem alegadamente tradicionais (Varela, 2012b).

Acontece que, por um lado, “a esmagadora maioria dos docentes diplomados para o exercício de funções no sistema educativo cabo-verdiano, não pôde, ao longo da sua formação, adquirir conhecimentos fundamentais sobre o currículo, o desenvolvimento curricular, a abordagem por competências e a integração curricular, entre outras temáticas que decorrem das mudanças curriculares que se têm em perspetiva” e, por outro lado, “são ainda escassas e superficiais as ações de formação em exercício levadas a cabo no âmbito da preparação das condições para a implementação das inovações curriculares preconizadas”, razão pela qual “a grande maioria dos docentes e profissionais da educação possui ainda um conhecimento superficial, enviesado ou mesmo nulo dos conceitos envolvidos nas novas abordagens curriculares preconizadas” e, sobretudo, das profundas implicações da introdução dessas inovações (Varela, *ibidem*, p. 2).

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

Outra demonstração da possibilidade de se erigir boas práticas de abordagem por competências, apesar da ambiguidade existente nos normativos e nalgum discurso, é a que resulta do esforço, ainda que, nalguns casos, pouco conseguido, de elaboração, por parte de professores e coordenadores do concelho da Praia, de

provas de avaliação sumativa de alunos do ensino básico com base na pedagogia das competências e da integração curricular no termo do ano letivo 2013/2014.

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

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

Conclusão

A globalização tende a ser encarada, preferencialmente, na sua perspetiva hegemónica, enfatizando-se os malefícios que dela decorrem, nomeadamente, em sede da definição das políticas educativas e dos processos regulatórios, incluindo os de avaliação e prestação de contas, sem se cuidar, amiúde, de identificar e explorar as possibilidades alternativas e emancipadoras de conceção e realização da educação. Quando tal acontece, a face mais odiosa da globalização pode servir de álibi para a submissão acrítica à agenda global dominante, camuflando, não poucas vezes, interesses egoístas das elites nacionais, nomeadamente nos estados periféricos ou do Sul, em contraposição com o compromisso ético, que lhes incumbe,

de traduzirem, nas políticas educativas, o desígnio nacional de desenvolvimento humano, solidário e sustentável.

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

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

Cardoso, R. Cabo Verde - Opção para uma Política de Paz. Praia: Instituto Caboverdeano do Livro. Colecção: Estudos e Ensaios, 1986

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

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.

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

Santos, B.S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, outubro, 2002:237-280.

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

Varela, B. L. O Currículo e o Desenvolvimento Curricular nos tempos actuais – lógicas e desafios do processo de globalização. In *Revista de Estudos Cabo-Verdianos* Nº Edição Especial / Atas I EIRI dez. 2013b.

Varela, B. L. Perspetivas e desafios actuais da política educativa e curricular em Cabo Verde (2012a). In *La Recherche en Éducation*, n. ° 7 (2012), pp. 45-65.

.

Varela, B.L. *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 - Portal do conhecimento de Cabo Verde, 2012b

Varela, B.L. *Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde - Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde*. Braga: Universidade do Minho, 2011

Varela, O. B. A Governação Global Neoliberal e a Emergência de Formas Alternativas de Governação Política, Económica e Social na África Subsariana. In *12th General Assembly Governing the African Public Sphere*. Yaoundé: Cameroun, 2008

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/documentais

Constituição de Cabo Verde de 1992 - Lei de Revisão Constitucional nº 1/VII/2010, de 3 de Maio.

Decreto-Lei nº 20/2012, de 19 de julho – Estabelece o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES).

Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio – Revê a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Programa de Governo 2011-2016. Praia: Arquivo Histórico de Cabo Verde.

CAPÍTULO IV



Fundamentos, práticas e perspectivas de inovação educativa e curricular nos contextos nacional, local e de escola¹⁰

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 perspectiva inovadora, quer em sede de formulação das mega e macropolíticas, quer em termos de assunção de um maior e mais conseqüente 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.

Neste texto, 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.

¹⁰ Cf. Varela, B. *Fundamentos, práticas e perspectivas de inovação educativa e curricular nos contextos nacional, local e de escola*. Praia: Uni-CV, 2014. In: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv>

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 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, concepções, 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 perspectiva 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 arremesso 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 por que 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 as 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 por que se deve relevar a dimensão instituinte da inovação (ou inovação instituinte).

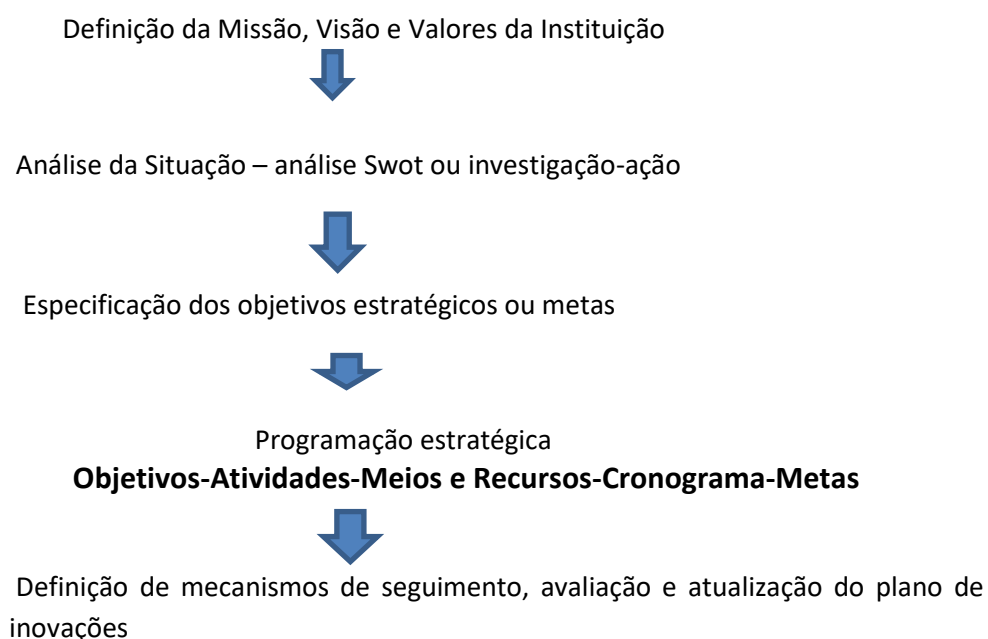
Tal como sustenta Canário (1987, p. 22), “para que os estabelecimentos de ensino possam ser instituições inovadoras é condição necessária que o sistema escolar tolere e promova o pluralismo, a diversidade” e é fundamental “que as escolas tenham autonomia e apoio externo para criar e gerir experiências 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 perceção 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 planeamento da 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 idóneos 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 que sejam aprioristicamente adequados, estando suas virtualidades dependentes da respetiva comprovação, na realidade concreta das escolas, demonstrada através da investigação científica!

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 perspetivas diferenciadas de encarar o planeamento do currículo, conforme elucida Pacheco (2001, p. 70):

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

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

(iii) uma perspetiva “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, 2011; 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 com 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 (Kelly, 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 perspetiva 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 fenómeno 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 graves 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 perspectiva, 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 avaliação 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 perspectiva 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):

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;

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 perspectiva top-down), nem se eximirem das respectivas 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 perspectiva 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.

b) Projeto didático ou projeto curricular de turma

A nível do microssistema 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).

c) 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 à 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:

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

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;

a relevância da “motivação psicológica” para uma boa aprendizagem;
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”;

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”;

a consideração da aprendizagem como um “processo pessoal”, mas profundamente influenciado por “fatores sociais”, que não podem ser negligenciados.

d) 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 que se possa atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação a esse objeto avaliado, isto é, ao aferido (Rodrigues, 1999).

Se encarrarmos 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 autoavaliação 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 aprendiz em termos de antecipação das experiências ou operações a serem realizadas para que determinada aprendizagem seja conseguida, identificação dos pontos fortes e fracos do percurso e 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 de 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 inovações instituídas numa perspectiva 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 perspectiva 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 Secundarias, 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 e planos de atividades, tal possibilidade está implícita da 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 perspectivas 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. 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, 2010

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

Angulo, J. F. El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español, *cuadernos de Pedagogía*, 1994: 74-83

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

Canário, R. 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, 1991.

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

Cortês, L. *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), 1988

Fernandes, M. R *Mudança e inovação na Pós-Modernidade. Perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2000

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

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

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

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

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

González, M. & Escudero Muñoz, J., *Innovación educativa teorías y proceso de desarrollo*, Barcelona: Humanitas, 1987.

Habermas, J. *The Theory of Communicative Action. Reason and Rationalization of Society*, 1982, Vol I. Boston: Beacon.

Kemmis, S. *El curriculum: mas allá de la teoria de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988).

KUHN, T.S. (1994). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Ed. Perspetiva.

La Torre, S. *Innovación, Curricular, Proceso, Estratégias y Evaluación*. Madrid: Dickinson, 1994.

Melo, M. Escolha institucional e a difusão dos paradigmas de políticas: o Brasil e a segunda onda de reformas previdenciárias. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, 2004- (47)1,169-206

Moraes, M.C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, S.P: Papyrus, 13ª edição, 2001

Nobre, P. 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), 2009. Pasta 5_Coms_AT1. Mesa 2. Comunicação nº 295. Bragança: SPCE e ESE/IPB.

Nóvoa, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991

Pacheco, J. A. *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*, Porto, Porto Editora, 2005.

Pacheco, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 2001.

Quellmalz, E. Needed: Better methods for testing higher order thinking skills. In *Educational Leadership*, 1985 - 43, 2, 29-35.

Resnick, L. B. 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, 1989.

Rodrigues, P. Avaliação curricular. In Estrela, A. E Nóvoa, A. (Orgs). *Avaliações em educação: Perspetivas*. Porto: Porto Editora, 1999

Rogiers, X. *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Versión original en francés: Editorial de Boeck, 2007.

Roldão, M.C. *Gestão curricular e avaliação de competências (5ª edição)*. Lisboa, 2008

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

Varela, B. O currículo e o desenvolvimento curricular nos tempos actuais – lógicas e desafios do processo de globalização. In *Revista de Estudos Cabo-Verdianos* Nº Edição Especial / Atas I EIRI, 2013: 11-22

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, 2012a

Varela, B. Perspetivas 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 (2012b), pp. 45-65. www.la-recherche-en-education.org,

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, 2011

Varela, B. *Paradigmas educacionais e modelos de inspeção educativa*. Praia: Universidade Jean Piaget, 1996 In <https://unicv.academia.edu/BartolomeuVarela>

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

CAPÍTULO V



O projeto educativo local e de escola no contexto da globalização¹¹

Resumo

Não obstante as querelas em que tem estado envolta, a educação continua a ser um fator determinante do progresso das sociedades humanas. No processo de globalização da educação, com repercussões ao nível das políticas educativas nacionais, são evidentes as pressões no sentido da uniformização dos currículos escolares, numa perspetiva funcionalista de obsessiva orientação para o mercado. Outrossim, a centralização das políticas educativas e curriculares é uma realidade presente na maioria dos países, cujos decisores, na tentativa de conduzir a educação segundo desígnios de natureza economicista ou de outra índole, tendem a prescrever um currículo nacional hermético, reservando às estruturas locais e escolas o papel de executores de tais decisões.

A despeito dessas tendências, o currículo não se limita à sua dimensão prescritiva, havendo, pelo contrário, ao nível local e das escolas, um espaço de apropriação, recriação e inovação no âmbito da realização do currículo. Desta sorte, o processo de globalização e a centralização das políticas educativas e curriculares não excluem a possibilidade de as mesoestruturas e as escolas, no quadro da margem de liberdade de atuação que lhe conferem os normativos, assumirem os desafios inerentes à sua condição de garantes da realização de tais políticas, traduzindo as suas especificidades institucionais e contextuais, através de projetos educativos locais e

¹¹ Este texto é parte de uma comunicação apresentada no Seminário de formação de gestores e coordenadores da delegação do Ministério da Educação e do Desporto, em Outubro de 2011, intitulada “O projeto educativo de escola face às novas tendências das políticas educativas e curriculares”. O texto foi revisto e atualizado em junho de 2019.

de escola, concebidos e realizados mediante o envolvimento dos agentes educativos e da comunidade.

1. A problemática da função ou dos fins da educação escolar

Como temos defendido (Varela, 2013) os debates que, no âmbito da filosofia da educação, têm oposto, por um lado, os defensores das doutrinas empiristas ou culturalistas, segundo os quais é necessário que “se eduque a criança para a sociedade, em função dos valores próprios desta”, e, por outro, os partidários da natureza, 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, p. 22), permitem extrair uma síntese convergente.

Com efeito, a educação deve promover o desenvolvimento da natureza e do potencial do indivíduo e prepará-lo para, enquanto ser social, poder realizar-se plenamente no seio da sociedade. Na verdade, a educação não se focaliza unicamente no indivíduo e/ou nos seus interesses, constituindo-se, antes de mais, no meio através do qual a sociedade renova contínua e perpetuamente as condições da sua própria existência (Durkheim, 1984).

É esta perspetiva eclética que se vislumbra nas políticas educativas e curriculares em Cabo Verde, traduzindo as opções constitucionais em matéria da educação¹² e os princípios e objetivos gerais da política educativa enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo de 2018¹³.

¹² Vide, em especial o artº 78º da Constituição de 1992, na revisão que lhe foi dada pela Lei de revisão nº 1/VII/2010, de 3 de Maio.

¹³ Vide Decreto-Legislativo nº 13/2018, de 7 de dezembro, artºs 5º a 11º.

Entretanto, a função social da educação não é entendida de modo pacífico, polarizando-se as discussões, no âmbito das ciências sociais, em torno de duas perspectivas aparentemente dicotômicas, a saber: o papel reprodutor e o papel transformador, ou seja, e respetivamente, a contribuição da educação para preservar ou, ao invés, para mudar a sociedade (Enguita, 2007). Assim, as escolas, enquanto instituições educativas por excelência, “são ou tendem a ser conservadoras quando a sociedade é estável, estática, e progressistas, transformadoras, quando a sociedade é dinâmica” (*Idem*, p. 26).

No entanto, uma visão política conservadora da sociedade não significa, necessariamente, a negação, em absoluto, de mudança social e educacional, nem uma visão progressista a rejeição, na esfera educacional, de algum *status quo*, incluindo o legado de anteriores gerações. Na verdade, todos os grupos sociais e políticos reconhecem a educação como um meio ou instrumento indispensável para a consecução dos seus propósitos políticos de mudança ou transformação social, sendo esta a visão da educação que encontramos refletida nas opções de política educativa e curricular cabo-verdiana, que mais adiante analisaremos

Na sua análise da sociedade e da educação, Althusser (1985) põe em relevo que a sociedade capitalista mantém-se e reproduz-se através dos mecanismos e instituições que garantam a defesa do status quo, sustentando que a escola, através do currículo, é um dos aparelhos ideológicos de Estado e, como tal, um dos instrumentos de perpetuação da classe dominante.

Por seu turno, Bourdieu e Passeron (1970) salientam que a dinâmica da reprodução social se apoia no processo de reprodução cultural, que se verifica através da dominação simbólica, isto é, através dos mecanismos que fazem com que a cultura dominante se apresente como algo natural, como a Cultura, e não como uma das

culturas possíveis, que coexistem na sociedade. Ora, um desses mecanismos de reprodução cultural e social é a educação.

Referindo-se à função das escolas como instituições de preservação e distribuição cultural e económica, através das quais os grupos dominantes tratam de assegurar o controlo social, Apple (1999, p. 32) defende, entretanto, que a função de reprodução não é impeditiva da possibilidade de uma ação concreta no sentido da mudança e da melhoria das práticas educativas na perspetiva da obtenção de “ganhos contínuos e progressivos”.

De resto, os autores que se filiam na teoria crítica (marxistas, neomarxistas e outros) não só questionam os pressupostos e opções subjacentes às teorias tradicionais sobre o currículo, que o encaram como uma questão neutral e essencialmente técnica, escamoteando a sua natureza política e ideológica, como demonstram que, na conceção do currículo, é incontornável o questionamento acerca do que os alunos se devem tornar, o que leva a equacionar qual é o conhecimento que, por ser válido e essencial (Silva, 2000), deve ser ensinado nas instituições educativas. Outrossim, os teorizadores críticos propugnam uma mudança radical do currículo e da escola mediante a assunção de um compromisso ético assente num conjunto de valores universais, de carácter humanista, progressista e emancipatório, que devem impregnar os processos de transformação social (Santos, 1999).

Ao responder à pergunta “Para que servem as escolas?”, Young (2007, p. 1287-1302) sustenta que estas devem promover o acesso dos alunos ao que ele denomina de “conhecimento poderoso” (que não deve confundir-se com o “conhecimento dos poderosos”, definido por quem detém o poder). Por conhecimento poderoso deve entender-se, segundo o autor, um “conhecimento especializado”, que, vai além do conhecimento contextual ou “dependente do contexto” (como o saber prático e o

saber procedimental); trata-se, por outras palavras, de um “conhecimento independente do contexto”, ou “do conhecimento teórico”, que não ignora mas ultrapassa as limitações do saber de senso comum, do saber quotidiano ou experiencial que os alunos trazem para a escola (pois, a ser assim, os alunos ficariam na mesma situação), de modo a permitir o empoderamento dos alunos, possibilitando-lhes, pela “arma da teoria”, como diria Cabral, analisar, compreender, transformar e agir sobre a realidade, resolvendo os problemas que a vida lhes vai colocando, e, enfim, participar na criação das condições para a sua emancipação e realização dos seus projetos de vida.

2. A descentralização da política educativa e curricular

Se, na atualidade, a educação tem vindo a ser, cada vez mais, um tema central nos debates políticos, a nível nacional e internacional” (Teodoro, 2003), importa assinalar que o conhecimento, questão central do currículo, tende a ser cada vez mais encarado na lógica da globalização hegemónica da economia e da política, cujos efeitos nas políticas educacionais se evidenciam nos discursos e nas prescrições curriculares que colocam a ênfase na orientação das aprendizagens escolares para a melhoria das competências de empregabilidade (Spring, 2008).

Com um enfoque algo obsessivo na preparação dos alunos para a inserção competitiva no mercado, como se não houvesse mais vida para além do mercado, as políticas educativas e curriculares tendem a vergar-se aos “soberanos” ditames mercadológicos, com a secundarização das demais funções da escola¹⁴, com

¹⁴ Sobre esta matéria e para mais detalhes, remetemos para o nosso trabalho “MANUAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA. Uma abordagem teórica com aproximação à realidade cabo-verdiana” (Varela, B. 2011, pp. 50-51), disponível, nomeadamente, em: <http://unicv.academia.edu/BartolomeuVarela/Papers>; <http://bartvarela.wordpress.com>.

“oscilações mais ou menos acentuadas, a que não são indiferentes os regimes políticos, a natureza dos governos e os dinamismos emergentes das sociedades civis e transnacionais” (Afonso, 2010, p.147).

A obsessão excessiva pelo mercado, enquanto tendência das políticas educativas e curriculares, parece olvidar que é pela assunção cabal dos fins da educação que esta consegue encontrar respostas sustentáveis para o desenvolvimento e, designadamente, para superação das próprias crises que, episodicamente, atingem os mercados, pondo em causa todo o sistema político e social regido segundo a lógica da hegemonia mercadológica, como acontece no momento atual.

Não obstante as pressões e tendências no sentido da imposição, à escala global, de padrões curriculares uniformes (Formosinho, 1987), o hegemonismo curricular não é necessariamente uma fatalidade, como sustenta Pinar (2006), pois existem muitas possibilidades de tradução do local no processo de desenvolvimento curricular.

Com efeito, entre a prescrição curricular, mais ou menos uniforme, a nível da macroestrutura educacional e a sua gestão e realização nos níveis intermédio (meso) e local (micro), existem espaços potenciais de reflexão, recriação e apropriação inovadora do currículo apresentado, moldando-o em função da diversidade de contextos e agentes envolvidos na sua realização, em ordem a resgatar-se 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.

Têm, pois, todo o fundamento as abordagens que defendem a necessidade e mesmo a indispensabilidade de as escolas, os docentes, os alunos e demais agentes educativos não dependerem exclusivamente de uma gestão que lhes é exterior (Leite, 2003), mas sim serem reconhecidos e assumirem-se como parceiros do

desenvolvimento curricular, com a faculdade de traduzirem nos seus projectões educativos e curriculares “processos de reflexão que cada instituição faça sobre si e sobre as práticas que institui” Leite (2006, p. 74).

Com efeito, para serem bem-sucedidas e corresponderem à realidade complexa e dinâmica do processo educativo, as políticas educativas e curriculares não podem restringir-se a uma perspetiva de linearidade política e prescritiva, sob o telecomando da administração educativa central, impondo-se a necessidade de se conferir um espaço para que tais políticas possam ser decididas e aplicadas numa perspetiva interpretativa e menos determinista (Pacheco, 2000), fazendo, assim, todo o sentido uma perspetiva de territorialização da educação, que tem subjacentes as intenções que vão no sentido de conferir poder de decisão aos territórios locais e aos seus agentes (Leite, 2006).

Na verdade, apesar de todo o aparato de controlo das escolas e da ação educativa, é ilusório acreditar-se na viabilidade das políticas curriculares central e uniformemente definidas a nível central sem se ter em conta os contextos regionais e locais, que se apresentam como garantes da prossecução e realização daquelas políticas, através de dinâmicas de significação, interpretação e a recriação, que acabam por influenciar a sua implementação ao nível das instâncias escolares.

Assim, a relação entre os contextos macro, meso e micro do processo curricular constitui uma necessidade inelutável, ainda que a sua aceitação não seja pacífica.

De todo o modo, se não é viável uma descentralização da política educativa e curricular à revelia das prescrições políticas decididas a nível da macroestrutura educativa, não é menos verdade que nenhuma política educativa definida a nível central pode ser eficaz sem o concurso dos níveis mesmo e micro do processo de desenvolvimento curricular, tendo, ademais, em devida consideração que o

“currículo é (...), principalmente, aquilo que os professores fizeram dele” (Roldão, 1999a, p. 21).

Torna-se, em suma, necessária uma aproximação entre as dimensões instituída e instituinte desse processo, posto que a educação é um campo em que a diversidade de perspectivas dos intervenientes pode bem expressar-se através da abordagem do currículo como “conversação complexa” (Pinar, 2007) e como uma construção participada a diversos níveis.

3. Possibilidades de inovação educativa em Cabo Verde através dos projectões educativos locais e de escola

Em estudos de Educação Comparada, encontramos conceitos de planeamento educativo que, traduzindo realidades de planificação educacional abaixo do âmbito central ou nacional, mais precisamente, nos níveis meso e macro da Administração Educativa, podem ser aplicados no contexto cabo-verdiano. Referimo-nos aos Projetos Educativos Locais e aos Projetos Educativos de Escola (estes também conhecidos por Planos de Desenvolvimento de Escola, na terminologia brasileira).

“Quer o Projeto Educativo Local, quer o Projeto Educativo de Escola são instrumentos de planeamento (...), definindo o primeiro a política educativa de uma circunscrição territorial, e o segundo a de uma escola” (Varela, 2011, p. 87)¹⁵.

Com efeito, em Cabo Verde, os normativos vigentes acolhem, ainda que de forma mitigada, princípios de descentralização e desconcentração de determinados aspectos da política educativa, conferindo protagonismo e margem de iniciativa às

¹⁵ Sobre esta matéria e para mais detalhes, cf. Varela, B. *Ibid.*, pp. 87-94.

mesoestruturas educativas e às instituições escolares na realização da sua missão e fins específicos.

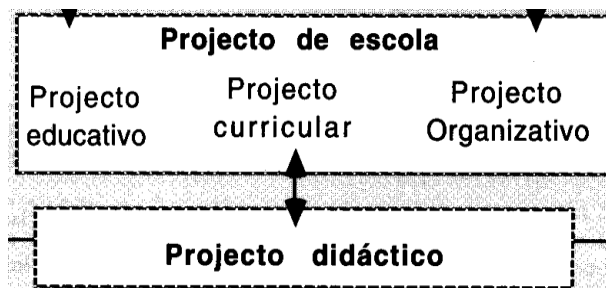
No que concerne às Delegações do Ministério da Educação, que se regem pelo Decreto-Regulamentar Nº 2/2019, de 1 de fevereiro, não existe a obrigatoriedade de elaboração de um Projeto Educativo Local ou Concelhio, mas o citado diploma não o impede, tal como decorre da leitura das diversas competências reservadas às estruturas desconcentradas do ministério da educação, de entre as quais destaco a primeira, que consiste em “contribuir para a materialização da política educativa no respetivo concelho”, o que deixa em aberto a possibilidade de as Delegações elaborarem planos estratégicos concelhios, com a denominação de Projeto Educativo, Plano Estratégico ou outro, para traduzir, na respetiva circunscrição geográfica, as opções de política educativa do Governo, traduzidas, nomeadamente, em instrumentos de planeamento estratégico da educação nacional.

Nos termos do Decreto-Lei 8/2019, de 22 de fevereiro, que institui os Agrupamentos de Escolas, definidos como um conjunto de escolas de uma determinada área geográfica que “partilham de um projeto educativo comum”, compete ao Conselho Diretivo dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas¹⁶ submeter à aprovação do Conselho Escolar o projeto educativo de escola, assim como o plano anual de atividades e o orçamento, estes dois últimos instrumentos complementares e de operacionalização do primeiro (o projeto educativo). Na elaboração do projeto educativo da escola, o diploma preconiza que Conselho Pedagógico deve participar na elaboração do projeto educativo. Em relação às Escolas ditas não Agrupadas, como as escolas técnico-profissionais,

¹⁶ O diploma considera Escolas não Agrupadas “as escolas técnico-profissionais e as escolas cujas localizações geográficas não permitem a sua integração e funcionamento em um agrupamento”

A nível das escolas integradas nos Agrupamentos não existe a obrigatoriedade legal de elaboração de projetos educativos específicos, embora entendamos que a existência destes pode ser encarada como uma fase do processo de elaboração de um projeto educativo mais abrangente e estruturante, a nível do Agrupamento em que se integram, ou seja, os projetos específicos das escolas agrupadas podem ser uma contribuição relevante para a elaboração do projeto educativo do Agrupamento. Outrossim, os projetos educativos específicos das escolas agrupadas traduziriam melhor as especificidades de ordem cultural, pedagógica e telúrica ou contextual dos diversos estabelecimentos que fazem parte de um Agrupamento.

No contexto escolar, o planeamento educativo pode assumir diversas modalidades (Pacheco, 1994, 2001): projeto educativo de escola, de carácter abrangente; o projeto curricular, que se centra no processo de educação/formação dos alunos, o projeto organizativo, que pode integrar-se no primeiro e focaliza o funcionamento dos diversos órgãos e estruturas da instituição escolar; o projeto didático, que corresponde ao projeto curricular de turma e se desdobra nos planos de aulas dos docentes, como o ilustra o gráfico seguinte:



Adaptado de Pacheco, 1994, p. 60; Pacheco, 2001, p. 90

Entre estes projetos deve haver a interligação necessária, sem pôr em causa a iniciativa, a criatividade e a diversidade de perspetivas dos agentes envolvidos na sua conceção e realização, tanto mais que o ato pedagógico só pode traduzir-se no desenvolvimento de todos e de cada um dos educandos se ocorrer na base de valores como a inclusão, a equidade, a identidade e a diversidade cultural, entre outros.

O Projeto Educativo de Escola, enquanto instrumento de promoção da autonomia escolar, foca o desenvolvimento da organização escolar no seu conjunto, tendo obviamente reflexos nas condições de aprendizagem dos alunos. Contribuindo para a boa governação da escola, o projeto educativo expressa a identidade da mesma como instituição, as finalidades que a norteiam, as metas que escolheu e os meios que se propõe pôr em prática para as atingir (Varela, *Ibid.*)

Abrangente, sem ser necessariamente exaustivo, o projeto educativo de escola deve ser claro, conciso, dinâmico, flexível, aberto, realista, consensual, participativo (Pacheco, 1994).

O projeto Educativo de Escola deve obedecer a estas características, mas qual o seu foco ou conteúdo essencial? Como deve surgir? Qual a metodologia da sua elaboração?

Não há receitas acabadas para serem prescritas, tanto mais que uma das razões do fracasso de grande parte dos projetos educativos, em outros contextos, reside no facto de surgirem “por decreto” e serem construídos a partir de assessorias ou de recomendações mais ou menos taxativas, não traduzindo, verdadeiramente, os propósitos que lhes são subjacentes, nomeadamente o de conferir autonomia de iniciativa, criatividade e inovação às escolas. A seguir-se por esta via, o projeto educativo não consegue ser um instrumento de conquista e afirmação de uma

verdadeira autonomia da escola, no âmbito da definição e concretização de política educativa e curricular descentralizadora, participativa e emancipadora.

O projeto Educativo de Escola não tem de ser um documento longo e maçudo, nem um texto “encomendado” a especialistas, por vezes com uma linguagem rebuscada que denuncia a sua natureza exógena. Apesar do seu carácter global, pode e deve incidir nas questões mais relevantes e não em todas as questões da vida da escola.

É em torno dessas questões centrais e vitais (consideradas como eixos ou domínios estratégicos de inovação educativa) que se deve desenvolver o projeto educativo.

Insistimos que, além do projeto educativo, a Escola pode e, desejavelmente, deve ter outros instrumentos complementares de planeamento (plano anual de atividades, projetos específicos (temáticos), voltados para a resolução de problemas concretos, projetos ou planos curriculares de turma, etc.).

Sem embargo, o Projeto Educativo (enquanto instrumento de planeamento de médio prazo e de carácter mais abrangente) deve obedecer a um quadro lógico que, a partir do diagnóstico da situação, inclua, numa perspetiva de correlação sistemática, a missão e os valores da escola, os objetivos estratégicos, as ações e os projetos conducentes à realização desses objetivos, o cronograma de execução das atividades, os meios e recursos existentes ou a serem mobilizados e as metas ou resultados esperados, e preveja, outrossim, os mecanismos de acompanhamento e avaliação do projeto educativo na globalidade e nas diferentes fases (cf. figura adiante).

De forma sucinta, explicitamos a seguir o quadro metodológico (os passos) que recomendamos para a elaboração do Projeto Educativo (Varela, 2001, pp. 81-82):

a) Definição da missão da escola (se a missão pode ser definida, *ab initio*, sê-lo-á, contudo, de forma provisória, para ulterior confirmação) - A missão duma organização consiste na definição dos seus fins estratégicos gerais (Bilhim, 2007).

Segundo Teixeira (1998), a missão traduz a ideia mais importante da gestão de uma organização, garante a orientação dos seus membros e o desenvolvimento da organização; é o ponto de partida para a formulação dos outros objetivos e pode ou não estar formalmente expressa. Começa sempre com a resposta às seguintes perguntas: “Qual é o nosso negócio? Quem é o nosso cliente”?

b) Análise da situação ou do contexto em que atua a escola, recorrendo-se, nomeadamente, à denominada análise SWOT - Trata-se, aqui, de fazer uma investigação, segundo as regras metodológicas recomendadas, com vista à obtenção de evidências empíricas sobre: (i) os sucessos da escola, que devem ser mantidos ou reforçados, assim como das potencialidades e recursos com que se pode contar (pontos fortes); (ii) os problemas cruciais cuja resolução deve merecer prioridade (pontos fracos); (iii) as oportunidades de melhoria, decorrentes, nomeadamente de referenciais de boas práticas, de expectativas suscetíveis de serem atendidas, de parcerias passíveis de serem mobilizadas; (iv) as possíveis ameaças ou riscos a serem evitados.

c) A redefinição ou reafirmação da Missão e dos Valores¹⁷;

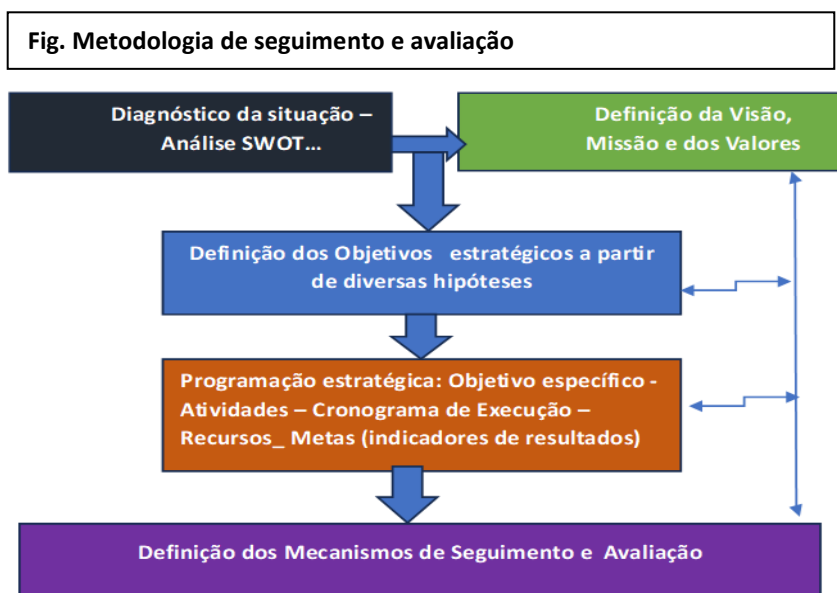
d) A definição, mediante a consideração de diversas hipóteses, dos objetivos estratégicos (objetivos ou metas a alcançar no horizonte do plano), que podem ser agrupados em eixos ou domínios relevantes;

e) A experimentação ou testagem dos objetivos (verificação da sua pertinência, e exequibilidade);

¹⁷ Os valores são os pilares internos das organizações. São ações que se apresentam sob a forma de condutas que definem “o carácter da organização” (...) Por vezes, resulta recomendável a expressão dos valores da organização em palavras-chave, que se expressem bem os pilares, a conduta e o carácter da organização (Cf. Varela, 2011, *Ibid.*, p.25)

f) A programação estratégica, núcleo central do processo de planeamento, etapa em que, a partir de cada eixo ou objetivo objetivos específicos, se definem as atividades idóneas para o alcance de cada um dos objetivos, o cronograma de realização de cada atividade, os recursos necessários à implementação de cada ação delineada e as metas ou resultados esperados;

h) Metodologia de implementação, seguimento, avaliação e retroalimentação, etapa final do processo de planeamento, em que se adotam os mecanismos de operacionalização e acompanhamento Projeto Educativo, com a possibilidade de se introduzir, periodicamente, as atualizações que se impuserem:



A construção do Projeto Curricular de Escola segundo uma lógica profissional significa “navegar no rio da mudança, rumo à margem da experiência, da inovação, da autonomia conquistada, da responsabilidade partilhada” (Morgado, 2002, p. 36), sem se ficar atrelado ao flanco da regulação e da mera “aplicação da norma, da autonomia

decretada”, de efeitos castrantes e perversos, pois não só não engendra inovações como tende a justificar-se pela lógica da “obediência devida”.

O Projeto Curricular de Escola materializa-se, nomeadamente, através de Projetos Curriculares de Turma, que não têm de seguir a lógica da sofisticação e da abordagem extensiva, podendo traduzir-se em documentos sucintos, de elaboração colegial (docentes da turma e, desejavelmente, alunos), na busca de formas suscetíveis de coordenação e integração do processo de realização dos programas e orientações curriculares, em ordem a maximizar as potencialidades da turma, contribuindo para que o ato pedagógico propicie o desenvolvimento integral dos alunos.

Por Projeto Curricular de Escola, além de uma forma de adequação ao currículo nacional prescrito a nível macro, deve entender-se como “a forma particular como cada escola, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, construindo modos específicos de gestão e organização curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos da escola” (Roldão, 1999b).

Indo além do “discurso da norma”, para dar lugar ao “discurso da contextualidade” (Roldão, 1999a, p. 49), o Projeto Curricular de Turma é elaborado pelos professores e contém propostas de intervenção didática, em que se decide “que ensinar, como e com que ensinar; o quê, como e quando avaliar” (Pacheco, 2001, p. 94).

Através dele, prossegue-se o desiderato da articulação (coordenação, concertação), enriquecendo-se a aprendizagem através de uma abordagem curricular que ultrapassa o foco disciplinar e o individualismo na prática profissional docente.

Concluindo,

No processo de globalização hegemónica da educação, com repercussões ao nível das políticas educativas nacionais, são evidentes as pressões no sentido da uniformização dos currículos escolares.

Todavia, a educação e o currículo não envolvem apenas a dimensão instituída ou prescritiva, havendo, pelo contrário, ao nível das escolas, um espaço de apropriação, recriação e inovação no âmbito da realização das decisões de política educativa e do currículo oficial (dimensão instituinte).

Assim, o processo de globalização não exclui a possibilidade de a escola, com base nas normativos existentes, assumir os desafios da promoção da qualidade, tendo em conta a sua especificidade institucional e contextual, desiderato que se torna viável através de projetos educativos e curriculares, concebidos e realizados mediante um amplo envolvimento dos agentes educativos e da comunidade.

Cada escola pode ter vários projetos pedagógicos, mas o Projeto Educativo de Escola é o mais englobante, pois define a política global da Escola, numa perspetiva estratégica ou de médio prazo.

A inexistência, num dado concelho ou território educativo, de um Projeto Educativo Local, que expresse as finalidades comuns norteadoras das atividades das diversas instituições educativas cabo-verdianas, numa perspetiva sinérgica e de maximização das potencialidades educativas locais, não é impeditiva da possibilidade de elaboração de projetos educativos de escola, tanto mais que estes últimos, enquanto experiências-piloto, podem contribuir para a emergência de um pujante e bem fundado Projeto Educativo Local ou Territorial.

Saliente-se, no entanto, que o Projeto Educativo de Escola será uma iniciativa tanto mais bem sucedida quanto mais se apoiar em projetos curriculares de turma e dos docentes e se inserir numa dinâmica coerente de planeamento local, sem prejuízo da

especificidade da instituição escolar, que deve refletir, adequadamente, a sua missão, o contexto de atuação, os valores e fins específicos que prossegue, os recursos e as metas a alcançar, em função da realidade ou do contexto em que atua.

Enquanto instrumento de construção participada de uma educação de qualidade, o Projeto Educativo de Escola, tal como os demais instrumentos de planeamento educativo, exige, certamente, rigor na análise da situação que se pretende alterar num dado horizonte temporal, bem como na definição dos objetivos e metas relevantes a serem alcançados, mas trata-se de um empreendimento que está ao alcance de qualquer escola, tanto mais que a sua elaboração não tem de se revestir de qualquer sofisticação teórica, técnica e metodológica.

Referências bibliográficas

Althusser, L.. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2ª. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

Apple, M. *Poder, Significado e Identidade. Ensaio de estudos críticos educacionais*. Porto: Porto Editora, 1999

Bilhim, J. *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. 3ª edição, ISCSP, Lisboa

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C.. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éd. de Minuit, 1970. (Trad. Portuguesa: A Reprodução. Vega, 1983.

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

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

Formosinho, J. *O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único*, in Vários, *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50, 1987.

- Leite, C.. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA, 2003
- Leite, C. *Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente*". *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006.
- Morgado, J.C. *Construção e avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora, 2002
- Pacheco, J.A. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, 2001
- PACHECO, J.A. *A flexibilização das políticas curriculares*. Actas do Seminário *O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2000: 71-78
- Pacheco, J.A. *Área Escola: Projecto educativo, curricular e didáctico*. In revista *Portuguesa de Educação* 1994, 7 (1 e 2), pp. 49-80. I.E. Universidade do Minho, 1994
- Reboul, O. *Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70, 2000
- Roldão, M.C. *Os professores e a gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora, 1999a
- Roldão, M.C. *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, 1999b
- Silva, T.T. *Teorias do Currículo. Uma introdução*. Porto: Porto Editora, 2000.
- Spring, J. Research on Globalization and Education. In *Review of Educational Research*, 78(2), 2008: 330-363.
- Teixeira, S. *Gestão das Organizações*. Editora McGraw-Hill, 1988
- Young, M. (2007) Para que servem as escolas? In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Varela, B. O Currículo e o Desenvolvimento Curricular nos tempos actuais – lógicas e desafios do processo de globalização. In *Revista de Estudos Cabo-Verdianos*, Nº Edição Especial / Atas I EIRI dez. Praia: Cabo Verde, 2013

VARELA, B. Manual de Administração Educativa. Uma abordagem teórica com aproximação à realidade cabo-verdiana: Praia: Universidade de Cabo Verde, 2011

. Versão digital disponível em <http://unicv.academia.edu/BartolomeuVarela/Papers> e <http://bartvarela.wordpress.com>

Referências legais:

Constituição da República de Cabo Verde de 1992 - Lei de revisão 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.

Regulamento das delegações concelhias da educação - Decreto-Regulamentar nº 2/19, de 1 de fevereiro).

CAPÍTULO VI



Efetividade e desafios da educação inclusiva em Cabo Verde¹⁸

Resumo

No contexto do ensino de elite, a inclusão educativa parecia um dado adquirido, posto que os alunos, provenientes, sobretudo, das classes dominantes, não só tinham o privilégio do acesso à educação como condições favoráveis para o sucesso escolar. No contexto da escola de massas, o reconhecimento da educação como direito de cidadania revoluciona a escola trazendo para o seu seio uma grande heterogeneidade de discentes, em termos de condição económica e social, género, cultura, raça, etnia, etc., facto que torna mais complexo o trabalho docente no sentido de promover uma ação educativa que, atendendo às necessidades educativas dos alunos, lhes proporcione oportunidades para o almejado sucesso escolar. Se, em Cabo Verde, a inclusão constitui uma opção de política educativa, questiona-se a sua efetividade ao nível das práticas educativas e analisam-se alguns dos desafios a serem enfrentados na consecução deste desiderato.

1. Educação inclusiva - algumas premissas teóricas

No presente texto, que não tem o propósito de traduzir a vasta produção científica especializada sobre as questões e perspetivas que têm estado presentes na abordagem das necessidades de aprendizagem e, em especial, da educação inclusiva, limita-se a sumarizar, despretensiosamente, algumas premissas teóricas que se afiguram pertinentes à luz do estudo empírico que se propõe realizar, como são as

¹⁸ Cf. Varela, B. Efetividade e desafios da educação inclusiva em Cabo Verde. In. Universidade de Cabo Verde e Universidade do Minho (2014). *Desafiando os Caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde - Atas do 1º Congresso Cabo-verdiano de Educação Inclusiva, Praia e Brava, 2014*, pp.94- 111

problemáticas de inclusão e exclusão, da integração e da diferenciação curricular e os correlativos desafios para os agentes educativos, em particular os docentes.

1.1 A indissociabilidade da inclusão e da exclusão na abordagem da educação escolar

Se, no contexto do ensino de elite, a que, em geral, tinham acesso alunos oriundos de famílias e classes economicamente mais favorecidas, a problemática da inclusão, tanto em termos de condições de ingresso como de sucesso escolar, parecia um dado adquirido, uma análise mais atenta do fenómeno educativo, desde a ancestralidade aos tempos atuais, evidencia que a inclusão e a exclusão sempre se apresentaram como duas faces da mesma moeda e, como tais, inseparáveis, apresentando-se a segunda, amiúde, como a razão de ser da primeira.

Assim, se a escola de elite representava, em si mesma, a exclusão da maioria das crianças, adolescentes, jovens e adultos do acesso à educação, o processo de ensino-aprendizagem na mesma escola nem por isso estava imune aos problemas que se prendem com a diversidade dos sujeitos aprendentes e com o desafio da consecução do ideal de sucesso escolar para todos, questões que se encontram no âmago da educação inclusiva, se bem que esta seja uma temática relativamente recente nos discursos, investigações e práxis no campo da educação e do currículo escolares.

Na verdade, a abordagem da educação inclusiva é inseparável da consideração do seu contrário, ou seja, da persistência do velho paradigma educacional que, nos seus processos e ou modos de realização, no interior da escola, se caracteriza pelo seu carácter excludente, posto que alheio às idiossincrasias e às diferenças inerentes aos indivíduos e aos modos diferenciados como estes aprendem, constroem significados e intentam realizar os seus projetos de vida.

1.2. Educação inclusiva e integração: para além da lógica tyleriana e da hegemonização

Ao abordar-se a educação inclusiva na atualidade, em que a massificação do acesso à educação, especialmente a nível do ensino básico, é uma realidade ou tendência universal, decorrente do seu reconhecimento como um dos principais direitos humanos e de cidadania, confronta-se com uma grande heterogeneidade de sujeitos aprendentes, em termos de identidade, género, cultura, religião, raça, etnia, origem social, condição socioeconómica e outras características pessoais, engendrando necessidades educativas multivariadas e, conseqüentemente, uma diversidade de condições, possibilidades e perspetivas de realização do ato educativo, em ordem a assegurar-se o sucesso escolar a que os educandos, legitimamente, aspiram. Neste contexto, tornam-se evidentes a complexidade e as exigências do trabalho que se impõe realizar a diversos níveis do sistema educativo, no sentido de promover uma educação para todos com qualidade, numa escola inclusiva.

Assim, se é certo que a educação inclusiva pressupõe a integração na ação educativa da diversidade de sujeitos aprendentes, incluindo os outrora considerados “deficientes”, que eram considerados “ineducáveis” e, por isso, excluídos da escola (Tavares e cols, 2007, p. 171), importa lembrar que a inclusão educativa não se limita à mera integração dos alunos nas turmas, incluindo os alunos com *necessidades educativas especiais*, conceito introduzido no estudo de Warnock (1978), que tinha por finalidade melhorar o atendimento dos deficientes, e revisto, em 1994, pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), passando a abranger tanto os “portadores” dos diversos tipos de deficiências (motoras, visuais, auditivas, mentais,

etc.), como os “portadores” de altas habilidades ou sobredotados, assim como as crianças de rua ou que trabalham, as crianças de populações remotas ou nômadas, as crianças de minorias étnicas ou culturais, bem como as de áreas ou grupos marginais ou desfavorecidos.

Na verdade, se a integração chegou a ser vista como “uma inovação radical”, nas décadas de 60 e 70, quando “a educação segregada era uma norma para os alunos com diferenças notórias” (Hegarty, 2001, p. 81), suas limitações são, contudo, evidentes face à perspectiva da inclusão, cujo foco vai além da atenção ao aluno e às suas necessidades individuais (que a integração propugna) para se referir à oportunidade que as crianças com dificuldades, distúrbios de aprendizagem ou NEE devem ter para que possam participar plenamente nas atividades educacionais a nível da classe a que pertencem.

Assim, além da criação dos meios e das condições logísticas fundamentais, ao nível das instâncias competentes, a formação inicial, a especialização e a formação contínua dos professores, assumem importância decisiva na promoção das escolas inclusivas (Hegarty, 2001). Nesta perspectiva, uma componente importante da formação docente deve ser orientada no sentido de os professores e demais agentes educativos contrariarem uma pretensa educação inclusiva em que a integração dos alunos na educação escolar é orientada por uma lógica *tyleriana* e tecnocrática de desenvolvimento do currículo, assente em processos estandardizados de ensino-aprendizagem, mediante os quais se intenta “uma maior analogia mundial” (Pacheco & Marques, 2014, p. 107) e, destarte, submeter todos e cada um dos educandos a um currículo hegemónico e uniforme, com a secundarização ou obliteração das identidades e diferenças no processo de gestão e de realização do currículo escolar.

Efetivamente, e tendo em conta a essência democrática, participativa, solidária e emancipadora da educação inclusiva, o que está em causa não é apenas a garantia do acesso à escola ou mesmo a obtenção de um sucesso escolar aferido segundo modelos estandardizados e *eficientistas*, muito em voga, mas sim a criação das condições que assegurem (i) a igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso; (ii) a adequação dos processos de ensino e aprendizagem às características heterogéneas dos alunos; (iii) a garantia do direito de todos a uma educação de qualidade, que, pelo seu carácter *multifatorial* e *multireferencial*, deve ser encarada numa perspetiva sistémica, holística e integral, correlacionando os processos e os resultados, de modo a que o ato educativo se traduza numa aprendizagem significativa e prepare os educandos para a vida.

É assim que, tendo presentes as limitações de alguns modelos de desenvolvimento curricular no contexto da educação inclusiva, como o “modelo morfológico”, de natureza prescritiva e determinística e linear, e o “modelo contextual”, que tende a ficar “muito dependente dos aspetos subjetivos e pessoais professor”, se propugna o modelo “situacional” ou “de continuidade contígua”, de inspiração *vigotskiana*, que tem vindo a ganhar primazia, sobretudo em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, por partir da “avaliação prévia das capacidades atuais e do potencial do aprendiz” e, a partir dos reportórios atuais de desenvolvimento, delinear “etapas de desenvolvimento próximas”, numa perspetiva de “continuidade de desenvolvimento em estágios contíguos”, de “flexibilidade” e de “adaptação” às condições em que se encontrem os educandos (Rodrigues, 2001, p. 30).

1.3. Educação inclusiva e diversidade - o imperativo da diferenciação curricular

Sendo um dado adquirido que, independentemente da igual dignidade ou condição humana, os alunos são indivíduos e, como tais, diferentes uns dos outros, em virtude da diversidade de características de personalidade, raça, etnia, cultura, género, etc., possuindo, *ipso facto*, *necessidades educativas diferenciadas* que o docente terá de considerar e gerir no processo educativo, compreende-se a complexidade da educação, máxime da educação inclusiva, que requer do docente uma abordagem necessariamente diferenciada e flexível do processo de gestão e realização do currículo (Pacheco, 2011, 2014; Roldão, 1999), cuja complexidade se torna mais evidente quando são acolhidos numa turma, como amiúde acontece, alunos com *necessidades educativas especiais*.

Nestas condições, a par da qualificação profissional dos professores, determinadas situações e variáveis de contexto (rácio de alunos por turma, atuação em turma simples ou composta, adequação do espaço, dos equipamentos e materiais didáticos, etc.) jogam um papel importante, condicionando a atuação e ou desafiando a capacidade de análise, reflexão e inovação do docente mais experimentado. Com efeito, com base na identificação e caracterização das necessidades educativas dos alunos – tarefa que nem sempre se mostra fácil -, o docente terá de promover a acessibilidade e a adaptação do currículo, a organização do contexto pedagógico e o estabelecimento de um adequado clima relacional ou afetivo (Felgueiras, 1994), de modo a lograr uma pedagogia orientada para o sucesso de todos os aprendentes. Apesar dos dilemas e desafios que encerra, nem por isso a educação inclusiva constitui uma *missão impossível*, sobretudo se os demais sujeitos, como os órgãos da administração educativa, as famílias e os parceiros da escola se mobilizarem para tal missão.

2. A educação inclusiva em Cabo Verde: decisões, práticas e desafios

A educação inclusiva deve ser analisada, em cada sistema educativo, tendo em conta, por um lado as opções e diretivas constantes dos textos oficiais e, por outro, as práticas visando a realização de tais políticas. Ora, como assinala Ball (2009, p. 305), “o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo”, posto que “é uma alternância entre modalidades”: a primária ou textual, pois “as políticas são escritas”; a secundária ou prática, que “inclui o fazer coisas” e é “algo difícil e desafiador de se fazer”. Vamos, em seguida, proceder a uma análise sucinta das duas modalidades.

2.1. Análise das opções de política de inclusão educativa em Cabo Verde

Ao fazer-se a análise dos documentos referenciais da política educativa em Cabo Verde, designadamente a Constituição da República, a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Programa do Governo 2011-2016, constata-se que a educação inclusiva é objeto de normas e opções de política concordantes, em larga medida, com os parâmetros de atuação geralmente aceites no campo das ciências da educação, facto que importa relevar, posto que, ao influenciar a atuação dos diversos atores e intervenientes no processo educativo, é suscetível de contribuir para a criação paulatina de condições que propiciem a promoção e a afirmação da educação inclusiva, como pressuposto da própria qualidade da educação. Efetivamente, só pode haver educação de qualidade se ela for inclusiva.

Assim, além de proclamar que “todos têm direito à educação” e que esta se realiza “através da escola, da família e de outros agentes”, a lei fundamental cabo-verdiana

consagra que a educação deve, nomeadamente, (i) “ser integral e contribuir para a promoção humana, moral, social, cultural (...) dos cidadãos”, (ii) “contribuir para a igualdade de oportunidade no acesso a bens materiais, sociais e culturais”, (iii) “estimular o desenvolvimento da personalidade, da autonomia (...) e do interesse pelo conhecimento e pelo saber e (iv) “promover os valores da democracia, o espírito de tolerância, de solidariedade, de responsabilidade e de participação”, incumbindo ao Estado, entre outras, as tarefas de “garantir o direito à igualdade de oportunidades de acesso e de êxito escolar” e “criar condições para o acesso de todos, segundo as suas capacidades, aos diversos graus de ensino” (artº 78º).

Em outras disposições constitucionais, nomeadamente nas relativas aos direitos das crianças (artigo 74º) e dos jovens (artigo 75º), são igualmente consagrados os princípios da “educação integral” e do “desenvolvimento da personalidade” e ou “das capacidades” das crianças e dos jovens, atrás referidos.

Se estas opções constitucionais são aplicáveis, genericamente, à educação numa perspectiva de inclusão, a Carta Magna cabo-verdiana, no seu artigo 76º, refere-se, especificamente, aos direitos dos “portadores” de deficiência, que devem gozar de “especial proteção da família, da sociedade e dos poderes públicos”, e confere a estes últimos a responsabilidade de:

- “a) Promover a prevenção da deficiência, o tratamento, a reabilitação e a reintegração dos portadores de deficiência (...);
- c) Garantir aos portadores de deficiência prioridade no atendimento nos serviços públicos e a eliminação de barreiras arquitetónicas e outras no acesso a instalações públicas e a equipamentos sociais;
- d) Organizar, fomentar e apoiar a integração dos portadores de deficiência no ensino e na formação técnico-profissional”.

Retomando e desenvolvendo as opções constitucionais, a Lei de Bases do Sistema Educativo regula a educação como direito e dever do cidadão, adotando uma série de disposições programáticas e imperativas, nomeadamente a responsabilidade do

Estado de “promover progressivamente a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino e a igualdade de oportunidades no sucesso escolar” e de criar “dispositivos de acesso e de frequência dos diversos graus de ensino em função dos meios disponíveis” (artigo 4º), o que deve ser assegurado “independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um” (artigo 6º).

Além de reiterar que a educação deve promover a “realização pessoal” (artigo 8º) e a “identidade cultural” (artigo 9º), a Lei de Bases consagra que a política educativa prossegue, entre outros, os objetivos de “contribuir para o conhecimento e o respeito dos direitos humanos e desenvolver o sentido e o espírito de tolerância e solidariedade” (alínea j) do nº 1 do 10º), assumindo, assim, alguns dos princípios e valores essenciais que devem estar presentes na educação escolar e que assumem relevância particular no processo de realização da educação inclusiva. A estes valores acrescem os consignados no artigo 11º, nos termos do qual o processo educativo deve “promover o espírito de compreensão, solidariedade e paz internacionais”, o que está em sintonia com a opção genética do Estado por uma cultura de paz (Cardoso, 1986), que deve começar a ser promovida no contexto escolar.

Relativamente à educação especial, definida como “a modalidade de educação escolar ministrada preferencialmente em estabelecimentos regulares de ensino a favor de alunos “portadores” de necessidades educativas especiais” (nº 1 do artigo 48º), a Lei de Bases estabelece que:

“2. As crianças e jovens portadores de deficiências físicas ou mentais beneficiam de cuidados educativos adequados, cabendo ao Estado a responsabilidade de:

- a) Assegurar gradualmente os meios educativos necessários;
- b) Definir normas gerais da educação inclusiva nomeadamente nos aspetos técnicos e pedagógicos e apoiar o seu cumprimento e aplicação;
- c) Apoiar iniciativas autárquicas e particulares conducentes ao mesmo fim, visando permitir a recuperação e integração socioeducativa do aluno;

3. No âmbito do disposto no número anterior, à educação especial cabe essencialmente:

- a) Proporcionar uma educação adequada às crianças e jovens portadores de deficiência com dificuldades de enquadramento social;
- b) Possibilitar o máximo desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos portadores de deficiência;
- c) Apoiar e esclarecer as famílias nas tarefas que lhes cabem relativamente aos portadores de deficiência, permitindo a estes uma mais fácil inserção no meio sociofamiliar;
- d) Apoiar o portador de deficiência com a vista à salvaguarda do equilíbrio emocional;
- e) Reduzir as limitações que são determinadas pela deficiência;
- f) Preparar o portador de deficiência para a sua integração na vida ativa (n^{os} 2 e 3 do artigo 48^o).

No que respeita às peculiaridades da educação das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais, a Lei de Bases adota orientações que correspondem às geralmente aceites na literatura sobre a educação especial e no direito educacional comparado:

1. A educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, incluindo as derivadas de deficiências, organiza-se segundo métodos específicos de atendimento adaptados às suas características.
2. A integração em classes regulares de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, incluindo as derivadas de deficiência, é promovida tendo em conta as necessidades de atendimento específicas e apoio aos professores, pais ou encarregados de educação.
3. A educação dos alunos com necessidades educativas especiais pode ser desenvolvida em instituições específicas desde que o grau de deficiência ou a sobredotação o justifique.
4. A educação dos alunos com necessidades educativas especiais pode desenvolver-se, para efeitos do cumprimento da escolaridade básica, de acordo com currículos, programas e regime de avaliação adaptados às características do educando.
5. O departamento governamental responsável pela área da Educação, em coordenação com outros sectores estatais, organiza formas adequadas de educação visando a integração social e profissional do educando com necessidades educativas especiais (artigo 50^o).

Ainda no quadro da educação inclusiva, a que todas as crianças têm direito, mediante o atendimento das necessidades educativas diferenciadas dos alunos, importa realçar que a Lei de Bases não relega ao esquecimento as crianças “sobredotadas”, conhecidas, igualmente, por “portadoras de altas habilidades, estipulando, no seu artigo 49^o, que “o Estado providencia ainda no sentido de serem criadas condições especializadas de acolhimento de crianças com superior ritmo de aprendizagem, com o objetivo de permitir o natural desenvolvimento das suas capacidades mentais”.

Embora o essencial das disposições normativas aplicáveis à educação inclusiva conste da Constituição e da Lei de Bases, podem encontrar-se no ordenamento jurídico-educacional cabo-verdiano outras normas de interesse, designadamente: (i) no Estatuto do Aluno, aprovado pelo Decreto-Lei nº 31/2007, de 3 de Setembro, que realça a “responsabilidade de todos os membros da comunidade pela salvaguarda efetiva do direito à educação e a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares”; (ii) no Estatuto do Pessoal Docente, aprovado pelo Decreto Legislativo nº 2/2004, de 29 de Março, que atribui aos professores, entre outros, o dever de “contribuir para a formação e realização integral dos alunos”; (iii) na Lei Orgânica do Ministério da Educação, aprovada pelo Decreto-Lei nº 24/2013, de 24 de Junho, que assume a responsabilidade de “criar as condições para a integração progressiva das crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais no sistema educativo” e incumbe ao serviço central de inovação pedagógica e educativa, em articulação com o de planeamento, a definição e execução da política para a educação especial.

Acrescem as disposições de legislação não especificamente educacional, como as que constam da Lei nº 49/VIII/2013, que aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei n.º 122/V/2000, que estabelece as bases gerais da prevenção, reabilitação e integração de pessoas “portadoras” de deficiência, e do Decreto-Lei n.º 38/93, de 6 de Julho, que adota medidas para facilitar a educação, o emprego e a promoção de pessoas com distúrbios mentais, além de diversas convenções internacionais de que o Estado cabo-verdiano é parte, como é o caso, por exemplo, da Convenção dos Direitos da Criança (1999), em relação às quais não entramos em detalhe neste trabalho, tanto mais que o seu conteúdo essencial, em termos de princípios orientadores para a abordagem da educação numa perspetiva democrática e

inclusiva, encontra-se plasmado nos textos legais anteriormente referidos. Na verdade, as diretivas que têm vindo a nortear a Educação Inclusiva em Cabo Verde decorrem em larga medida de resoluções internacionais, que, “de certa forma, já estão vertidas na Constituição, na Lei de Bases do Sistema Educativo”, como assinala Furtado (2012, p.110).

No que concerne a documentos oficiais de natureza não normativa, realça-se que o Programa do Governo 2011-2016 estabelece medidas de interesse para a educação inclusiva, de entre as quais cabe destacar as que se prendem com: (i) “a promoção de uma vida condigna para todos, eliminando a pobreza extrema e protegendo as pessoas portadoras de deficiência” (p.8); (ii) a facilitação do “acesso universal ao ensino pré-escolar, básico e secundário; (pp.9 e 49); (iii) a atribuição de “bolsas de estudo aos estudantes com maiores dificuldades financeiras e aos estudantes de mérito (p. 49); e (vi) a “continuação da melhoria das condições para o desenvolvimento harmonioso e pleno das crianças, com atenção particular para as crianças e adolescentes em situação de risco (p. 37).

2.2. Análise da situação e dos principais desafios da educação inclusiva em Cabo Verde

Se, em termos de normas e diretivas referenciadoras de uma política educativa de inclusão, Cabo Verde encontra-se relativamente bem posicionado, embora tais decisões careçam ainda de desenvolvimento, nomeadamente através de legislação e planos específicos, em particular para a educação especial, importa reiterar que, na análise das políticas educativas não se deve focalizar apenas na sua dimensão instituída, impondo-se, igualmente, e sobretudo, verificar em que medida são

prosseguidas a nível da dimensão instituinte (Varela, 2013), ou seja, se e como as decisões, normas e orientações prescritas oficialmente são postas em prática.

Ora, de uma breve análise dos documentos oficiais e de estudos empíricos levados a cabo, resulta que, em Cabo Verde, a educação especial é, no quotidiano, uma realidade em desenvolvimento, mas ainda em estado relativamente incipiente.

É certo que, em todo o país, as crianças com necessidades educativas especiais são recebidas nas escolas regulares, existindo, outrossim, alguma oferta educativa especializada, em função das deficiências (v.g. Escola dos Deficientes Visuais «Manuel Júlio»). Além de algum apoio especializado a professores que recebem alunos com NEE, a cargo, sobretudo, do Núcleo de Educação Especial, a Universidade de Cabo Verde realizou duas edições do Mestrado em Educação Especial, destinado a formar quadros qualificados para a área. Regista-se que um número significativo, ainda que indeterminado, de deficientes logrou realizar um percurso formativo de sucesso, desde a educação básica ao ensino superior (Tavares, 2009).

Não obstante estes progressos, no processo de desenvolvimento da educação inclusiva existe um longo caminho a percorrer em Cabo Verde. Por falta de espaço, limita-se a destacar, a este respeito, as seguintes constatações:

2.2.1. Acesso

O acesso à educação escolar em Cabo Verde - primeiro critério de análise da observância do princípio da educação para todos, imanente à educação inclusiva - varia de acordo com os subsistemas, sendo o ensino básico de seis anos, obrigatório e gratuito, aquele em que se verifica uma cobertura que se pode considerar plena, com uma taxa bruta superior a 100%, e a educação pré-escolar o subsistema que acusa maiores défices de cobertura, com efeitos negativos em termos de preparação

das crianças para o ingresso na educação escolar. Com efeito, do Relatório do Estado do Sistema Educativo de Cabo Verde, datado de dezembro de 2011 (MED, 2011, p.100), consta que:

“Entre 2000/2001 e 2008/2009 a taxa bruta de escolarização na Educação Pré-escolar passou de 54,3% para 72,3%, o que corresponde a um aumento de 18,0%.

O Ensino Básico teve uma diminuição de 2,6 pontos no mesmo período, passando de 116,1% para 113,5%. Esta situação é decorrente da diminuição de efetivos fora da idade de escolarização. O Ensino Secundário cresceu de forma significativa (22,8 pontos), passando de 65,0% em 2000/2001 para 87,8% em 2008/2009. A taxa de escolarização é superior no primeiro ciclo (114,0%), seguido do 2º ciclo (87,8%) e 3º ciclo (61,9%)”.

2.2.2. Qualificação docente

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a habilitação mínima para o exercício da docência é a de curso superior, conferente ou não do grau de licenciatura. Ora, a análise dos dados estatísticos oficiais referentes ao ano letivo 2012/2013 (MED, 2013) permite constatar que apenas 199 professores do ensino básico reúnem esse requisito, o que corresponde a, apenas, 7% do total dos efetivos docentes deste nível de ensino em exercício de funções.

Por outro lado, da análise dos planos curriculares dos cursos dos antigos Instituto Pedagógico, Magistério Primário e Escola de Habitação de Professores de Posto Escolar, que formavam docentes outrora considerados qualificados para o ensino primário, constata-se que são insipientes as competências adquiridas para a abordagem da educação inclusiva e, em particular, da educação especial. Encontram-se nesta situação 88% de docentes, incluindo os que possuem formação em exercício incompleta organizada pelo mencionado instituto, conforme as estatísticas oficiais (MED, 2013).

Na falta de formação adequada para gerir uma classe com alunos “portadores” de necessidades educativas especiais, têm-se constatado práticas docentes atentatórias do direito à inclusão educativa, desde a resistência em acolher alunos *deficientes* aos diversos modos de segregação e marginalização dos mesmos na turma, em virtude da falta de paciência e de atenção, da inadequação de processos de ensino e avaliação, da dificuldade de gerir preconceitos e de outros comportamentos evidenciados, nomeadamente, por Tavares (2009) na sua dissertação sobre o percurso escolar das pessoas cegas da cidade da Praia.

Estes factos evidenciam bem a magnitude dos esforços necessários para a (re)qualificação dos docentes, dotando-os de competências científicas, pedagógicas e metodológicas adequadas para o desempenho da profissão docente e, em particular, para o desenvolvimento de práticas profissionais em conformidade com as exigências da educação inclusiva, desafio que requer uma colaboração estreita entre a administração educativa e as academias.

2.2.3. Apoio técnico-pedagógico

Se, há mais de década e meia, existe um pequeno Núcleo de Educação Especial, que deveria evoluir para um organismo especializado do Ministério da Educação, a análise da Lei Orgânica e do Quadro de Pessoal do Ministério evidencia que essa estrutura não só não teve ainda expressão orgânica na macroestrutura de gestão do sistema educativo, como não possui pessoal especializado em número suficiente que lhe permita assegurar um apoio pedagógico mais efetivo e eficaz aos docentes, em especial aos que trabalham com os alunos “portadores” de deficiências.

2.2.4. Sucesso educativo

No que concerne ao direito de todos ao sucesso educativo, se, no conjunto dos seis anos de ensino básico considerados (1º a 6º), as taxas de aprovação são, em termos gerais, elevadas (89%), ainda que ligeiramente empoladas devido à consideração na estatística da aprovação dos alunos do 1º ano, que não são passíveis de reprovação à luz das normas de avaliação em vigor, o mesmo já não acontece no ensino secundário (levando em consideração os alunos do 7º ao 12º anos), onde a taxa global de aprovação desce para 68%, revelando um índice elevado de insucesso escolar: dos 53.632 alunos matriculados, apenas 36.427 ficaram aprovados no ano letivo 2012/2013 (MED, 2013), facto que, por ser preocupante, exige, com urgência, a análise das causas do insucesso com vista à adoção das medidas pertinentes. Estes dados parecem contrastar com as percentagens de repetência no ensino secundário (levando em conta os alunos do 7º ao 12º ano) entre os anos letivos 2000/01 e 2008/09, extraídas do citado relatório (MED, 2011, p. 165):

Evolução das percentagens de repetência no ensino secundário:

2000 /01	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2007 /08	2008 /09
17, 9%	20, 5%	20, 1%	19, 6%	23, 4%	22, 2%	19, 8%	19, 6%	19, 3%

Em todo o caso, cabe assinalar que se está perante variáveis diferentes: os dados de repetência referem-se à frequência de alunos reprovados em ano anterior, parte dos quais pode ter perdido o direito de permanência na escola em virtude por ultrapassarem os limites de idade e número de reprovações previstos diploma legal que regula a avaliação.

2.2.5. Adequação das condições de oferta educativa

Outros desafios importantes prendem-se com a adequação das condições materiais, logísticas e pedagógicas adequadas ao atendimento dos alunos com NEE. Assim, como assinala Furtado (2012, 188), no estudo empírico que suporta a sua tese sobre a problemática da educação especial em Cabo Verde:

“Uma das primeiras medidas a pensar é, sem dúvida, a aposta na criação de condições físicas favoráveis que facilitem a acessibilidade e mobilidade aos (e nos) diferentes espaços da escola”.

(...) Para eliminarmos os constrangimentos com que as pessoas com deficiências (física, visual e auditiva) ou com mobilidade reduzida se deparam nos ambientes, é preciso uma forte aposta na aquisição de dispositivos de sinalização e comunicação.

É urgente uma aposta na “*tecnologia assistiva*”, o que significa fazer adaptações de acesso ao computador, dotar as escolas de equipamentos de auxílio aos alunos com défices sensoriais, adaptações de sistemas de comunicação alternativos e/ou suplementar para maximizar os atos de ensinar e aprender”.

À laia de conclusão

Se, no plano teórico, nos discursos e nos normativos, a educação inclusiva se apresenta, no plano internacional, como uma orientação e um propósito pacíficos e inquestionáveis, quando se analisa a correlação entre os postulados e a prática a distância é, contudo, grande, dada a complexidade de fatores que condicionam a consecução dos princípios e propósitos da educação inclusiva. Em Cabo Verde, as opções de política educativa orientam-se para uma abordagem inclusiva da educação escolar, mas o processo de sua tradução em práticas educativas consequentes acusa um lento desenvolvimento, mercê da conjugação de uma série de fatores, como os constrangimentos de ordem material e financeira do país e os défices de qualificação dos docentes. Todavia, os ganhos adquiridos não só demonstram que a educação inclusiva é possível como conhecerá um importante salto qualitativo se houver maior investimento nacional, público e privado, na superação dos constrangimentos

existentes, em ordem a assegurar-se uma efetiva democratização da educação escolar, com a maximização das oportunidades de acesso e sucesso de todos e de cada um dos alunos, independentemente das diferenças individuais e correlativas necessidades educativas

Referências bibliográficas

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

Cardoso, R. *Cabo Verde - Opção para uma Política de Paz*. Praia: Instituto Caboverdeano do Livro. Coleção: Estudos e Ensaio, 1986

Felgueiras, I. As crianças com NEE como as educar? In *Inovação*, 1994, nº 7 (1), pp. 23-35.

Hegarty, S. O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In Rodrigues, D. (org). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, pp. 1379-91. Porto: Porto Editora, 2001.

Pacheco, J. A. & Marques, M. Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In OLIVEIRA, Maria Rita N.S. *Professor: Formação, Saberes e Problemas*, pp. 105-135. Porto: Porto Editora, 2014

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, 2001

Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2014

Rodrigues, D. A educação e a diferença. In RODRIGUES, David (org). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, pp. 13-34. Porto: Porto Editora, 2001

Roldão, M. C. *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em Análise* Lisboa: Porto Editora, 1999.

Tavares, F. *Percurso escolar das pessoas cegas da cidade da Praia*. Praia: Universidade de Cabo Verde, 2009

Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S. & Gomes, A. *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2007

UNESCO. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality*. Salamanca, 7-10 June 1994.

Warnock, M. *Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978. ISBN 0 10 172120 X.

Varela, B. O Currículo e o Desenvolvimento Curricular nos tempos actuais – lógicas e desafios do processo de globalização. In: *Revista de Estudos Cabo-Verdianos - Atas do I Encontro Internacional de Investigação e Reflexão (EIRI)*, Praia: Edições Uni-CV, dezembro de 2013, pp 11-22 ISSN 2073 – 9419.

Referências documentais

Anuário Estatístico do ano letivo 2012/2013: Praia: Ministério da Educação e do Desporto

Constituição de Cabo Verde de 1992, revista pela Lei Constitucional 1/VII/2010, de 3 de Maio.

Decreto-Lei n.º 38/93, de 6 de julho, que adota medidas para facilitar a educação, o emprego e a promoção de pessoas com distúrbios mentais.

Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado pela Lei nº 49/VIII/2013.

Estatuto do Aluno, aprovado pelo Decreto-Lei nº 31/2007, de 3 de setembro.

Estatuto do Pessoal Docente, aprovado pelo Decreto Legislativo nº 2/2004, de 29 de março.

Lei de Bases do Sistema Educativo - revista pelo Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio.

Lei n.º 122/V/2000, que estabelece as bases gerais da prevenção, reabilitação e integração de pessoas portadoras de deficiência.

Lei Orgânica do Ministério da Educação e do Desporto - aprovada pelo Decreto-Lei nº 24/2013, de 24 de junho.

Programa de Governo 2011-2016. Praia: Governo de Cabo Verde.

Relatório do Estado do Sistema Educativo: Praia: Ministério da Educação e do Desporto

CAPÍTULO VII



Formação de Professores e Supervisão Pedagógica: Marcos teóricos, evolução e desafios¹⁹

Resumo

Abordar a problemática da formação dos professores é refletir sobre uma das questões centrais das políticas educativas, pois do pensamento e da ação do professor, da sua formação e capacidade de desenvolver práticas educativas consequentes, depende grandemente o sucesso dos planos, projetos, normas e decisões que corporizam tais políticas.

Neste capítulo, refletimos sobre as especificidades da profissão docente, os paradigmas e modelos de formação dos professores, a relevância e os cenários da supervisão pedagógica nos contextos da formação inicial e em exercício dos professores, trazendo à colação contribuições de vários autores que se têm ocupado desta problemática, bem como experiências da realidade cabo-verdiana.

1. A profissão docente: sua relevância e centralidade nas políticas educativas

1.1. Conceito ou requisitos da profissão docente

Numerosos indivíduos exercem funções letivas em diversos níveis de educação e ensino sem que possam considerar-se profissionais da docência ou detentores, com propriedade, da profissão de professor. Na verdade, e tal como

¹⁹ Cf. Varela, B. Formação de professores e Supervisão Pedagógica: Marcos teóricos, evolução e desafios (Texto de apoio didático à formação dos inspetores da Educação de Cabo Verde) Praia: Ministério da Educação, 2020

temos salientado (Varela, 2008)²⁰, na linha do entendimento de outros autores, as profissões em geral definem-se em função de um conjunto de requisitos cumulativos, a saber:

a) Um saber especializado, aliado a teorias e práticas específicas que o profissional necessita de dominar, adquiridas através de uma formação profissional estruturada;

b) Uma orientação ou perspetiva de serviço, posto que o profissional se afirma perante os outros porque exerce a sua atividade por motivos que não se esgotam nos seus interesses particulares;

c) Um código deontológico, que se expressa no facto de que o exercício de qualquer profissão tende a ser orientado por um conjunto de deveres, obrigações, práticas e responsabilidades que são específicos dessa profissão, para além dos deveres gerais que são mais ou menos comuns a diversas classes profissionais;

d) Uma dimensão associativa ou corporativa, pois que uma profissão tende a desenvolver-se no sentido de engendrar, com maior ou menor grau de formalização, “espírito de corpo” ou mesmo uma associação profissional, cujo objetivo seria, entre outros, o de manter e velar pela ocupação dos padrões estabelecidos entre os seus membros.

No que se refere especificamente à profissão de professor, os seguintes requisitos específicos devem ser salientados:

²⁰ Cf. Varela, Bartolomeu (2008). *Fundamentos, normas e práxis da avaliação de desempenho docente em Cabo Verde*. Praia: Cabo Verde. In <http://professorvarela.blogspot.com/2008/12/fundamentos-normas-e-praxes-da-avaliao.html>

a) As qualificações científicas ou acadêmicas, ou seja, o domínio das ciências ou saberes disciplinares, multi e transdisciplinares que têm a ver com o que os alunos devem aprender no processo educativo;

b) As qualificações especificamente profissionais, que compreendem o domínio das teorias e práticas de desenvolvimento curricular e, nomeadamente, a pedagogia, a didática, as metodologias e tecnologias educativas, que se apresentam como imprescindíveis para o exercício da atividade profissional.

Apenas as últimas qualificações são teoricamente exclusivas do docente, enquanto educador e formador. Assim, por exemplo, não são as qualificações científicas que diferenciam um engenheiro químico de um professor de física, mas, essencialmente, as qualificações pedagógico-didáticas para a realização do currículo escolar.

1.2. Relevância da formação de professores

Amiúde entendida como panaceia para todos os problemas que afetam a educação, a formação de professores tende a ser encarada, segundo Ferry (1987) como um verdadeiro mito do século XX, a par do computador (a que se seguem mais tarde as TICE) e da conquista do espaço, com distintas perspetivas. Assim, Fabre (1994) fala de uma formação didática (centrada nos conteúdos e métodos), profissional (centrada na articulação entre conteúdos e adaptação socioprofissional) ou psicossociológica (centrada na articulação entre desenvolvimento pessoal e adaptação socioprofissional).

Ferry (1987) salienta a especificidade da formação de professores, referindo três traços distintivos, a saber:

Trata-se de uma formação dupla, com uma componente académica e científica ou das ciências da especialidade e componente pedagógico-profissional ou das ciências da educação, com maior ou menos ênfase numa ou noutra das componentes; trata-se de uma formação de formadores...

Várias têm sido as definições de formação de professores. Pacheco (1999, p.11) concebe a formação de professores como um processo sistemático e organizado mediante o qual “os professores – em formação inicial ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permitem intervir profissionalmente”.

A partir desta definição, pode-se derivar o entendimento dos saberes do professor (científico, filosófico, profissional, experimental...), matéria de que se ocupam diversos autores e que retomaremos neste texto de forma breve.

1.3. A Formação de professores e as políticas educativas

A formação do professor constitui uma das questões de maior centralidade nas políticas educativas, entendidas na sua dupla perspetiva, que temos vindo a salientar (Varela, 2014, 2013), ou seja: um conjunto de decisões, regras e orientações por que deve pautar-se o desenvolvimento da educação e do ensino num dado contexto social (*dimensão instituída ou prescritiva*); atuação concreta das estruturas e dos agentes implicados na consecução das intencionalidades educativas estabelecidas (*dimensão operacional ou instituinte*).

Assim, se as opções fundamentais da política educativa (de que derivam as políticas, reformas, mudanças, inovações curriculares), assim como os planos de estudos, os programas e manuais, que configuram o currículo oficial, são, em Cabo Verde, definidos centralmente em sede das macropolíticas (*dimensão instituída*),

existem, a nível local, de escola, turma e da ação do professor, espaços para a contextualização, adaptação, inovação e enriquecimento do currículo oficial, configurando as micropolíticas educativas (*dimensão instituinte*).

Tendo em conta a relevância do professor nos projetos e processos de educação e formação, as políticas de formação de professores são ou devem ser uma decorrência das políticas educativas, ainda que se deva encarar umas e outras numa relação de condicionamento recíproco.

Na verdade, se as opções fundamentais das políticas educativas e curriculares são decididas, a nível macro, pelos estados nacionais, com maior ou menor grau de vinculação e subordinação aos padrões e *standards* definidos pelas megaestruturas educativas, ou seja nos contextos internacionais, importa relevar que tanto nos contextos intermédios ou das mesopolíticas (em que intervêm as estruturas regionais ou municipais da educação em Cabo Verde), como nos contextos das micropolíticas (em que atuam as escolas, os professores e demais agentes educativos), existem espaços de desenvolvimento, contextualização, adaptação, inovação e enriquecimento das decisões e prescrições oficiais, mediante a instauração de lógicas de ação educativa que tenham em devida consideração os problemas, as potencialidades, as aspirações, identidades e especificidades locais.

As políticas educativas e curriculares definidas para os sistemas educativos não têm, pois, um carácter determinístico (Varela, 2011a), sendo, pelo contrário, de importância decisiva as deliberações e práxis que ocorrem nos níveis meso e micro da gestão do sistema educativo, nomeadamente a nível da ação quotidiana dos professores, que são, ao cabo e ao resto, garantes da realização do currículo.

1.4. A Formação de professores e o desafio da Qualidade da Educação

Numa conversa recente com docentes e estudantes de Ciências da Educação, fomos interpelados sobre a qualidade da educação nos seguintes termos: “Conhecendo os resultados da política da Educação para todos em Cabo Verde em que se universalizou o acesso à Educação, gostaria de saber, no seu entender, que desafios à qualidade coloca agora e poderá colocar no futuro?”

Não vamos reproduzir aqui a opinião emitida em resposta, mas permitimo-nos salientar, neste texto, que a qualidade da educação é uma variável *multidimensional* e *multifatorial*, logo complexa, em que o perfil e o papel dos agentes educativos (em especial, os professores, os alunos, as famílias, etc.), tem grande centralidade, quer no *processo* de sua construção, quer nos *resultados* desse processo, que são os que tendem a ser mais visíveis e mais valorados.

A qualidade da educação (vista enquanto processo ou meio de realização da educação e enquanto perfil, produto ou resultado da educação) é uma *variável multidimensional*, pois não pode ser encarada válida e seriamente senão sob diversos prismas, dimensões ou perspetivas. Em relação às *dimensões* constitutivas da qualidade, importa considerar os aspetos que mais relevam na consideração do que vem ser o ensino de qualidade, designadamente: Classificações nos testes e exames; Taxas de aprovação; Competências comunicativas (domínio de línguas); Competências e relacionais (aprender a viver juntos, aprendizagem por pares e em rede colaborativa); Assunção de valores (aprender a ser); Ligação teoria-prática (aprender a agir); Capacidade de aprender a aprender (aprendizagem por pesquisa); Capacidade de aprender a empreender (empreendedorismo); Competências profissionais (capacidade de acrescentar valor ao mercado de trabalho), etc.

A qualidade da educação é, outrossim, uma *variável multifatorial*, ou seja, vários são os fatores ou condicionalismos, causas e concausas que concorrem para se

alcançar a qualidade da educação e do ensino, qualquer que seja a perspectiva tomada em consideração.

De entre os *fatores* que contribuem para a qualidade, destacam-se: a natureza, o conteúdo e a adequação das políticas educativas e curriculares; o perfil do professor (científico, pedagógico, ético e deontológico, etc.) e os modos de promover ou assegurar nos contextos da formação inicial e ao longo da vida; a motivação e o envolvimento do professor; as condições de realização e desenvolvimento na profissão; o perfil de entrada do aluno e a diversidade de características e necessidades de aprendizagem dos educandos; a disponibilidade e a adequação dos meios e recursos pedagógicos ou de aprendizagem; a motivação e a participação do aluno; a adequação das metodologias de ensino-aprendizagem; os dispositivos de avaliação (sua adequação, efetividade, justeza e suscetibilidade de induzir melhorias na aprendizagem)...

Há que agir, a diversos níveis, e de forma adequada e consequente, em relação às diversas dimensões constitutivas do conceito de qualidade e, em particular, sobre os fatores que condicionam os processos e os resultados da construção da qualidade da educação, entendida aqui como a suscetibilidade de a educação satisfazer as perspectivas e expectativas multivariadas dos educandos e da sociedade.

É nesta linha de entendimento que se posicionam autores como Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 11), os quais consideram que “a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade pode também fazer avançar o controlo social sobre a produção, implantação e monitoramento de políticas educacionais e seus resultados com relação à garantia do padrão da qualidade de ensino-aprendizagem”.

De acordo com Darling-Hammond (1991), citado por Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 11), as dimensões e os fatores constitutivos da qualidade devem expressar relações de:

- “a) Validade – entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares;
- b) Credibilidade – tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar;
- c) Incorruptibilidade – ou melhor, fatores que tenham menor margem de distorção;
- d) Comparabilidade – ou seja, aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo”

Pelo efeito multiplicador que é suposto proporcionar em toda a ação educativa, condicionando ou sublimando os demais fatores ou dimensões constitutivas do processo de construção da qualidade da educação, a formação do professor deve ser assumida pelos poderes públicas e pelos próprios, pelas instituições educativas e pelos próprios docentes como a pedra angular de um sistema educativo comprometido com o sucesso da causa da educação.

2 Paradigmas e modelos de Formação dos Professores

2.1. Paradigmas da Formação de Professores

Na esteira de um conhecido texto de Kenneth M. Zeichner (1983), citado por Carlos Fontes (s/d), em que se aborda os paradigmas de formação de professores (paradigma tradicional/artesanal, condutista, personalista e orientado para a indagação), qualquer programa de formação de professores tem subjacente uma dada postura ideológica, veiculada pelos formadores, mas também por instituições de formação.

O Paradigma *Tradicional-Artesanal de formação* encara o ensino como uma arte e os professores como artífices. A formação dos professores é assim vista como

um processo de aprendizagem construído mediante tentativas e erros, processo esse, todavia, pode ser facilitado com a ajuda e a sabedoria dos seus praticantes mais experientes.

Está-se aqui perante o clássico modelo de mestre-aprendiz. Os futuros mestres são vistos como meros recetores passivos, não possuindo um papel determinante na determinação dos conteúdos e na orientação dos programas de formação. Esta formação acaba também por sancionar ou reproduzir o contexto social e educativo vigente.

O *Paradigma Comportamentalista ou Conducionista* fundamenta-se na epistemologia positivista e na psicologia comportamentalista, valorizando a dimensão tecnicista do ensino.

Assim, a formação tende a reduzir-se a um conjunto de técnicas que o professor deve adquirir e aplicar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e o sucesso do professor é apreciado em função do domínio destas técnicas.

Está subjacente a este paradigma a ideia da educação como ciência aplicada. A esta luz, o professor é visto como um simples executor de leis e princípios do “ensino eficaz”, concebidos e experimentados por especialistas.

Numa perspetiva ideológica, esta formação, ao centrar-se nas técnicas de ensino, naturaliza estas últimas, assumindo uma postura de aparente neutralidade, o que acaba, no entanto, por sancionar o contexto político-social em que se insere a práxis educacional.

O *Paradigma Personalista* de formação de professores fundamenta-se na epistemologia fenomenológica, na psicologia preceptiva e desenvolvimentista, mas também em princípios humanistas. Os programas de formação são concebidos à medida das necessidades e preocupações dos professores, centrando-se na formação

do "eu" de cada professor. As respostas para cada caso são naturalmente recolhidas junto dos professores mais competentes e “maduros”, julgadas naturalmente mais “eficazes”.

Neste paradigma, e ao contrário do anterior, os conhecimentos e as competências dos futuros professores não estão definidos *a priori*, embora esteja implícita a preocupação de reorganizar as percepções e as convicções dos futuros docentes tendo em vista a sua conformidade com um dado modelo de maturidade psicológica, tomado como referencial de formação. Este paradigma parece igualmente ignorar o contexto político-social no processo formativo.

O *Paradigma de professor reflexivo* ou orientado para a indagação baseia-se no pressuposto de que não há receitas antecipadas válidas para qualquer situação em que tenha de intervir o professor.

Cada professor (cada contexto educativo em que este atua) é único e irrepetível. A formação de professores, em vez de fornecer receitas, deve preparar os docentes para desenvolverem capacidades de análise dos efeitos do que fazem junto dos alunos, das escolas e da sociedade.

O pressuposto desta teoria é que quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas ações e dos fatores que as constroem, maior é a probabilidade de esse professor poder controlar e modificar quer as suas práticas, quer os constrangimentos. Neste modelo, a tarefa fundamental na formação de professores consiste em desenvolver as capacidades dos futuros professores para a ação reflexiva, o "espírito crítico" sobre a sua prática e o contexto social e educativo em que eles atuam.

Apesar da identificação dos quatro principais paradigmas de formação de professores, é, no entanto, ponto assente que nenhum desses paradigmas surge e

permanece de forma isolada, havendo, pelo contrário, a tendência para se apresentarem de forma híbrida, incorporando um paradigma contributos de outros paradigmas.

2.2. Modelos de Organização da Formação de Professores

Continuando a seguir a sistematização apresentada por Carlos Fontes e tendo em conta a experiência cabo-verdiana, apresentam-se, em seguida, alguns dos principais modelos de organização da formação de professores.

Assim, o *Modelo de Formação Integrada* compreende componentes científicas e pedagógicas e apresenta, no seu seio, diversas modalidades. Em Portugal, predominou na formação de professores do ensino secundário, entre 1901 e 1930. Voltou a ser implantado nas Faculdades de Ciências em 1971, desenvolvendo-se depois nas novas Universidades depois do 25 de Abril de 1974. Em Cabo Verde, vigorou nas diversas escolas de formação de professores.

No modelo de *Formação Sequencial*, variante da formação integrada, a formação científica surge separada da formação pedagógica, embora esta seja ministrada na sua sequência. Surgiu nas Faculdades de Letras das Universidades a partir de 1987.

No modelo de *Formação Dual*, a componente de formação científica e a de formação pedagógica são encaradas como duas formações distintas, podendo cada uma ocorrer em momentos mais ou menos desfasados. Este modelo predominou na formação dos professores do ensino secundário em Portugal, depois de 1930. Em Cabo Verde, a formação dual tem expressão nos cursos de complemento de licenciatura destinados a licenciados sem componente pedagógica.

No modelo de *Formação em Exercício*, que se destina a professores no ativo ou em exercício de funções, a formação pedagógica é feita nas próprias escolas, possibilitando uma articulação entre a teoria e a prática. Pode também incluir componentes de atualização científica. Em Portugal, este modelo foi institucionalizado na formação dos professores no ensino preparatório e secundário em 1979. Em Cabo Verde, teve grande expressão nos anos noventa e destinava-se, sobretudo, à qualificação de docentes do ensino básico e da alfabetização e educação de adultos, registando-se, entretanto, algumas iniciativas pontuais de formação de docentes do ensino secundário.

A *Formação em Serviço*, variante da formação em exercício, é, neste caso, realizada numa instituição de ensino superior. Em Portugal, este modelo substituiu o anterior em 1988. Em Cabo Verde, esta variante pode ser encontrada, nomeadamente, nos cursos de complemento de licenciatura, realizados, sobretudo, no âmbito dos antigos Instituto Superior de Educação e Instituto Universitário da Educação, visando conferir o grau de licenciatura em ensino aos docentes possuidores de cursos de formação de professores de nível médio ou equiparado e de bacharelato no ramo do ensino.

3. A Supervisão Pedagógica no contexto da Formação inicial e contínua dos professores

3.1. Conceito e enquadramento da Supervisão Pedagógica

A Supervisão Pedagógica pode ser encarada em dois sentidos: como disciplina de estudo das Ciências de Educação e como atividade de controlo/seguimento e

promoção da qualidade educativa, através o acompanhamento e apoio à formação e às práticas docentes (Varela, 2011a).

Na primeira aceção, “a Supervisão Pedagógica constitui um corpo de conhecimentos e instrumentos que propiciam a análise, a coordenação e a orientação das atividades pedagógicas, permitindo, do mesmo passo identificar, classificar e satisfaz necessidades de formação, em sentido lato. Nesta perspetiva, o objeto de estudo da Supervisão Pedagógica é o processo educativo e formativo, considerado holisticamente e estruturado em torno de cinco tipos de agentes ou protagonistas: o professor, o aluno, a escola como organização, o contexto e o quadro normativo” (Varela, 2011, p. 132).

Enquanto atividade de seguimento e promoção da qualidade de desempenho docente, a Supervisão Pedagógica constitui um trabalho de acompanhamento, análise, orientação, coordenação e apoio ao desenvolvimento dos professores, em particular, dos processos de ensino-aprendizagem e de educação-formação dos alunos, orientado para a promoção ativa da qualidade educativa. Nesta aceção, “a Supervisão Pedagógica aponta para uma construção e uma orientação metodológicas, reflexivas e interativas nas quais os conhecimentos são aplicados, adquiridos e reconstruídos, mobilizando e sendo mobilizados por uma dinâmica de experimentação-reflexão-validação-planificação-ação-reflexão” (Varela, *Ibid.*, p. 132).

A supervisão pedagógica ocorre, essencialmente, em dois principais contextos ou momentos da formação do professor: o da formação inicial do professor e o da formação em exercício.

Entende-se por *formação inicial de professores* o “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa,

em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002, p. 18).

A formação inicial de professores, por seu turno, apresenta dois contextos em que é possível realizar-se a supervisão pedagógica:

a) O *contexto de formação que antecede o estágio* de fim de curso, em que costuma verificar-se a aproximação dos formandos (enquanto futuros professores) com o contexto da aplicação, mediante a assistência a aulas e a própria iniciação dos formandos na prática da lecionação, à semelhança do que acontece no cenário de imitação artesanal, no cenário behaviorista ou no cenário clínico;

b) O *contexto do estágio pedagógico* (de final do curso), “fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, como tempo de clarificação do sentido das mensagens entre formador e o formando, de diálogos com a própria ação e de aceitação dos desafios que esta provoca” (Alarcão & Roldão, 2008. 19).

A *supervisão pedagógica de professores em exercício* insere-se no paradigma da “formação ao longo da vida” e assume especial relevância na perspetiva do desenvolvimento da profissionalidade docente e da melhoria incessante da qualidade da educação. Com efeito, é, em especial, nos contextos de vida e de aprendizagem profissional (Sarmiento, 2009) que o docente desenvolve continuamente as habilidades e os saberes inerentes ao exercício da sua nobre missão.

Se, no âmbito da formação inicial de professores, a supervisão pedagógica fica a cargo de um ou mais profissionais (supervisor, orientador/tutor) ligados à instituição de formação, *no contexto do exercício da profissão docente*, a supervisão

pedagógica é uma atividade confiada, em regra, a profissionais dos ministérios de educação e suas estruturas desconcentradas. No caso de Cabo Verde, podemos destacar as seguintes entidades investidas de funções de supervisão pedagógica, ainda que a par de outras atribuições no sistema educativo:

- Inspetores da educação;
- Professores, Técnicos ou especialistas de ciências da educação afetos a outros serviços centrais responsáveis pelo seguimento e apoio técnico-pedagógico aos professores;
- Coordenadores pedagógicos concelhios a nível da educação pré-escolar e do ensino básico;
- Subdiretores Pedagógicos e coordenadores das disciplinas e diretores de turmas das escolas secundárias;
- Gestores e membros dos Núcleos Pedagógicos de escolas básicas;

3.2. Cenários e paradigmas de supervisão pedagógica na formação de professores

Em função dos contextos e das perspetivas dos autores, vários são os paradigmas de supervisão no processo de formação de professores. Alarcão e Tavares (2010) apresentam nove modelos de práticas de supervisão, que adiante resumiremos: cenário ou modelo de imitação artesanal; cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; cenário behaviorista; cenário clínico; cenário psicopedagógico; cenário personalista ou desenvolvimentista; cenário reflexivo; cenário ecológico; cenário dialógico.

No **modelo de imitação artesanal** propugna-se a formação do professor através da imitação de um determinado modelo de professor, que deve ser praticado

ao longo do tempo e que, por ser tido por adequado, deve ser seguido pelas gerações de futuros professores.

Quem é imitado é o Supervisor, considerado como o mestre exemplar, o professor ideal, exímio e experiente na sua arte e que, por isso, tem a autoridade ou legitimidade para transmitir a sua arte e servir de modelo a ser seguido e confirmar a atuação dos demais professores sob sua supervisão.

O modelo caracteriza-se pelo estaticismo, posto que, ao prevalecer a ideia da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber de que o mesmo é portador, só resta ao professor (supervisionado) a perspectiva de aprender a fazer por imitação (Alarcão & Tavares, 2010; Zeichner, 1993), ou seja, a reprodução fidedigna do supervisor.

Este paradigma é ainda criticado por não promover a iniciativa inovadora do professor e, ao invés disso, privilegiar a reprodução homogénea e acrítica (a imitação) como critério de eficácia docente, caracterizando-se, assim, pela dificuldade de definir e promover a emergência do bom professor fora do que, supostamente, constitui o modelo ou o ideal de professor a ser seguido (Sá-Chaves, 2002).

O **modelo de aprendizagem pela descoberta guiada** emerge a partir do questionamento do cenário de imitação artesanal, em face da constatação da impossibilidade de se definir o bom professor a partir de um modelo aprioristicamente concebido. Baseia-se numa estratégia de formação segundo a qual o futuro docente não só deve ser conhecedor dos princípios e referenciais teóricos de ação pedagógica, mas também desenvolver a capacidade de observar e analisar diferentes situações de ensino-aprendizagem, mesmo antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito (Alarcão & Tavares, 2010). Este modelo representa,

assim, uma nova perspectiva de supervisão pedagógica, com implicações ao nível dos modelos e práxis de orientação da prática docente.

À luz deste modelo, o professor supervisionado desempenha um papel mais ativo, valorizando-se as “suas próprias capacidades de observar, intuir e refletir por oposição à atitude passiva, não reflexiva e reprodutiva em relação ao mestre, do cenário anterior” e fazendo “emergir a ideia de aprendizagem como um processo centrado no sujeito que aprende e que constrói o seu próprio conhecimento” (Sá-Chaves, 2002 p. 174).

Tal como assinala Paiva (2006), este cenário de supervisão representa uma importante evolução na estratégia de formação docente, posto que reconhece ao futuro professor a possibilidade de aprender e de se desenvolver de forma progressiva e com segurança, numa perspectiva em que os saberes docentes bem como os saberes docentes (Horden, 2014), também podem ser construídos pela análise, exploração e compreensão das práxis educacionais, bem como pela descoberta de formas mais efetivas de organizar e realizar as atividades docentes.

Neste cenário, parte-se da premissa de que a teoria deve ser precedida da prática (método indutivo), perspectiva que, no entanto, não está isenta de apreciações críticas, pois, como referem Alarcão e Tavares (2010), um dos problemas inerentes a este cenário reside na dificuldade de ligação da teoria à prática. Este empirismo fora, de resto, criticado, nos anos 70, por Jonh Dewey, o qual advertia para os perigos de o formando começar a sua atividade no terreno de forma precoce, sem um prévio suporte teórico, aconselhando, em consequência, que a prática pedagógica fosse gradual e seguida da teoria (e não o contrário), de modo que pudesse desenvolver suas capacidades de análise crítica, de autocrítica e de criatividade.

O **modelo behaviorista** (ou comportamentalista) emerge nas décadas de 60 e 70 do século passado, nos EUA (da Universidade de Stanford), através de investigações que visavam determinar as competências fundamentais para o exercício da função docente e definir um programa de treinamento dessas competências.

Na base do surgimento do cenário behaviorista estiveram as preocupações relacionadas com os problemas com que o futuro docente se vai defrontar e com os quais deve familiarizar-se já no contexto da formação, designadamente o conteúdo curricular a ensinar, o processo didático ou modo de ensinar, a maneira de gerir o programa, a relação pedagógica, etc.

Partindo da ideia de que os professores executam, individualmente, apenas determinadas tarefas e não todas as que, aprioristicamente, lhes são reservadas, o programa de estudos desenvolvido pelos investigadores americanos recebeu a designação de *microensino*, nome por que é conhecida a técnica psicopedagógica utilizada pelo cenário behaviorista. O *microensino* consistia, assim, na estratégia de identificar algumas das tarefas individuais executáveis por cada professor, analisá-las nas suas componentes, explicá-las aos futuros docentes e demonstrá-las de forma clara e empírica.

Assim, os futuros professores deveriam tentar pôr em prática essas tarefas numa *miniaula*, após a qual a sua atuação pedagógica é analisada, em função das competências que deviam treinar e dos comentários dos próprios alunos, do supervisor e colegas (Alarcão & Tavares, 2010). Numa *miniaula* subsequente, com alunos diferentes, repetindo as mesmas técnicas, o futuro professor procura então pôr em prática as inovações entretanto aprendidas.

Tal como sublinha Sá-Chaves (2002), neste cenário, procura-se estudar cientificamente a relação, hipoteticamente causal, entre o supervisionado, o supervisor e outros agentes, de modo a obter-se um conhecimento que permita controlar métodos e técnicas que se julgam mais eficazes na atuação docente.

Apesar dos aspectos positivos, o cenário behaviorista, tal como foi originariamente concebido e praticado não supera o modelo de imitação, posto que a atuação do professor que serve de modelo passou a ser substituída pela observação de um professor a ministrar uma *miniaula*.

Porém, a técnica psicopedagógica do *microensino* “sofreu fortes contestações pela exagerada simplificação de complexidade dos atos de ensino, nomeadamente pela impossibilidade de neutralizar variáveis que desmentiam a relação causal linear entre atos de ensino e atos de aprendizagem” (Sá-Chaves, 2002, p. 175).

Tendo em conta as limitações do cenário anterior, surge o **cenário clínico**, que objetiva melhorar a prática docente e a aprendizagem dos alunos, tendo como ponto de partida a prática pedagógica na sala de aula, denominada “clínica”, na qual incide a análise dos fenómenos ocorridos nas relações professor-alunos.

Para Sá-Chaves (1994), este cenário representa um salto qualitativo, uma vez que nele têm-se em consideração o professor-sujeito em formação, os contextos e os problemas com que se defronta e, outrossim, valoriza a relação entre o supervisor e o supervisionado, sem impor *standards* ou modelos de ação.

O **cenário psicopedagógico** retoma os fundamentos do cenário de supervisão clínica, segundo o qual o processo de ensino-aprendizagem deve basear-se na estratégia resolução de problemas reais da prática. Porém, Stones (1984), citado por Alarcão & Tavares (2010) amplia essa perspetiva, ao sustentar que a identificação e a resolução de problemas não se limitam às práticas pedagógicas, devendo visar

igualmente o desenvolvimento das capacidades dos formandos, de modo que se tornem mais autónomos, mais reflexivos e mais inovadores, a partir das suas próprias práxis e das dos seus pares.

Nesta perspetiva, Stones (1984) sustenta a ideia de que fazer supervisão é, na sua essência, uma forma de ensinar, pois o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica é ensinar os professores a ensinar, tendo em conta dois contextos que se relacionam: (i) o da relação ensino-aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor; (ii) o da relação ensino-aprendizagem que se desenvolve entre o professor e os seus alunos.

Ao enfatizar a especificidade da competência profissional inerente ao ato de o cenário psicopedagógico “define uma especificidade do saber profissional dos professores como um saber-fazer que tem uma natureza própria, um tipo de conhecimento que não se conforma a uma dimensão técnica e mecanicista do agir profissional, mas sim, aos atributos de intencionalidade e de valor que, epistemologicamente, o sustentam e, pragmaticamente, o validam” (Sá-Chaves, 2002, p. 163).

No desenvolvimento deste cenário, suscita-se a questão de saber como se deve passar do conhecimento para a prática e para o desenvolvimento de competências. Propugna-se então a necessidade de intermediação entre a aquisição dos conhecimentos ou saberes sobre o ato pedagógico e a prática desse mesmo ato, visando o desenvolvimento de uma práxis que, superando o “saber-fazer” mecanicista, deve ser reflexiva. Para o efeito, “o professor deverá ser confrontado com observações de situações diferenciadas nas quais as *nuances* diferenciadoras estejam claramente objetivadas de modo a poderem ser racionalmente compreendidas” (Sá-Chaves, 1994, p. 163).

Assim, ao supervisor incumbe ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, vistas estas como um estágio de desenvolvimento da formação em que o formando adquire e exercita a capacidade de mobilizar conhecimentos anteriores para resolver problemas em diversos contextos ou situações adequadas aos objetivos da formação.

Desta sorte, o supervisor influencia o processo de ensino/aprendizagem em dois sentidos interligados: de forma direta, ao atuar sobre o supervisionado e, indiretamente, através da atuação do supervisionado na relação com os seus educandos.

No **cenário personalista** (pessoalista) ou desenvolvimentista de supervisão pedagógica, procura-se que os programas de formação promovam a dimensão pessoal do processo de desenvolvimento humano e profissional, encarada como uma variável fortemente relacionada com o processo de aprendizagem e de construção do conhecimento. No cenário pessoalista, a ênfase é posta, deste modo, no “desenvolvimento da pessoa do professor”. Assim, e tal como enfatiza Sá-Chaves (1994), o professor perfila-se como um profissional dotado das competências de ensino julgadas necessárias, mas também como um ente que descobre a si próprio, que consegue assumir o autocontrolo, numa postura de equilíbrio e evolução, tendo em vista o seu desenvolvimento e realização nos planos profissional e pessoal.

Para promover as condições favoráveis ao desenvolvimento humano e pessoal do supervisionado, o supervisor que atua segundo o cenário personalista deve estar em condições de conceber estratégias de encorajamento, como fator de relevo no sucesso da supervisão e, em geral da formação do formador. Importa que essa estratégia propicie ao supervisionado “uma mudança no seu eu profundo (o self) do sujeito, dos seus esquemas mentais, das suas atitudes, dos seus comportamentos

e contribuir para a mudança dos outros e da sua envolvente psicossocial de uma maneira mais consciente e responsável no sentido de construir um mundo melhor, mais humano” (Sá-Chaves, 1994, p.168).

O **cenário reflexivo** de supervisão pedagógica corresponde a uma evolução da abordagem da formação dos profissionais de ensino orientada para a construção de uma prática profissional contextualizada, mediante a reflexão na e sobre a ação. Segundo Alarcão e Tavares (2010, p.35), esta abordagem “assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível, situada e reativa” (p.35).

Este modelo contraria frontalmente a formação transmitida segundo uma lógica da racionalidade técnica, de resto incompatível com as exigências da formação de professores, que ocorre em contextos e situações de grande complexidade e imprevisibilidade e, por isso, exigem competências de ação que integram uma mistura de ciência, técnica e arte, que se caracteriza por uma criatividade e uma sensibilidade de artista (Alarcão e Tavares, 2010).

Por se traduzir numa perspetiva de supervisão que conjuga ação, experimentação e reflexão sobre a ação, este modelo exige ao formando a construção ativa do conhecimento. Por seu turno, incumbe ao supervisor ajudar o supervisionado a compreender as situações, a saber agir e a sistematizar os seus modos de atuar em conformidade com tais situações, ou seja; importa que, do mesmo modo, o supervisor encoraje no supervisionado posturas de reflexão na ação, de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação (dimensão cognitiva, nos dois primeiros casos, e metacognitiva, no último).

Efetivamente, “pouco ou nada se aprende sem um empenhamento auto-formativo e uma estratégia pessoal de pesquisa. Nesta ótica, o modo de ensinar do

supervisor enfatiza o seu papel de encorajar a exploração das capacidades de aprendizagem que residem nos estagiários, nas atividades e nas múltiplas interações que se geram” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 36).

O **cenário ecológico** de supervisão, proposto por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e retomado por Oliveira-Formosinho (1997), na perspectiva de aprofundamento do modelo de supervisão reflexiva, parte do pressuposto que uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socio-construtivista decorre num contexto que se encontra em permanente alteração, seja no plano interinstitucional, seja no da interação entre os indivíduos e o meio.

Neste cenário, a supervisão é encarada como um processo formativo que visa proporcionar a condições necessárias à gestão de experiências diversificadas, em contextos variados, facilitando “a ocorrência de transições ecológicas” que possibilitem aos estagiários “o desempenho de novas atividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas”, esteios necessários ao “desenvolvimento formativo e profissional” (Alarcão & Tavares, 2010, p.37).

Deste modo, a prática supervisora não se resume à orientação, ao ensino e à avaliação por parte do supervisor, que passa a assumir, igualmente, a missão de gestor do processo formativo.

O **cenário dialógico** inspira-se no pensamento antropológico, sociológico e sociolinguístico de Waite (1995), citado *por* Alarcão e Tavares (2010), que se posiciona a favor de uma supervisão dialógica contextualizada, que retoma as contribuições essenciais do cenário personalista (pessoalista) e desenvolvimentista, agregando a dimensão política e emancipatória da formação de professores. Neste cenário, que valoriza os princípios da *pedagogia freireana*, num contexto pós-moderno, é particularmente destacado o papel do diálogo crítico “na construção da

cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da sua profissão” (Alarcão & Tavares, 2010, p.40).

No cenário dialógico, põe-se em relevo a análise dos contextos da ação docente, privilegiando-se uma supervisão situacional centrada sobre as problemáticas da formação que estão dependentes do contexto.

Valorizando mais a perspetiva de desenvolvimento do coletivo dos professores do que a sua atuação individual, o cenário dialógico evidencia-se, em particular, pelo facto de os supervisores preocuparem-se em promover ambientes de formação que propiciem a abordagem dialógica, colegial e contextualizada dos problemas educacionais e da atuação dos supervisionados, contribuindo para a consciencialização e a emergência de uma identidade colegial e de uma comunidade profissional (que inclui o supervisor e os supervisionados) empenhada em desenvolver processos e práticas inovadores e de transformação consequente dos contextos socioeducativos.

Neste cenário, em que a autoridade do supervisor advém, essencialmente, do seu saber científico e do campo profissional, bem como da sua capacidade de escutar e valorizar o potencial dos supervisionados, promove-se o respeito recíproco e contribui-se para a criação de contextos de supervisão baseadas em relações simétricas de colaboração, potenciadoras da emancipação individual e coletiva dos professores em formação (Alarcão & Tavares (2010).

À laia de síntese, os cenários apresentados, que seguem de perto Alarcão e Tavares (2010), constituem perspetivas teóricas que, em geral, não se apresentam de forma isolada ou pura nos contextos reais do ensino-aprendizagem. Outrossim, é fácil

constatar-se que esses modelos não se excluem reciprocamente, mas antes se interpenetram em vários aspectos.

Tais cenários são olhares, histórica, social e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenómeno, a saber: a supervisão enquanto processo intrapessoal e interpessoal de formação de professores, visando a melhoria da qualidade da educação.

Em Cabo Verde, particularmente nas antigas escolas de formação de professores do ensino primário (Escola de Habilitação de Professores e Escolas do Magistério Primário, criadas alguns anos antes da Independência, verificam-se práticas ecléticas de supervisão pedagógica na formação dos futuros docentes, combinando os diversos modelos ou cenários acima referidos, com a exclusão ou mitigação do modelo de imitação artesanal.

3.3. Modalidades, estilos ou características da supervisão

Subjacentes aos cenários de supervisão referidos atrás, podemos constatar que a supervisão pedagógica assume diversos contornos, características ou modalidades práticas.

Sem embargo, e deixando de lado, nesta apresentação, os modelos de supervisão inerentes aos diversos modelos ou paradigmas de escolas (o tradicional, o da escola nova, o da escola ativa, o conducionista, o construtivista e o pós-construtivista), abordado em outro trabalho (Varela, 2014), destacam-se ainda as seguintes modalidades ou estilos de supervisão (Varela, 2011a: 130-131):

a) Supervisão corretiva – Trata de localizar os defeitos e erros para os corrigir. Geralmente, trata dos “sintomas” em vez de investigar as causas dos problemas.

Preocupa-se com os erros mais do que com os méritos. Tende a desaparecer na sua forma pura.

b) Supervisão preventiva – Trata de prevenir em vez de “curar” os defeitos ou males da instituição educativa. Procura orientar, formar, informar previamente para que não se verifiquem os erros e desvios. Procura evitar que os agentes educativos percam confiança em si mesmos.

c) Supervisão construtiva – Não menciona as falhas e erros enquanto não cria condições específicas para a sua solução. Procura desenvolver a capacidade técnica e a personalidade dos agentes educativos em vez de se contentar em remediar as faltas. Não se preocupa apenas em capacitar o agente educativo para a solução de um dado problema encontrado, mas trata de desenvolver a capacidade do agente para enfrentar, por si, outros problemas;

d) Supervisão criadora – Trata de motivar o agente educativo (v.g. o professor) para um trabalho inovador. Trata de estimular e contribuir para que cada professor ou educador seja um verdadeiro artista da educação, ou seja, um agente capaz de fazer uso da sua inspiração, sua sabedoria, aptidões e afetos em prol de uma ação educativa de elevado nível.

e) Supervisão científica – Não se limita à observação sistemática da atuação dos agentes educativos e dos sistemas educativos, mas submete tais observações ao rigor da análise científico, através de métodos que põem de manifesto as “leis” educacionais, que são assim utilizadas ao serviço da ação educativa;

f) Supervisão democrática – Baseia-se na tradição progressista da educação (contrapondo-se à supervisão autocrática e autoritária), promove o assessoramento vocacional e educacional e procura “o máximo desenvolvimento do professor para atingir a maior eficiência profissional”.

Numa escola, as modalidades de supervisão referidas podem estar presentes em diversos domínios, de entre os quais releva a área pedagógica, em que a supervisão tem conhecido vasta aplicação., como vimos atrás.

4. Os professores e a promoção da qualidade da educação em Cabo Verde

Considerando que não existe uma relação de linearidade absoluta entre a dimensão instituída (ou prescritiva) das políticas educativas e das opções curriculares (bem como das mudanças, inovações e reformas, que derivam de tais políticas) e a dimensão instituinte ou de realização das referidas políticas, facilmente se compreende a relevância, a centralidade e o papel decisivo das escolas, em especial, dos professores na garantia do sucesso das opções de política educativa e curricular *top-down*, ou seja, definidas unilateralmente, de cima para baixo.

Por mais bem-intencionadas que sejam as políticas e reformas educativas e curriculares, o seu sucesso passa, necessariamente, pela qualidade do professor e pelas condições em que ele exerce a sua profissão. O caso de Cabo Verde não foge à regra, apesar das suas especificidades. A este propósito, e antes de concluirmos, fazemos breve referência a alguns dos problemas e desafios a serem superados para que a causa da educação seja prosseguida com maior sucesso.

Assim, apesar dos discursos reformistas, de referências normativas inovadoras e até mesmo dos esforços criativos dos docentes, em Cabo Verde continua-se a enfrentar grandes dificuldades na operacionalização das “novas” abordagens pedagógicas que parecem constituir o cerne das reformas educativas e curriculares em curso, por várias razões, que se encontram interligadas:

- As motivações, os fundamentos teórico-conceituais, teleológicos e metodológicos dessa reforma, assim como os normativos de desenvolvimento das reformas e o *timing* (calendário) de realização faseada das inovações não se encontram formuladas em documento oficial, amplamente socializado. Caso existisse, seria esse documento o referencial ou ponto de partida para a conceção dos planos curriculares, programas, manuais, guias e outros artefactos curriculares para os diversos anos de estudos e, coetaneamente, servir de referencial quer para a conceção dos currículos de formação dos docentes, quer para a validação prévia e o reconhecimento dos diplomas de formação emitidos pelas IES nacionais e estrangeiras, respetivamente;

- As aludidas reformas não têm foram precedidas de uma investigação científica aprofundada da realidade educativa nacional, que pudesse fundamentar as opções adotadas, algumas das quais importadas de outros contextos sem um esforço autóctone de adequação crítica à situação e às especificidades nacionais e locais;

- As reformas curriculares são adotadas, essencialmente, numa perspetiva *top-down* (de cima para baixo) e não em resultado de um amplo envolvimento dos atores nacionais (académicos, docentes, famílias, parceiros);

- Para efeitos de operacionalização das principais “inovações” prescritas, nomeadamente a abordagem por competências e a integração curricular, as ações de formação ministradas aos docentes em exercício têm sido escassas, insuficientes e apressadas, não permitindo o conhecimento aprofundado do seu sentido, alcance e implicações;

- As reformas curriculares não foram precedidas de uma consistente política de formação inicial e em exercício dos professores para os níveis abrangidos (a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário) e nas diversas ilhas;

- As aparentemente “novas” abordagens curriculares e pedagógicas (abordagens por competências, integração curricular,), assim como as “novas” disciplinas (educação para a cidadania, empreendedorismo ...), as tecnologias educativas e metodologias de avaliação são, amiúde, apresentadas como “rupturas com o passado” ou com a “educação tradicional”, sem que se tenha em devida consideração o contributo dos paradigmas e processos educacionais que se sucedem ao longo dos tempos e sem se evidenciar o “elemento novo” que verdadeiramente importa ser incorporado, de forma crítica e criativa, na educação cabo-verdiana, sob pena de o professor (e não só) continuar a navegar em águas turvas, sem poder superar as muitas dúvidas e desorientações causadas por inovações instituídas a nível central, ainda que bem-intencionadas.

Ora, anos atrás, referíamos-nos a alguns dos inconvenientes das reformas educativas levadas a cabo no contexto de uma rápida passagem do ensino de elite para o ensino de massas, extraíndo ilações que podem aplicar-se aos tempos atuais:

“... A modernização dos métodos de ensino, em contexto de grande massificação do ensino, não foi acompanhada de uma adequada e massiva formação de professores que, em grande número, não dominam esses métodos, com implicações negativas no desenvolvimento das aprendizagens básicas. Quanto à população (às famílias), é evidente a maior dificuldade em colaborar no processo de aprendizagem das crianças, *por via* da maior inacessibilidade dos métodos de ensino-aprendizagem. Ora, a socialização destes é condição importante para uma colaboração mais efetiva das famílias no processo educativo (Varela, 2008, p.17).

Neste contexto, em que, no entanto, se vislumbram práticas interessantes e inovadoras, a aposta na formação de professores parece estar a ser retomada com maior determinação, ainda que com alguns riscos e eventuais equívocos (sobejamente analisados noutros países) inerentes a:

- Formação intensiva (e por escasso período de tempo) de docentes para lecionar num ensino básico deslizante (num primeiro momento de 8 anos e, a seguir,

progressivamente, de 10 ou mais anos), que ainda está por ser concebido estratégica e operacionalmente, sendo a própria implementação do ensino básico de 8 anos um processo eivado de equívocos (ensino do 7º e do 8º anos por escolas e docentes do ensino secundário, que têm uma cultura pedagógica própria, não necessariamente adequada para a ensino básico);

- Licenciatura de formação de professores do ensino básico, em moldes generalistas, em prejuízo da especialização disciplinar e didática, logo, com evidentes riscos de “produzir” um perfil mais apropriado para o trabalho no primeiro ciclo do ensino básico do que no que nos ciclos subsequentes.

Neste contexto, algumas das questões de fundo da educação escolar caboverdiana continuam presentes, condicionando o desempenho dos professores e a qualidade da educação:

- Exiguidade do tempo escolar de ensino-aprendizagem, num contexto em que a escola a tempo inteiro se apresenta, no plano internacional, como uma das exigências da qualidade do ensino;

- Dificuldade de passagem do discurso à prática em diversos domínios, nomeadamente a aposta nas tecnologias educativas e na pedagogia do *online*;

- Equivocado alinhamento com o discurso do Currículo, que não deve traduzir-se na subalternização das didáticas específicas, desde as didáticas de leitura e escrita e cálculo iniciais, às didáticas das línguas, da matemática, da história, etc., etc., que fazem parte integrante do currículo enquanto projeto e processo de formação.

Conclusão

A formação dos professores, inicial ou contínua, presencial ou a distância, tem conhecido uma evolução, em que, a par de consideráveis avanços, se constata não poucos equívocos, com a tendência para a reprodução de modelos e práticas decorrentes, amiúde, das normas e decisões enformadoras das políticas educativas e das opções curriculares centralmente definidas. Todavia, por mais prescritivas e imperativas que pretendam ser, os modelos e práticas de formação dos professores podem ser questionados, adaptados, contextualizados e objeto de inovações ao nível das instituições de formação e desenvolvimento profissional dos professores, seja no âmbito da formação inicial, seja no da formação em exercício ou em contexto do exercício da profissão, tendo em vista o desenvolvimento de processos de aprendizagem que primem por lógicas emancipadoras, humanistas e socio-construtivistas, valorando os saberes dos mestres em formação e em exercício, assim como suas práticas e resultados, tendo em conta a relevância dos contextos de vida e de aprendizagem profissional na modelação da profissão docente.

Dada a sua estreita conexão com as políticas educativas e curriculares instituídas a nível das macroestruturas dos sistemas educativos, as mudanças e inovações que tais políticas engendrarem devem traduzir-se em projetos consequentes de adequação dos perfis de formação dos professores, quer no contexto da formação inicial, quer no da formação em exercício.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. & Tavares, J. *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina, 2010

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In TAVARES, J. (org). *Para intervir na Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDnE, 1994.

Dourado, L. F; Oliveira, J. F. & Santos, C. A. *A Qualidade da Educação: conceitos e definições*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007

Fabre, Michel. *Penser la formation*. Paris: PUF, 1994

Ferry, G. *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod, 1987

Fontes, C. (s.d.) Paradigmas e modelos na formação de professores In Navegando na educação. <https://educar.no.sapo.pt/modformacao.htm>

Pacheco, J.A. *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

Sá-Chaves, Idália. *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT, 2002

Sarmiento, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In. Formosinho, J. (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009, pp. 303-327

Stone, E. *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen, 1984

Varela, B. *Evolução dos paradigmas educacionais e “novas” tendências nas abordagens pedagógico-didáticas*. Praia: Uni-CV, 2014. In <https://www.academia.edu/BartolomeuVarela>

Varela, B. Políticas e práxis de ensino superior em Cabo Verde: marcos da sua evolução. In: *Atas do XII Congresso da SPCE*. Vila Real: UTAD, 2014: 2949-2974

Varela, B. O Currículo e o Desenvolvimento Curricular nos tempos atuais: lógicas e desafios do processo de globalização. In *Revista de Estudos Cabo-verdianos*. Nº Edição Especial/Atas I EIRI: Praia: Uni-CV, 2013: 11-22

Varela, B. Práticas e tendências de evolução do trabalho pedagógico no ensino superior: o caso da Universidade de Cabo Verde. In LEITE, C. & ZABALZA, M. (2012).

Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência. Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, pp. 1119-1132

Varela, B. *MANUAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA. Uma abordagem teórica com aproximação à realidade cabo-verdiana.* Praia: Uni-CV. In: www.portaldoconhecimento.gov.cv

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, 2011

Varela, B. Fundamentos, normas e práxis da avaliação de desempenho docente em Cabo Verde. Praia: Universidade de Cabo Verde, 2008. In <http://professorvarela.blogspot.com/search?updated-min=2008-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2009-01-01T00:00:00-08:00&max-results=9~>

Zeichner, Kenneth. *Alternative paradigms of teacher education.* Journal of Teacher Education, 1983 - 34 (3), pp 3-9

CAPÍTULO VIII



A Profissão de Inspetor da Educação: Identidade, Ética e Deontologia Profissional Uma abordagem à luz do quadro legal vigente em Cabo Verde²¹

1 - Conceitos de profissão e profissionalidade

Falar da Profissão de Inspetor da Educação ou do seu exercício implica clarificar, antes de mais, o conceito de Profissão.

O conceito de profissão é uma construção social, o que quer dizer que as profissões não são realidades naturais, mas socio-históricas, produzidas não por qualquer determinismo, mas sim pela ação dos atores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que lhes oferecem algumas possibilidades, margens de manobra ou espaço de realização (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001)

Podemos encarar o conceito de profissão no sentido amplo de "ocupação" ou "emprego" ou segundo uma abordagem que coloque ênfase nos atributos próprios das profissões hodiernas.

Na verdade, e tal como temos salientado (Varela, 2008)²², na linha do entendimento de outros autores, as profissões em geral definem-se em função de um conjunto de requisitos cumulativos a que devem obedecer todas as atividades humanas que tenham como objetivo constituírem-se numa profissão, a saber:

²¹ Este trabalho segue de perto o texto de suporte didático à formação dos Inspetores da Educação do Ministério da Educação de Cabo Verde, orientada pelo autor em janeiro de 2020

Cf. Varela, Bartolomeu (2008). *Fundamentos, normas e práxis da avaliação de desempenho docente em Cabo Verde*. Praia: Cabo Verde. In <http://professorvarela.blogspot.com/2008/12/fundamentos-normas-e-praxes-da-avaliacao.html>

- a) Um saber especializado, aliado a teorias e práticas específicas que o profissional necessita dominar, adquiridas através de uma formação profissional estruturada;
- b) Uma orientação ou perspectiva de serviço, posto que o profissional se afirma perante os outros porque exerce a sua atividade por motivos que não se esgotam nos seus interesses particulares;
- c) Um código deontológico, que se expressa no facto de que o exercício de qualquer profissão tende a ser orientado por um conjunto de valores éticos que se traduzem, no âmbito profissional, num escopo mais ou menos alargado de deveres, obrigações, práticas e responsabilidades que são específicos dessa profissão, além dos deveres gerais que são mais ou menos comuns a diversas classes profissionais;
- d) Uma dimensão associativa ou corporativa, pois que uma profissão tende a desenvolver-se no sentido de engendrar, com maior ou menor grau de formalização, o chamado “espírito de corpo”, nomeadamente através de uma instituição, sindicato, ordem ou associação profissional, cujo objetivo seria, entre outros, manter e velar pela observância dos padrões de conduta dos seus membros.

Em suma, uma profissão não é uma ocupação qualquer, mas uma ocupação organizada e tendencialmente perene, que se define em função de um conjunto de atributos: um saber específico (científico, técnico-profissional), uma perspectiva de serviço, uma dimensão corporativa ou associativa e um código deontológico.

Do conceito de profissão deriva o da profissionalidade (Morgado, 2005). Entendida como “a afirmação do que é específico” na ação de um profissional, a profissionalidade vem a ser o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem ou moldam especificamente a condição daquele que faz parte ou exerce uma profissão (SACRISTÁN, 1991: 65).

Altet (2003), com base em Bourdoncle e Mathey-Pierre (1995), esclarece que o termo “profissionalidade” foi criado do modelo italiano *professionalità*, que significa “carácter profissional de uma atividade” e que recupera as “capacidades profissionais, saberes, cultura e identidade” de uma profissão.

Na senda de Contreras (2002:74), que a partir das definições de Hoyle e de Gimeno, conclui que a profissionalidade docente se refere “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”, sustentamos que a profissionalidade inspetiva traduz as características e exigências inerentes ao exercício profissional da atividade inspetiva em função das exigências do setor de atividade em que intervém.

Tal como sustenta Contreras (20002), o conceito de profissionalidade não só descreve o desempenho de um tipo específico de trabalho, mas também expressa valores e pretensões que se pretende alcançar e desenvolver.

2. Identidade e especificidade da profissão de inspetor

Originado dos termos latinos *inspectio*, *onisé* e incluído no dicionário da Língua Portuguesa a partir de 1749, o vocábulo *Inspeção* tem por sinónimos *vistoria*, *exame*, *fiscalização*, *ato ou efeito de inspecionar*, *inspeccionamento*, *supervisão*, *observação* (Academia Brasileira de Letras, 2008).

Como assinalam Lucas e Azevedo (2010), a *Inspeção* desempenha uma função mediadora entre os órgãos centrais e as comunidades escolares, surgindo como uma estrutura de verificação da legalidade dos procedimentos dos diversos agentes educativos e como uma entidade que assegura o controlo e a fiscalização do cumprimento dos regulamentos normativos emitidos pelo poder central, privilegia as

tarefas de verificação da conformidade técnica legal e da execução das políticas educativas decididas a nível central.

Na perspetiva de Clímaco, citada por Lucas, 2008:14) a Inspeção deve ser “uma instância que assinala desempenhos, congrega esforços, estimula, disponibilizando referentes para a comparação e autoavaliação, e pressiona para fazer mais e melhor” (Clímaco, citada em Lucas, 2008:14).

Da função inspetiva deriva a atuação do inspetor da educação, que deve “fundamentar-se num quadro de referências onde assumem especial importância, entre outras, a seriedade, o bom senso, a lealdade, a tolerância, a flexibilidade, a habilidade para lidar com os outros, a justiça, a prudência e a boa-fé, no respeito por um código de conduta e por princípios deontológicos, tendo em conta a missão da escola, os projetos de educação local e as especificidades de cada contexto (Lucas, 2008:17).

Espera-se que o inspetor seja um profissional especializado em manter a motivação do corpo docente, assumindo uma postura dialógica, flexível e dinâmica, orientada por uma lógica transformadora, em que o trabalho em rede, parceria ou de equipe assume um papel de relevo, sem prejuízo do rigor profissional no seu desempenho, em prol da qualidade de desempenho da escola e da ação educativa.

Nesta perspetiva, Clímaco, citada por Menezes (2010:51) defende que o inspetor não deve encarar os normativos e o seu controlo como um fim em si mesmo, mas “preocupar-se mais com a complexidade contextualizada, recorrendo a novas metodologias inspetivas baseadas em conhecimentos e orientadas para a melhoria e aperfeiçoamento das escolas, consideradas como contextos privilegiados para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional”.

O inspetor é uma das várias profissões que encontramos no sistema educativo. Cabe-lhe, em geral, desempenhar, individualmente ou em grupo, e em conformidade com o quadro legal e institucional aplicável, funções que se prendem com o controlo da conformidade e da qualidade de desempenho das estruturas e dos agentes envolvidos na realização do serviço educativo, através de diversas modalidades de atuação e de acordo com os procedimentos adequados a cada contexto ou situação. Os requisitos constitutivos das profissões em geral, acima abordados, são aplicáveis à profissão de inspetor de educação, designadamente os conhecimentos gerais e específicos, a vinculação a um código deontológico, a perspetiva de serviço e a espírito de corpo que molda a sua atuação.

No que concerne, em particular, à formação, as profissões de inspetor possuem as suas especificidades. Assim, é mister que o inspetor da educação possua, essencialmente, dois tipos de qualificações:

- a) As qualificações científicas ou académicas gerais, que têm a ver com o domínio dos conhecimentos ou saberes científicos de diferentes áreas pertinentes para o desempenho da função inspetiva, que exige um corpo de profissionais suscetível de garantir uma abordagem científica inter, pluri e transdisciplinar;
- b) As qualificações específicas, que implicam o domínio de métodos, técnicas e procedimentos de ação inspetiva ou de controlo *lato sensu*, adequados aos contextos de intervenção e às finalidades específicas pretendidas.

Sendo ambas fundamentais, apenas estas últimas qualificações são teoricamente as que definem, com propriedade, a profissão de inspetor. Assim, por exemplo, não são as qualificações científicas que diferenciam, por exemplo, um jurista ou um técnico de finanças de um inspetor afeto à área jurídica ou à de controlo financeiro, mas, sobretudo, as qualificações técnico-profissionais específicas de inspetor, que

permitem mobilizar os saberes científicos para o desempenho da função inspetiva (e já não a função geral de um jurista ou de técnico de finanças).

Nesse contexto, a profissão de inspetor da educação, além da perspectiva sistémica, que deve pautar a sua formação e atuação, apresenta uma grande diversidade e complexidade, designadamente em função das áreas de atuação e dos subsistemas educativos em que desenvolve o seu mister, o que aponta para a necessidade de uma abordagem especializada da ação inspetiva, sem que as duas perspectivas se excluam, posto que o inspetor deve combinar o geral e o específico.

Assim, ser generalista não impede que o inspetor se especialize num dado subsistema ou nível de educação ou ensino ou numa área ou domínio particular de intervenção, do mesmo passo que, para se enquadrar adequadamente no contexto específico da sua atuação profissional, o inspetor carece de uma visão geral e sistémica de intervenção, que traduz a visão, a missão e as finalidades gerais do sistema ou subsistema em que atua, bem como da instituição em que se integra (a Inspeção Educativa).

Questão muito discutida na área das Ciências da Educação, da Sociologia da Educação e de outras áreas do saber prende-se com a possível ambiguidade do estatuto do inspetor, que estaria impossibilitado ou teria dificuldade de conciliar a obediência ao que é decidido e pretendido pela macroestrutura da política educativa, com lógicas e perspectivas frequentemente hegemónicas e mercadológicas, e o seu papel de valorização e de promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, com lógicas e perspectivas tendencialmente humanistas e emancipadoras. Contudo, na nossa perspectiva, a superação dessa possível ambiguidade é possível mediante a adoção de uma postura profissional, logo assente em pressupostos técnicos, legais e

éticos, que devem constituir, de resto, o apanágio de todos os profissionais da educação, incluindo docentes.

3. Axiologia, Ética e Deontologia Profissional

O termo Axiologia refere-se ao conjunto dos valores predominantes numa determinada sociedade. A dimensão axiológica de determinado assunto implica a noção de escolha pelo ser humano dos valores, que podem ser morais, éticos, estéticos e espirituais ou religiosos, bem como valores cívicos e de trato social..

A axiologia é a teoria filosófica responsável por investigar esses valores, concentrando-se particularmente nos valores morais. Etimologicamente, a palavra Axiologia significa estudo dos valores (Ramirez, 2002), derivando dos termos gregos "axios" (valor) + "logos" (estudo, teoria, tratado).

Ética é o domínio da filosofia responsável pela investigação dos princípios que orientam o comportamento humano (Carapeto e Fonseca, 2019). A palavra «Ética» provém do grego e possui dois significados: i) o primeiro advém do termo *éthos*, que significa hábito ou costume; ii) o segundo originou-se, posteriormente, do termo êthos, que significa modo de ser ou carácter.

Tal como salientava Aristóteles, ambos os vocábulos são inseparáveis, posto que é a partir dos hábitos e costumes que se desenvolve no homem um modo de ser ou personalidade.

Aristóteles foi também o primeiro a falar de uma ética como ramo da filosofia, escrevendo a sua principal obra sobre a matéria, um tratado intitulado «*Ética a Nicómaco*» ("Ēthicà Nicomácheia"). Esta obra foi traduzida para o latim, tendo a

palavra ética dado origem ao termo *mos, moris* (moral em português), que equivale unicamente a hábito ou costume.

Tanto a Ética como a Moral têm um sentido eminentemente prático. Com efeito, não obstante, a sua propensão para a reflexão teórica, a Ética propugna que os atos humanos se orientem no sentido da procura da retidão, entendida como a concordância entre as ações humanas, a verdade e o bem, apresentando-se, assim, como um referencial para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da natureza humana.

A Ética está, assim, teleologicamente, ligada à moral, à orientação para o BEM. No entanto, a Ética é um conceito mais amplo que a Moral: parte integrante da Filosofia, a Ética pretende ser o estudo científico, ou melhor, a consciência crítica da Moral; a Ética é uma racionalização do comportamento humano, isto é, um conjunto de princípios e enunciados criados pela razão e que orientam a conduta humana. Ligada à moral, os princípios éticos podem estar presentes numa diversidade de normas sociais: normas morais, religiosas, de trato social e jurídicas. Estas últimas, criadas unicamente pelo Estado, distinguem-se das demais pelo facto de que, além de gerais, abstratas e imperativas, têm natureza coercitiva, ou seja, podem ser impostas pelo Estado, que as cria, mediante o emprego da força, caso não forem cumpridas voluntariamente.

A Ética é uma racionalização do comportamento humano, isto é, um conjunto de princípios e enunciados criados pela razão e que orientam a conduta, através de normas de diversa índole: normas morais, religiosas, de trato social e jurídicas. Estas últimas, criadas unicamente pelo Estado, distinguem-se das demais pelo facto de terem natureza coercitiva, ou seja, podem ser impostas pelo Estado com o emprego da força, caso não forem cumpridas voluntariamente.

O carácter normativo da ética tem como fundamento um aspecto essencial da natureza humana: o homem é imperfeito, mas é *perfeccionável*...

Quando se fala de ética como ciência normativa sobre a retidão dos atos humanos, trata-se de uma «ética geral», que considera princípios metafísicos e antropológico-filosóficos e tenta explicar questões como a liberdade, a natureza do bem e do mal, a virtude, a felicidade, etc.

Quando a Ética se reporta a uma profissão, falamos da ética profissional ou da Deontologia, que é o estudo ou a ciência do que é devido (do grego *to déon*, que significa o necessário, o conveniente, o devido, o obrigatório; e *logos*).

A Deontologia é, assim, um conjunto de comportamentos exigíveis aos profissionais, muitas vezes não codificados em regulamentação jurídica. Dito de outro modo, a Deontologia é uma ética profissional das obrigações práticas, baseada na livre ação da pessoa, no seu *carácter moral* e, simultaneamente, na sua natureza vinculativa (imperativa).

Como se referiu acima, a profissão tem como finalidade o bem comum ou interesse público e é-lhe inerente uma dimensão social, uma perspectiva de serviço à comunidade, que se antecipa à dimensão individual (na forma de benefício particular que se retira dela).

Todas as profissões implicam, como vimos, uma componente ética, uma vez que são exercidas *por* e *para* os seres humanos, num quadro de relações pautadas por um conjunto de postulados ou regras que estabelecem o sentido do dever ser, ou seja, a conduta desejável e devida dos profissionais.

A ética de cada uma das profissões depende dos deveres específicos da profissão, constituindo a «deontologia profissional»: conjunto de obrigações que cada

profissional deve aplicar aos casos concretos que se lhe podem apresentar no exercício da profissão, nos âmbitos social e pessoal.

Os deveres profissionais são objeto de controlo de diversa índole, sendo de se destacar o que é feito, antes de mais, pela corporação ou organização representativa dos profissionais em causa (Associações, Sindicatos, Ordens, etc.).

Esta é a dimensão corporativa das profissões, que anda a par da componente de qualificação geral e específica, posto que, amiúde, é essa organização (p.e. Ordem dos Médicos, Ordem dos Engenheiros) que, nos seus Estatutos, fixa os requisitos de perfil (incluindo as habilitações) necessários ao exercício da profissão, além de normas específicas de ética profissional.

Como é evidente, as normas corporativas têm de estar em conformidade com as normas jurídicas, adotadas pelos órgãos estaduais competentes, mas existe uma relação de interdependência entre os diversos tipos de normas.

Numa abordagem que não conflitua com a precedente, mas em que a ética profissional não é referida expressamente, ainda que se presuma, Freidson (1998) defende que uma ocupação organizada se constitui em uma profissão, a partir de elementos como a expertise (conjunto de conhecimentos, competências e técnicas especiais), credencialismo (escolas ou colégios que autorizam a entrada de novos membros no exercício da profissão) e a autonomia que reflete a capacidade da categoria reivindicar pra si o poder de controlar a realização e o modo de fazer um determinado tipo de trabalho. É no âmbito da autonomia que estão as corporações profissionais, associações e sindicatos.

Podem considerar-se âmbitos especiais de estudo da ética, como ética internacional, ética da comunicação social, ética da educação, ética profissional, etc.

Partindo destas considerações, a ética profissional pode ser entendida como o estudo da conduta humana no exercício de uma profissão, seus ideais, motivos e causas. Inicialmente é importante destacar que a expressão “ética profissional” fere uma discussão de uma ética de perspectiva igualitária porque atribui para um grupo de pessoas, membros de um grupo profissional, uma ética especial em detrimento dos demais membros da sociedade (Tavares, 1998)

Sendo certo que as normas jurídicas (as leis criadas pelo Estado) aspiram à justiça social e não à perfeição humana (como as da moral), nem por isso elas ignoram as normas morais.

Na verdade, o Direito absorve as normas morais que são imprescindíveis à vida societária (doutrina do mínimo ético) e não todas as normas morais, ainda que, no seu todo, o ordenamento jurídico do Estado (o conjunto das normas jurídicas vigentes num país) não deva prescrever condutas imorais ou estar destituído do sentido ético.

A reflexão consciente com vista ao acatamento dos princípios deontológicos significa dirigir-se pelo caminho da perfeição pessoal, profissional e coletiva. Daí que a Deontologia tenha uma natureza eminentemente axiológica, pautando-se por um conjunto de valores conformadores da ética profissional.

4. Deontologia em educação ou a ética de um serviço público da maior relevância

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, 2011:50). 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 assumir de forma consciente como membro da sociedade e, nesta, lograr a sua plena realização.

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

Conciliar ensino e vida – tal é o propósito da educação, que, assim, transcende o mero ato de ensinar, para lograr uma aprendizagem fundada no saber (no conhecimento poderoso), que deve ser mobilizado com sentido ético, ou seja, numa perspetiva axiológica, que permita aos educandos eleger de entre as condutas possíveis aquela que melhor se adegue às 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 da maior relevância e as profissões a ela vinculadas são particularmente responsáveis pelo desenvolvimento da pessoa humana na sua integralidade.

Com efeito, ao perfilhar 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), a Constituição cabo-verdiana concilia, assim, 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). 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.

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.

5. O quadro jurídico-institucional e os fundamentos da deontologia profissional do inspetor

Em Cabo Verde, a Inspeção Geral da Educação é, atualmente, regulada diretamente por cinco diplomas legais, três dos quais têm por objeto outras matérias e só parcialmente incluem normas que se referem especificamente à Inspeção Educativa (Lei Orgânica do Ministério da Educação; Estatuto do Ensino Privado e Estatuto da Carreira Docente), um deles, o Estatuto do Pessoal da Inspeção da Educação, estabelece o regime de carreira do pessoal da inspeção e o outro, o Regime de avaliação institucional dos estabelecimentos de públicos e privados de educação não superior, gerido pela Inspeção-Geral, que não desenvolvemos neste texto. Limitemo-nos arreferir brevemente o quadro normativo por que se rege especificamente deontologia profissional do inspetor da educação

A definição de qualquer deontologia profissional deve ser construída mediante a conjugação dos deveres profissionais consagrados pelo ordenamento jurídico-estadual com os deveres profissionais que resultam de normas morais e de trato social, que a consciência coletiva reputa como sendo necessárias e, quiçá, indispensáveis a uma prática profissional salutar, em prol do interesse público.

A deontologia profissional do inspetor da educação não foge à regra: o seu núcleo essencial é constituído pelas normas jurídicas que o Estado adota para regular o exercício dessa profissão, especialmente em termos de deveres. No entanto, a esse núcleo essencial se associam, de forma harmónica, outras normas, de natureza moral, ética e técnica, que contribuem para moldar um código de conduta profissional próprio para aquele profissional da educação.

A deontologia profissional do inspetor está intrinsecamente ligada à missão da educação que consiste em promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, de modo a que, através de conhecimentos, atitudes e ações consequentes, possam, por um lado, contribuir para o bem comum e, por outro (e concomitantemente), para sua própria realização.

A missão de educar não se esgota, pois, no desenvolvimento de competências cognitivas, tendo, antes, dimensões éticas (traduzidas em valores, atitudes e comportamentos) que permitem contribuir para uma reprodução da sociedade e dos indivíduos numa escala ascendente, ou seja, na perspetiva da sua realização crescente e da busca incessante de perfeição.

Encarada nas suas diversas e integradas dimensões, a educação é uma tarefa de toda a sociedade mas que apresenta desafios e responsabilidades específicas aos agentes educativos, nomeadamente ao inspetor, a quem cabe contribuir, através de uma ação inspetiva aprimorada e consequente, para que as instituições educativas desempenhem as suas funções essenciais: o desenvolvimento intelectual, moral e social dos indivíduos; a promoção da cultura geral; o desenvolvimento dos automatismos básicos de aprendizagem; a preparação para o exercício da cidadania e a vida ativa; a preparação e a orientação para o exercício ulterior de uma profissão (Varela, 2011)²³.

Se é evidente a perspetiva axiológica da educação, não menos evidente será o papel daquele (referimo-nos ao professor) cuja profissão consiste organizar o processo de aprendizagem de modo tal que resulte a prestação de um serviço educativo de

²³ Cf, de entre outros, os nossos trabalhos: Fundamentos do Direito Administrativo e da Administração Educacional, de 2020 (circulação restrita aos inspetores da educação de Cabo Verde); Manual de Administração Educativa (ver referências bibliográficas)

qualidade, que é aquele que garante a capacitação indivíduos de modo a contribuírem para o desenvolvimento sustentável da sociedade (que financia a educação, porque dela precisa) e para a sua própria realização individual e coletiva, enquanto membros da mesma sociedade.

A Deontologia Profissional do inspetor da educação tem por núcleo essencial o conjunto dos princípios éticos e deveres a que este profissional está vinculado, nos termos da lei, no desempenho das suas funções, razão por que a sua violação constitui infração disciplinar e, como tal, é punível nos termos legais aplicáveis a conduta. A deontologia profissional do Inspetor da Educação compreende, assim: a) princípios éticos e deveres gerais, consagrados na Lei da Função Pública e no Estatuto Disciplinar dos Agentes da Função Pública; b) princípios éticos e deveres especiais, que constam do Estatuto do Pessoal da Inspeção da Educação.

O núcleo essencial da deontologia profissional é constituído pelos deveres profissionais, incluindo princípios e incompatibilidades, de natureza vinculativa, consagrados no ordenamento jurídico.

Assim, sendo os inspetores funcionários públicos, aplicam-se-lhes: a) as normas deontológicas da lei geral por que se rege a conduta dos funcionários e agentes da Função Pública, em especial as que constam da Lei da Função Pública e do Estatuto Disciplinar dos Agentes da Administração Pública (EDAAP); b) as normas deontológicas da respetiva lei especial, que constam do Estatuto do Pessoal de Inspeção da Educação. Tendo em conta a relação entre as leis gerais e as leis especiais, estas últimas (no caso, o Estatuto do Pessoal de Inspeção da Educação) prevalece sobre as leis gerais, mas estas aplicam-se aos inspetores supletivamente, ou seja, na falta ou insuficiência das leis gerais.

5.1. Princípios e deveres gerais estabelecidos na Lei da Função Pública

Relativamente ao que estabelece a Lei da Função Pública²⁴, são particularmente relevantes, como fontes de enquadramento da deontologia profissional do inspetor, os artigos 37º (Princípios de atuação dos funcionários), 38º (Deveres gerais) e 39º (Proibições éticas).

Assim, no que concerne aos princípios de atuação dos funcionários, a lei em apreço consagra, no seu artigo 37º, que, sem prejuízo do disposto em outras leis, os funcionários atuam de acordo com os seguintes princípios:

- a)* Legalidade, consubstanciada na adequação da sua conduta para o respeito à Constituição e pelas leis, agindo no cumprimento dos procedimentos administrativos no estrito respeito às disposições legais e regulamentares;
- b)* Probidade, consistente na atuação com retidão, honradez e honestidade, procurando satisfazer o interesse geral e prescindindo-se de todo o ilegítimo proveito ou vantagem pessoal, obtido por si ou por interposta pessoa;
- c)* Eficiência, consistente em imprimir qualidade em cada uma das funções a seu cargo, procurando obter uma capacitação sólida e permanente;
- d)* Idoneidade, consistente na aptidão técnica, legal e moral para o exercício da função pública, e na permanente capacitação para o adequado cumprimento de suas funções;
- e)* Veracidade, consistente em expressar com autenticidade nas relações funcionais com os seus superiores hierárquicos, colegas e subordinados e, em geral, com os cidadãos e contribuir para o esclarecimento dos factos;
- f)* Lealdade, consistente na atuação com fidelidade para com os seus superiores hierárquicos, colegas e subordinados, acatando e cumprindo as ordens dos seus legítimos superiores hierárquicos, dadas em objeto de serviço e sob a forma legal;
- g)* Justiça e equidade, consistente em ter permanentemente disposição para o cabal cumprimento das suas funções, atribuindo a cada um o que lhe é devido, atuando com equidade nas suas relações com o Estado, com superiores hierárquicos, colegas e subordinados e, em geral, com os cidadãos;
- h)* Iniciativa, consistente em levar ao conhecimento de seus superiores hierárquicos ou de órgãos” . competentes as propostas que considerem adequadas para melhorar o desenvolvimento das funções da sua unidade organizacional;
- i)* Interesse da cidadania, consistente no tratamento do utente da administração com zelo, respeito e urbanidade, vendo naquele um efetivo colaborador na prossecução do interesse público.

24 Cf. Lei nº 42/VII/2009, de 27 de julho - Define as bases em que assenta o regime da Função Pública, estabelecendo os seus princípios gerais.

Em decorrência destes princípios cívicos e éticos, a lei em apreço prescreve um conjunto de deveres gerais dos funcionários, conformadores do núcleo essencial da sua deontologia profissional. Tais deveres constam do artigo 38º, que, pela sua grande relevância transcrevemos, igualmente, na íntegra

1. Os funcionários têm, no quadro dos princípios de atuação previstos no artigo anterior, sem prejuízo do disposto em outras leis, nomeadamente, os seguintes deveres gerais:

a) De obediência, consistente em acatar e cumprir as ordens dos seus legítimos superiores hierárquicos, dadas em objeto de serviço e com a forma legal, sem prejuízo do disposto número 2;

b) De lealdade, consistente em desempenhar as suas funções em subordinação aos objetivos do serviço e na perspectiva da prossecução do interesse público e de aplicar as decisões tomadas pelo Governo;

c) De neutralidade, consistente na atuação com imparcialidade política, económica ou de qualquer outra índole no desempenho de suas funções e absoluta independência face aos partidos políticos e seus representantes;

d) De transparência, consistente na execução dos atos de serviço de forma para que tenham, sempre que couber, carácter público e sejam acessíveis ao conhecimento de todos, bem como no oferecimento e facilitação de informação fidedigna, completa e oportuna ao utente e ao público em geral;

e) De discrição, consistente em observar sigilo relativamente aos factos de que tenha conhecimento em virtude do exercício das suas funções e que não se destinem a ser do domínio público, sem prejuízo das normas que regulam a administração aberta e a guardar segredo profissional nos termos estabelecidos na lei;

f) Da justiça, consistente em não adotar represálias de qualquer tipo, nem exercer coação alguma contra os outros funcionários ou contra os utentes da Administração e os cidadãos em geral, no exercício das suas funções;

g) Do uso adequado de bens públicos, consistente em proteger e conservar os bens do Estado, devendo utilizar de maneira racional os que lhe forem confiados para o desempenho das suas funções, evitando o seu abuso, esbanjamento ou desperdício, não empregar ou permitir que outros empreguem tais bens para fins particulares ou outros que não sejam aqueles para os quais tiverem sido especificamente destinados;

h) Dever de responsabilidade, consistente em desenvolver suas funções de forma rigorosa e integral, assumindo com pleno respeito a sua função pública;

i) Dever de assiduidade, consistente em comparecer regular e continuamente ao serviço;

j) Dever de pontualidade, consistente em comparecer ao serviço dentro das horas que lhes forem designadas;

k) Dever de facilitação da comunicação, consistente em atender o utente na língua oficial ou na língua materna, conforme lhe for solicitado;

l) Dever de urbanidade, consistente em tratar com respeito quer os utentes dos serviços públicos, quer os próprios colegas e, quer ainda, os superiores hierárquicos e subordinados;

m) Dever de zelo, consistente em conhecer as normas legais e regulamentares e as instruções dos seus superiores hierárquicos, bem como possuir e aperfeiçoar os seus conhecimentos técnicos e métodos de trabalho de modo a exercer as suas funções com eficiência e correção.

2. O dever de obediência cessa sempre que o cumprimento das ordens ou instruções implique a prática de qualquer crime ou contraordenação.

3. O dever de discipulação cessa quando estiver em causa a defesa dos funcionários e em processo disciplinar ou judicial e em matéria relacionada com o próprio processo.

4. Em situações extraordinárias ou excecionais, os funcionários podem realizar tarefas que, por sua natureza ou modalidades, não sejam as estritamente inerentes ao seu cargo, sempre que elas forem necessárias para mitigar, neutralizar ou superar as dificuldades que se enfrentem no serviço.

5. Os funcionários têm domicílio na localidade que for fixada para exercerem permanentemente as funções dos seus cargos, podendo, contudo, os superiores hierárquicos autorizar que residam noutro lugar, quando a facilidade de comunicações permita a rápida deslocação entre a residência e a sede dos serviços.

Por último, e a complementar os deveres funcionais, a lei em apreço prescreve um conjunto de proibições éticas aos funcionários públicos. Assim, nos termos do artigo 39º,

“1. Os funcionários estão proibidos de:

a) Manter interesses em conflito, consistente em manter relações ou aceitar situações em cujo contexto os seus interesses pessoais, laborais, económicos ou financeiros possam entrar em conflito com o cumprimento dos deveres e funções a seu cargo;

b) Obter vantagens indevidas, consistente em obter ou procurar benefícios, para si ou para outrem mediante o uso de seu cargo, autoridade, influência ou aparência de influência;

c) Realizar atividades de proselitismo político, consistente em realizar atividades políticas através da utilização de suas funções ou por intermédio da utilização de infraestruturas, bens, ou recursos públicos, a favor ou contra partidos, organizações políticas ou candidatos;

d) Fazer mau uso de informação privilegiada, consistente em participar em transações e operações financeiras, utilizando informação privilegiada da entidade a cujo serviço se encontram ou que poderiam ter acesso por causa do ou no exercício das suas funções, bem como permitir o uso impróprio de tal informação para beneficiar algum interessado;

e) Pressionar, ameaçar e ou assediar, consistente em exercer pressões, fazer ameaças ou assédio sexual contra outros funcionários ou subordinados, que possam afetar a dignidade da pessoa ou induzir à realização de ações dolosas.

2. Aos funcionários é, ainda, proibido referirem-se de modo depreciativo, em informação, parecer e despacho, às autoridades e atos da Administração Pública, ou censurá-los perante os órgãos de comunicação social, sem prejuízo, porém, do direito de criticá-los do ponto de vista doutrinário”.

5.2. Deveres gerais estabelecidos no Estatuto Disciplinar da Administração Pública

Ao inspetor da educação, enquanto funcionário público, ainda que provido de um estatuto privativo, são ainda aplicáveis os deveres gerais dos agentes da função pública no exercício das suas funções, previstos no artigo 3º do Estatuto Disciplinar da Administração Pública (EDAAP)²⁵, que transcrevemos:

Constituem deveres gerais dos agentes no exercício das suas funções:

- a) Respeitar a Constituição, os símbolos nacionais, as instituições da República e respetivos titulares;
- b) Respeitar e garantir o livre exercício dos direitos e liberdades e o cumprimento dos deveres constitucionais e legais dos cidadãos;
- c) Estar ao serviço do interesse geral definido pelos órgãos competentes da Administração Pública, nos termos da lei e de harmonia com ordens e instruções legítimas dimanadas dos superiores hierárquicos;
- d) Observar e fazer observar, rigorosamente, as leis e regulamentos;
- e) Assegurar a eficácia, o prestígio e a dignidade da Administração Pública, participar ativamente na realização dos seus objetivos e defender os direitos e legítimos interesses do Estado;
- f) Agir com isenção, imparcialidade e rigoroso apartidarismo político, em ordem a criar no público confiança na ação da Administração Pública;
- g) Cultivar a lealdade institucional, a pontualidade, a assiduidade, o rigor e o escrúpulo, desenvolver o espírito de iniciativa, a produtividade, a competência e o zelo profissional e contribuir para a prestação de um serviço público de qualidade;
- h) Cumprir exata, imediata e lealmente as ordens ou instruções, escritas ou verbais, dos superiores hierárquicos em objeto de serviço, salvo se a ordem ou instrução implicar a prática de crime e sem prejuízo do direito de respeitosa representação;
- i) Tratar com urbanidade e respeito os utentes dos serviços públicos e ser-lhes prestável, designadamente, dando satisfação célere às suas solicitações legítimas, adotando o procedimento legal que lhes seja mais favorável, não lhes exigindo formalidades ou pagamentos não impostos expressamente por lei ou regulamento e não lhes provocando incómodos, perdas de tempo ou gastos desnecessários;
- j) Dar prioridade, no atendimento, às pessoas idosas, doentes ou com deficiência, às grávidas, aos menores e a outras pessoas em situação de vulnerabilidade;
- k) Agir com correção e consideração para com os superiores hierárquicos, colegas e subordinados;
- l) Guardar segredo profissional relativamente aos assuntos de que tenham conhecimento em virtude do exercício das suas funções e sobre os quais não tenham autorização do respetivo superior hierárquico para a sua revelação ao público, sem prejuízo do direito dos cidadãos a serem informados sobre o andamento dos processos em que sejam diretamente interessados e do direito de acesso dos cidadãos a arquivos e registos administrativos, nos termos das leis e regulamentos;
- m) Proceder disciplinarmente nos termos da lei, relativamente às infrações praticadas pelos seus subordinados e participar superiormente as que exijam intervenção de outras autoridades;
- n) Avaliar o desempenho dos seus subordinados e informar a respeito dos mesmos, com rigor, isenção e justiça;

²⁵ Cf. Decreto – Legislativo nº 8/97 de 8 de Maio

- o) Aperfeiçoar a sua formação profissional, nomeadamente, no que respeita às matérias que interessam às funções que exerçam;
- p) Não solicitar, nem retirar vantagens de qualquer natureza das funções que desempenham e agir com independência e isenção em relação aos interesses e pressões particulares;
- q) Agir, na sua vida pública e privada, com probidade de modo a não desprestigiar a função que exerce.

5.3. Deveres especiais do Inspetor da Educação

A Deontologia profissional do Inspetor compreende, em especial, os deveres consagrados no artigo 5º do Estatuto do Pessoal da Inspeção da Educação em vigor²⁶, diploma que além de acolher os “deveres gerais inerentes ao exercício da função pública”, atribui ao pessoal de inspeção da educação os deveres seguintes:

- a) Ser discreto no exercício das suas funções;
- b) Ter conduta social compatível com as funções que desempenha;
- c) Guardar sigilo absoluto em todos os assuntos de que tiver conhecimento no exercício das suas funções ou por causa do exercício das mesmas;
- d) Ter uma postura de imparcialidade no exercício das suas funções;
- e) Ser proactivo e ter abertura ao diálogo;
- f) Zelar pelo cumprimento das leis, orientações técnicas e metodológicas que possam contribuir para a melhoria do desempenho dos professores e formadores das entidades e serviços inspecionados, nomeadamente da promoção da qualidade do ensino, da formação e racionalização da gestão e planificação escolar.

Outras disposições do Estatuto do Pessoal da Inspeção da Educação contêm normas que, embora aplicáveis à IGE, enquanto instituição, devem igualmente orientar a ação individual dos inspetores, como são os deveres de prevenção e cooperação, constantes do artigo 4º, e, em especial, o princípio do contraditório, regulado no artigo 9º, que a seguir se transcrevem:

Artigo 4.º

Princípio da prevenção e da cooperação

1. No cumprimento das suas atribuições a Inspeção Geral da Educação, adiante designada IGE, deve pautar as suas ações pelos princípios da prevenção e cooperação, procurando valorizar a intervenção

²⁶ Cf. Decreto-Lei 22/2015, de 8 de abril, que aprova o Estatuto do pessoal da Inspeção da Educação, Formação e Ensino Superior, revogado tacitamente pela Lei Orgânica do ME na parte respeitante ao âmbito de intervenção da instituição inspetiva, doravante restrita à área da Educação não superior.

preventiva e pedagógica, sempre que possível, de modo a prevenir a ocorrência de erros e irregularidades ou a minimizar as suas eventuais consequências.

2. No exercício das suas funções, a IGE deve agir no sentido de avaliar e controlar a atividade das instituições objeto da sua intervenção e dar o apoio especializado para a promoção do ensino e da formação de qualidade.

3. Sempre que não esteja em causa o êxito da ação ou o dever de sigilo, a IGE, deve fornecer às entidades objeto da sua intervenção as informações e os esclarecimentos de interesse justificado que lhe sejam solicitados, no contexto da Administração aberta aos cidadãos.

Artigo 9.º

Princípio do contraditório

1. A IGE conduz as suas intervenções com observância do princípio do contraditório, tendo em conta a relevância das questões e os objetivos de rigor, operacionalidade e eficácia da ação, exceto quando tal procedimento for suscetível de prejudicar aqueles objetivos.

2. O procedimento do contraditório consiste em dar conhecimento prévio das asserções, conclusões e recomendações provisórias, possibilitando que as entidades visadas pela atuação da IGE possam sobre as mesmas pronunciar-se, confirmando-as ou contestando-as ou aduzindo dados novos ou complementares que melhor esclareçam os fatos ou pressupostos em que aquelas assentam ou devam assentar.

3. O procedimento do contraditório baseia-se nos princípios da boa-fé, da colaboração e do interesse mútuo entre inspetores e inspeccionados e exerce-se sem prejuízo de qualquer outro procedimento ou meio de defesa legalmente previstos.

4. O procedimento do contraditório é, por natureza, prévio à emissão do relatório final da ação, devendo assumir a forma escrita.

5. O relatório final deve explicitar as questões controvertidas, com indicação das respetivas razões e fundamentos invocados, e ser acompanhado das peças e documentos relevantes, através dos quais o procedimento do contraditório foi formalizado.

6. Compete à IGE estabelecer o prazo para o exercício do contraditório, entre dez a trinta dias úteis, bem como emitir instruções e procedimentos internos de execução.

Tendo em conta a vastidão e a complexidade das funções e obrigações profissionais do inspetor da educação, compreende-se a importância que é atribuída à formação do pessoal da Inspeção Educativa, tal como assinalamos acima. Todavia, o imperativo da especialização e da modernização da atividade inspetiva é algo que deve ser encarado de forma contínua e numa perspetiva que leve em devida consideração as variações que ocorrem em sede da formulação das políticas e inovações educativas e curriculares. No contexto de uma cada vez maior aposta na Educação Digital, as

possibilidades oferecidas pela Pedagogia do Online, pelas Tecnologias de Interação a Distância e pela Governança Digital (no âmbito da qual se podem inscrever a Gestão e a Regulação) podem e devem ser utilizadas pelos Inspectores, combinando, de forma inovadora, os mecanismos de acompanhamento direto e indireto, propiciando uma inspeção de proximidade que não se limite à presença física dos inspetores e supervisores mas diferentes formas de interação online como entrevistas, visitas a aulas, reuniões, palestras, etc.

À maneira de conclusão

Se todas as profissões se caracterizam, nomeadamente, pelo facto de se regerem por um código deontológico, esta asserção é particularmente válida quando se refere ao Inspetor da Educação, posto que se está perante uma profissão em que à competência técnica e profissional deve aliar-se uma rigorosa perspectiva deontológica ou ético-profissional, não fosse a própria conceção da Educação balizada por uma dimensão axiológica (a perspectiva dos valores) intimamente associada à dimensão cognitiva e científica.

Além dos deveres gerais e específicos do inspetor, que constam do respetivo Estatuto, analisado neste texto, importa relevar o facto de que, do vasto elenco de competências e atribuições da Inspeção da Educação, vertidas na Lei Orgânica do Ministério da Educação, no Estatuto do Ensino Privado e no Estatuto da Carreira Docente ou decorrentes da vinculação institucional da IGE ao regime geral da Função Pública e demais leis aplicáveis ao setor da educação, resultam, para cada inspetor, vastos deveres funcionais, que consubstanciam o respetivo código deontológico.

Por conseguinte, seria redutor o confinamento das normas deontológicas da profissão de inspetor aos normativos que decorrem exclusivamente dos deveres

gerais e específicos deste profissional do Sistema Educativo, porquanto ele é-o também da Administração Pública.

Nessa dupla condição, e como corolário do princípio da vinculação da Inspeção Educativa e do seu corpo de pessoal ao princípio da legalidade, a deontologia profissional do inspetor apresenta uma vasta densidade de referências normativas. Através de diversas modalidades de controlo da efetividade das normas decisões e procedimentos de atuação pelas quais se regem os órgãos, serviços, instituições educativas e demais estruturas da Administração Educacional, o inspetor da educação exerce uma atividade profissional de grande centralidade no Sistema Educativo e, por isso, rodeada das necessárias cautelas, quer em termos de normas axiológicas constitutivas da sua profissão, quer de aprimoramento e atualização permanente do perfil de competências científicas, técnicas e pedagógicas do Inspetor.

Particularmente no contexto de uma aposta cada vez mais vencedora na Governação Digital, a Inspeção Educativa deve estar dianteira do processo de edificação de uma educação fortemente ancorada nas oportunidades de interação digital, de modo a proporcionar formas inovadoras de acompanhamento, supervisão e promoção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

Altet, M. (2003) Qual (ais) profissionalidade (s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: Altet, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (2003) A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Carapeto, C. e Fonseca, F. Ética e Deontologia . Manual de Formação. Ordem dos Engenheiros Técnicos: Lisboa: Portugal.

In:http://www.oet.pt/downloads/informacao/Etica_Deontologia-Manual_Formacao.pdf

Contreras, José. (2002) A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002

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

Enguita, M.F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde, Portugal: dições Pedago.

Estêvão, C.V. (2012). *Políticas & Valores em Educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho. EDIÇÕES HÚMUS

Formosinho, J. e Machado, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento – Por uma avaliação mais profissional dos professores. In: FOROSINHO, J., MACHADO, J.O. e FORMOSINHO, J.O. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago

Freidson, E. *O renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo: Ed USP, 1998.

Leite, C. e Ramos, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In LEITE, C. (Org.) *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (2010): Porto: Legis Editora, pp. 29-43.

Morgado, J.C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora

Ramirez, D.M. P. Problemas contemporâneos da Axiologia. In Rev Hum Med v.2 n.3 Cidade de Camaguey Out.-Dez. 2002. Disponível em:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202002000300002

Reboul, O. (2000). *Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Rodrigues, P. (1999). Avaliação curricular. In Estrela, A. E Nóvoa, A. (Orgs). *Avaliações em educação: Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

LUCAS, C. (2008). A intervenção da Inspeção na educação. Revista portuguesa de pedagogia, 42 (1), 5-26. Braga: Universidade do Minho

Lucas, C. & Azevedo, J. J. (2010). A Inspeção da educação em Portugal. [Disponível em [http://www.adie.org/revista/index.php?option=comcontent&task=view](http://www.adie.org/revista/index.php?option=comcontent&task=view&id=311&Itemid=69) e [id=311&Itemid=69](http://www.adie.org/revista/index.php?option=comcontent&task=view&id=311&Itemid=69), consultado em 20/01/2015].

Menezes, M. A. (2010). Reflexões sobre educação. Luanda: Editora Mayamba.

Sacristán, J. G. (1991) Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. Portugal: Porto, 1991.

Tardif, M.; LESSARD E GAUTHIER, C. (2001). Formação dos professores e contextos sociais. Porto, Portugal: Rés editora, 2001.

TavareS, J. C. (2004) Fundamentos teóricos para uma deontologia profissional. In: SEMINÁRIO SOBRE ÉTICA PROFISSIONAL, 1986, [S.l.]. Disponível em: < <http://www.elo.com.br/~cynthia/deonto.htm> >. Acesso em: 27 jan. 2004

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

Varela, B.L. (2012). Manual de Acção Disciplinar. Um estudo com ênfase especial no sector da educação em Cabo Verde. Praia: Uni-CV. Portal do conhecimento

Varela, B.L. (2012). Manual de Administração Educativa. Uma abordagem teórica com aproximação à realidade cabo-verdiana. Praia: Uni-CV. Portal do conhecimento

Varela, B.L. (2008). Fundamentos, normas e práxis da avaliação de desempenho docente em Cabo Verde. Praia: Cabo Verde. In <http://professorvarela.blogspot.com/2008/12/fundamentos-normas-e-praxes-da-avaliao.html>

Referências normativas

Decreto-Lei nº Decreto-lei nº 40/2018, de 20 de junho – Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação

Decreto-Lei número 69/2015, de 12 de dezembro – Aprova o Estatuto da Carreira Docente

Decreto-Lei número 25/2016, de 12 de abril – Estabelece o regime de avaliação institucional dos estabelecimentos públicos e privados de educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário

Decreto-Lei 22/2015, de 8 de abril, que aprova o Estatuto do pessoal da Inspeção da Educação, Formação e Ensino Superior

Decreto-Lei nº 32/2007, de 3 de setembro – Aprova o Estatuto do Ensino Privado

Decreto – Legislativo nº 8/97 de 8 de Maio – Aprova o Estatuto Disciplinar dos Agentes da Administração Pública

Lei nº 42/VII/2009, de 27 de julho - Define as bases em que assenta o regime da Função Pública

CAPÍTULO IX



Modelos e práticas de acompanhamento e supervisão do processo ensino-aprendizagem no âmbito da inspeção educativa²⁷

Resumo

Uma das vertentes essenciais da ação inspetiva consiste no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, através de diversos métodos, dispositivos ou procedimentos, que vão desde a tradicional inspeção das aulas à Supervisão Pedagógica e incluem uma diversidade de técnicas de observação e investigação das práticas pedagógicas, no âmbito da regulação da educação.

Neste trabalho, coloca-se a ênfase na Supervisão, enquanto componente da função inspetiva de acompanhamento e regulação, dando particular realce à Supervisão Pedagógica.

Importa, contudo, realçar que a Supervisão pode ocorrer em quaisquer domínios de intervenção da Inspeção da Educação, como: planeamento educacional, organização e administração escolar, gestão financeira, gestão patrimonial, processo de ensino-aprendizagem, avaliações e exames. De entre os domínios referidos, só o penúltimo (o processo de ensino-aprendizagem) tem vindo a merecer realce no âmbito da Supervisão Pedagógica, enquanto atividade orientada para o desenvolvimento profissional e o aprimoramento da qualidade de desempenho docente.

A ênfase que é dada à Supervisão Pedagógica justifica-se, posto que, ao ocupar-se da problemática da formação e do aprimoramento do desempenho dos professores, não apenas no contexto da formação inicial, mas também no longo e contínuo processo

²⁷ Varela, B. Modelos e práticas de acompanhamento e supervisão do processo ensino-aprendizagem no âmbito da inspeção educativa (Extrato do texto de suporte à formação dos Inspetores da Educação de Cabo Verde, intitulado “Inspeção Educativa: Modelos e Práticas de Acompanhamento e Supervisão”). Praia: Ministério da Educação, 2020

de formação em exercício dos docentes ou educadores, ela incide sobre uma das questões centrais das políticas educativas, pois do pensamento e da ação do professor, da sua formação e capacidade de desenvolver práticas de educação e ensino consequentes e inovadoras, depende grandemente o sucesso dos planos, projetos, normas e decisões que corporizam tais políticas.

Neste capítulo, aborda-se a relevância da formação docente no contexto das políticas educativas e no âmbito do exercício da função inspetiva, revisitando os paradigmas e modelos de supervisão pedagógica e as bases metodológicas do processo de acompanhamento das práticas de ensino-aprendizagem pela Inspeção Educativa, na perspectiva da promoção da qualidade da educação.

1. A Formação do Professor e a Função Inspetiva no contexto das Políticas Educativas

Amiúde apresentada como panaceia para todos os problemas que afetam a educação, a formação de professores tende a ser encarada, segundo Ferry (1987) como um verdadeiro mito do século XX, a par do computador (a que se seguem mais tarde as Tecnologias Educativas) e da conquista do espaço, com distintas perspectivas. Assim, Fabre (1994) fala de uma formação didática (centrada nos conteúdos e métodos), profissional (centrada na articulação entre conteúdos e adaptação socioprofissional) ou psicossociológica (centrada na articulação entre desenvolvimento pessoal e adaptação socioprofissional).

Ferry (1987) salienta a especificidade da formação de professores, referindo alguns traços distintivos, a saber: trata-se de uma formação dupla, com uma

componente académica e científica ou das ciências da especialidade e uma componente pedagógico-profissional ou das ciências da educação, com maior ou menos ênfase numa ou noutra das componentes; trata-se de uma formação de formadores e não de meros aprendizes.

Pacheco (1999:11) concebe a formação de professores como um processo sistemático e organizado mediante o qual “os professores – em formação inicial ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permitem intervir profissionalmente”.

A partir desta definição, pode-se derivar o entendimento dos saberes do professor (científico, filosófico, profissional, experimental...), sendo certo que os saberes básicos, aprendidos nas instituições de formação inicial dos professores, devem ser aprofundados, contextualizados e atualizadas ao longo do percurso profissional dos docentes, através das práticas de Supervisão Pedagógica desenvolvidas pelas entidades competentes, de entre as quais a Inspeção Educativa, que deve acompanhar as práticas docentes, de modo a apreciar a sua adequação aos parâmetros científicos e pedagógicos exigidos e contribuir para o seu melhoramento contínuo.

A formação e o aprimoramento do desempenho do professor constituem questões de evidente centralidade nas políticas educativas, entendidas na perspetiva da articulação entre as suas duas componentes essenciais, que temos vindo a salientar (Varela, 2014, 2013), ou seja: como um conjunto de decisões, regras e orientações por que deve pautar-se o desenvolvimento da educação e do ensino num dado contexto social (*dimensão instituída ou prescritiva*); como atuação das

estruturas e dos agentes implicados na consecução das intencionalidades educativas estabelecidas (*dimensão operacional ou instituinte*).

Assim, se as opções fundamentais das política educativas e curriculares, assim como os planos de estudos, programas, manuais e outros textos, que configuram o currículo oficial, são, definidos centralmente, em sede das macropolíticas (*dimensão instituída* das políticas educativas), com maior ou menor grau de vinculação e subordinação aos padrões e *standards* internacionais, que configuram as megapolíticas, existem, no contexto das mesopolíticas (que decorrem, nomeadamente, da atuação das delegações do Ministério da Educação (ME), dos agrupamento de escolas) e das micropolíticas (decisões e práticas das escolas, turmas, professores e alunos), espaços que promovem a contextualização, a adaptação, a inovação e, em suma, a realização do currículo oficial (*dimensão instituinte*), mediante a instauração de lógicas de ação educativa que tenham em devida consideração os problemas, as potencialidades, as aspirações, identidades e especificidades locais.

No contexto cabo-verdiano, a Inspeção-Geral da Educação (IGE) faz a ponte entre as dimensões instituída e instituinte das políticas educativas e curriculares, não se ocupando, especificamente, nem na definição das políticas e dos currículos escolares nem da sua execução, mas sim da regulação da educação, ou seja, do controlo da conformidade da atuação dos agentes que, a diversos níveis, intervêm na realização das políticas educativas e dos currículos prescritos, o que permite, entretanto, à Inspeção obter evidências que lhe permitem fornecer inputs para a melhoria das políticas e práxis de atuação de todo o sistema educativo.

Tendo em conta a relevância do professor na realização dos projetos e processos de educação e formação, as políticas e práticas de formação de

professores, assim como os planos e projetos de supervisão pedagógica têm, pois, como elementos de referência as normas e decisões constitutivas das políticas educativas, não sendo, contudo, de somenos relevância o contributo das práticas curriculares e dos subsídios da atividade de controlo, em particular da supervisão, na formulação das políticas.

Com efeito, as políticas educativas e curriculares definidas para os sistemas educativos não têm um carácter determinístico, mas sim essencialmente probabilístico (Varela, 2011a), razão por que, além das decisões que ocorrem a nível das megaestruturas (instâncias internacionais) e macroestruturas políticas (Estados) e das mesoestruturas (estruturas intermédias), assumem importância decisiva as deliberações e práticas que ocorrem no âmbito das microestruturas do sistema educativo, onde atuam as escolas, os docentes e demais agentes que intervêm na transformação, interpretação e realização das opções tomadas a outros níveis. Por outro lado, a abordagem sistémica das questões educacionais recomenda a devida consideração dos subsídios ou inputs que resultam do acompanhamento e supervisão da ação quotidiana dos professores, que são, ao cabo e ao resto, garantes da realização do currículo.

2. Inspeção Educativa, Supervisão Pedagógica e Qualidade da Educação

Quer encarada no âmbito da função de controlo *lato sensu* cometida à Inspeção Educativa²⁸, quer no âmbito da Formação em Exercício, atribuída a diversas

²⁸ Em sentido lato, o controlo inclui diversas modalidades, como as de inspeção *stricto sensu*, averiguação, inquérito, sindicância, ação disciplinar, auditoria, supervisão e avaliação, que abordamos em diversos trabalhos. Veja-se, entre outros: VARELA, B (2011a). *Manual de Administração Educativa. Uma abordagem teórica com aproximação à realidade cabo-*

entidades (incluindo universidades, Inspeção Educativa, estruturas de supervisão e de coordenação pedagógicas a nível das mesoestruturas educacionais e das escolas), a Supervisão Pedagógica é uma atividade que, ao preocupar-se com a conformidade das práticas docentes, encontra-se comprometida com a Qualidade da Educação, para a qual concorre, de forma decisiva.

Havendo em Cabo Verde diversos agentes ou estruturas que desenvolvem uma supervisão pedagógica, tendencialmente de proximidade, poderia questionar-se a necessidade ou pertinência do desempenho pela Inspeção Geral da Educação (IGE) da função de Supervisão.

O marco característico da Supervisão desenvolvida pela IGE reside no facto de ter por objeto tanto os modelos e práticas de supervisão de outras entidades, incluindo as próprias escolas, cumprindo, assim, uma função *meta-supervisora*, como as práticas desenvolvidas diretamente pelos próprios docentes, designadamente através de procedimentos de investigação, o que permite à Inspeção Educativa obter evidências suscetíveis de apreciar a conformidade das práticas supervisoras e das práticas docentes, contribuindo, com subsídios fundamentados, quer para a melhoria da Supervisão, quer para a promoção da qualidade da Educação, finalidade prosseguida, em última instância, pelas diversas estruturas e agentes do Sistema Educativo.

Quando se fala da Qualidade da Educação, prosseguida através das diversas modalidades inspetivas, incluindo a Supervisão, do que se trata afinal?

Como temos referido (Varela, 2015), a qualidade da educação é uma variável *multidimensional* e *multifatorial*, logo complexa, em que o perfil e o papel dos agentes educativos (em especial, dos professores, alunos, famílias, etc.), o modelo de gestão e a adequação dos meios de atuação dos diversos intervenientes são de importância decisiva, impregnando todo o *sistema educacional*, tanto a nível dos *processos* educacionais como dos *resultados* desse processo, que são os que tendem a ser mais visíveis e mais valorados.

A qualidade da educação, vista enquanto processo ou meio de realização da educação e enquanto perfil, produto ou resultado da educação, constitui uma *variável multidimensional*, pois não pode ser encarada válida e seriamente senão sob diversos prismas, componentes dimensões ou perspetivas, que se interligam de forma sistémica.

Em relação às *dimensões* constitutivas da qualidade, importa considerar os aspetos que mais relevam na consideração do que vem ser o ensino de qualidade, designadamente: Classificações nos testes e exames; Taxas de aprovação; Competências comunicativas (domínio de línguas); Competências e relacionais (aprender a viver juntos, aprendizagem por pares e em rede colaborativa); Assunção de valores (aprender a ser); Ligação teoria-prática (aprender a agir); Capacidade de aprender a aprender (aprendizagem por pesquisa); Capacidade de aprender a empreender (empreendedorismo); Competências profissionais (capacidade de acrescentar valor ao mercado de trabalho), etc.

A qualidade da educação é, outrossim, uma *variável multifatorial*, ou seja, vários são os fatores ou condicionalismos, causas e concausas que concorrem para se alcançar a qualidade da educação e do ensino, qualquer que seja a perspetiva tomada em consideração.

De entre os *fatores* que contribuem para a qualidade, destacam-se: a natureza, o conteúdo e a adequação das políticas educativas e curriculares; o perfil do professor (científico, pedagógico, ético e deontológico, etc.) e os modos de o promover ou assegurar nos contextos da formação inicial e ao longo da vida, designadamente através da atividade de Supervisão; a motivação e o envolvimento do professor; as condições de realização e desenvolvimento na profissão; o perfil de entrada do aluno e a diversidade de características e necessidades de aprendizagem dos educandos; a disponibilidade e a adequação dos meios e recursos pedagógicos ou de aprendizagem; a motivação e a participação do aluno; a adequação das metodologias de ensino-aprendizagem; os dispositivos de avaliação (sua adequação, efetividade, justeza e suscetibilidade de induzir melhorias na aprendizagem)...

Há que agir, a diversos níveis, de forma adequada e consequente, em relação às diversas dimensões constitutivas do conceito de qualidade e, em particular, sobre os fatores que condicionam os processos e os resultados da construção da qualidade da educação, entendida aqui como a suscetibilidade de a educação satisfazer as perspetivas e expectativas multivariadas dos educandos e da sociedade. A qualidade total, entendida como uma abordagem integrada, que deve estar presente em todos os elementos que integram a estrutura educacional, constitui assim uma premissa inelutável.

É nesta linha de entendimento que se posicionam autores como Dourado, Oliveira e Santos (2007:11), os quais consideram que “a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade pode também fazer avançar o controlo social sobre a produção, implantação e monitoramento de políticas educacionais e seus resultados com relação à garantia do padrão da qualidade de ensino-aprendizagem”.

De acordo com Darling-Hammond (1991), citado por Dourado, Oliveira e Santos (2007:11), as dimensões e os fatores constitutivos da qualidade devem expressar relações de:

- “a) Validade – entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares;
- b) Credibilidade – tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar;
- c) Incorruptibilidade – ou melhor, fatores que tenham menor margem de distorção;
- d) Comparabilidade – ou seja, aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo”

Pelo efeito multiplicador que é suposto proporcionar em toda a ação educativa, condicionando ou sublimando as dimensões e os fatores constitutivos de todo o processo sistêmico de construção da qualidade da educação, acima referenciados, a formação do professor e a supervisão pedagógica devem ser assumidas pelo poder público (ME), pelas academias, pelas escolas ou instituições educativas e pelos próprios docentes como pedras angulares de um sistema educativo comprometido com o sucesso da causa da educação.

3. Referências, modalidades e premissas da função inspetiva de acompanhamento da atividade docente

Que tipo de desempenho docente almejam a Sociedade e o Poder Público, em geral, e a Administração Educacional, em particular? Como assegurar ou promover a melhoria contínua desse desempenho?

Estas duas e complexas questões estão sempre na ordem das preocupações dos agentes que desempenham funções de diferente tipologia nos sistemas educativos, em particular os inspetores da educação.

Na tentativa de realçar o que de essencial se espera do desempenho dos professores, começamos por remeter para o que foi dito, ainda que de forma perfunctória, no ponto anterior. Assim, de forma sucinta, requer-se dos docentes uma atuação profissional que, tendo por base os conhecimentos científicos e técnico-pedagógicos exigíveis e as normas e decisões enformadoras das políticas instituídas, assegure a qualidade da educação ministrada, encarada na perspetiva da sua contribuição para corresponder às necessidades de desenvolvimento integral dos educandos, de progresso sustentável da sociedade e de realização plena dos membros da comunidade. Destarte, a qualidade da educação, enquanto processo permanente aprimoramento, seja indissociável da prossecução das funções essenciais das escolas, que temos abordado em outros trabalhos (cf., por todos, Varela, 2011a) e que podem resumir-se nas seguintes premissas gerais: (i) desenvolver intelectual, moral e socialmente os alunos (ii) promover o desenvolvimento cultural dos educandos; (iii) e promover a aquisição e o desenvolvimento dos mecanismos ou automatismos básicos; (iv) formar e capacitar para a vida ativa, para o exercício da cidadania e para o bem-comum; (v) promover a orientação pessoal, vocacional e profissional em ordem à realização plena dos educandos na sociedade.

Em função do que se espera, genericamente, do desempenho docente assim se determina qual a modalidade mais adequada para o acompanhamento da ação docente pela IGE (inspeção, averiguação, inquérito, sindicância, auditoria, supervisão, etc.). Assim, no âmbito do acompanhamento, mormente quando pressupõe uma forma de controlo concomitante, podem ocorrer, p.ex., as seguintes intervenções:

- a) Se ao inspetor é atribuída a tarefa de inspecionar, em sentido restrito, procederá à recolha ou apuramento de factos ocorridos no desempenho dos serviços, para conhecimento superior;
- b) Se o inspetor é nomeado para realizar um inquérito, deverá apurar se num dado estabelecimento foram efetivamente praticados factos de que existe rumor público ou denúncia, qual o seu carácter e respetiva imputação;
- c) Se ao inspetor ou grupo de inspetores é confiada uma missão de auditoria, procederá ao exame do desempenho docente, com rigor científico, segundo regras universalmente aceites e normas aplicáveis, e de acordo com as técnicas adequadas, com o propósito de emitir uma opinião profissional sobre o grau de eficiência e eficácia desse desempenho e formular propostas de melhoria.
- d) Se ao inspetor é confiada uma atividade de Supervisão (literalmente, “visão superior”), reconhece-se-lhe a competência para analisar, confirmar ou sugerir a correção de determinadas práticas docentes.

Note-se, a partir desta exemplificação, que a atividade de supervisão pode ser uma modalidade de acompanhamento, o que ocorre, sobretudo, quando se está perante uma ação inspetiva de natureza concomitante. No entanto, por vezes, utiliza-se o termo acompanhamento com o sentido de controlo, caso em que se admite que, tal como diversas modalidades de controlo (inspeção, auditoria, avaliação, supervisão), o acompanhamento pode incidir sobre o antes, durante e o depois (acompanhamento ex-ante ou prévio, concomitante ou simultâneo e a posteriori ou *ex post facto*).

Seja qual for o entendimento, o acompanhamento do desempenho de um docente, estrutura ou instituição do sistema educativa deve:

- Ter como referencial o conjunto de decisões, regras (normas jurídicas, pedagógicas ou outras) pelas quais se deve reger o agente ou a instituição que é objeto de acompanhamento;
- Ser devidamente planeado;
- Obedecer a um procedimento próprio, previamente adotado;
- Ser realista (objetivo), ou seja, basear-se em factos que dizem respeito ao objeto de acompanhamento;
- Produzir feedback, salvo estipulação em contrário;
- Concluir com um relatório da intervenção, que deve ser claro, conciso, objetivo e coerente com as evidências resultantes das observações e outras técnicas de recolha de dados.

4. A função de acompanhamento no quadro de uma organização aprendente

Os mecanismos de acompanhamento interno, articulados com os de acompanhamento externo (independente, científico, crítico, objetivo), são cruciais no processo de aprendizagem organizacional que é inerente ao desenvolvimento institucional da IGE.

Como explica Peter Senge (2005), o que distinguirá as organizações que aprendem daquelas que pararam no tempo é o domínio de determinadas regras básicas, a saber: Domínio Pessoal, Modelos Mentais, Visão Compartilhada, Aprendizagem em Equipe e Análise Sistémica.

a) Domínio pessoal: é a prática de articular uma imagem coerente da sua visão pessoal com uma avaliação realista da sua realidade atual. Isso possibilita aprender a

gerar e manter uma tensão criativa aumentando a capacidade de fazer melhores escolhas e alcançar maior número de resultados escolhidos.

b) Visão compartilhada: é uma disciplina coletiva que visa estabelecer objetivos comuns. As pessoas com um propósito comum aprendem a manter uma relação de compromisso com o grupo ou organização e desenvolvem imagens compartilhadas do futuro que pretendem criar.

c) Modelos mentais: esta é uma disciplina que possibilita a reflexão e o questionamento. Concentra-se no desenvolvimento da consciência de atitudes e percepções, possibilitando às pessoas ajustar as suas imagens internas do mundo para melhorar as suas decisões e ações.

d) Aprendizagem em equipa: é uma disciplina de interação grupal. A aprendizagem é feita através de pequenos grupos de pessoas que utilizam técnicas de diálogo e discussão para desenvolver o pensamento coletivo de modo a alcançar objetivos comuns e desenvolver uma inteligência e habilidade maior do que a soma dos talentos individuais.

e) Pensamento sistémico: é a regra que propugna a visão da globalidade. As pessoas aprendem a compreender melhor a interdependência e a mudança e, assim, têm maior capacidade de lidar de forma eficaz com as forças que moldam as consequências das suas ações.

Ora, estas regras basilares podem ser cultivadas, individual e coletivamente no interior das próprias organizações, mas também por impulso das entidades que fazem o acompanhamento externo, como é o caso da Inspeção Educativa.

Como adverte Peter Senge (2005:167), “as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem

organizacional, mas não há aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual”.

No acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem que ocorre a nível das instituições educativas, deve-se, pois, combinar o foco nas organizações com o foco nas pessoas (docentes, gestores, etc.), numa perspetiva em que aquele que aprende também ensina e aquele que acompanha e orienta também aprende, gerando-se uma abordagem sistemática e interativa da função inspetiva (de supervisão e acompanhamento), ainda que sem a confusão dos papéis essenciais de cada um dos agentes intervenientes.

5. Conceção e modelos de Supervisão Pedagógica

A Supervisão Pedagógica pode ser encarada em dois sentidos: como disciplina de estudo das Ciências de Educação e como atividade de controlo/seguimento e promoção da qualidade educativa, através do acompanhamento e apoio à formação e às práticas pedagógicas dos docentes (Varela, 2011a).

Na primeira aceção, “a Supervisão Pedagógica constitui um corpo de conhecimentos e instrumentos que propiciam a análise, a coordenação e a orientação das atividades pedagógicas, permitindo, do mesmo passo, identificar, classificar e satisfazer necessidades de formação, em sentido lato. Nesta perspetiva, o objeto de estudo da Supervisão Pedagógica é o processo educativo e formativo, considerado holisticamente e estruturado em torno de cinco tipos de agentes ou protagonistas: o professor, o aluno, a escola como organização, o contexto e o quadro normativo” (Varela, 2011a:132).

Na segunda aceção, ou seja, enquanto atividade de seguimento e promoção da qualidade de desempenho docente, a Supervisão Pedagógica constitui um trabalho de acompanhamento, análise, orientação, coordenação e apoio ao desenvolvimento dos professores, em particular, dos processos de ensino-aprendizagem e de educação-formação dos alunos, orientado para a promoção ativa da qualidade educativa. Nesta aceção, “a Supervisão Pedagógica aponta para uma construção e uma orientação metodológicas, reflexivas e interativas nas quais os conhecimentos são aplicados, adquiridos e reconstruídos, mobilizando e sendo mobilizados por uma dinâmica de experimentação-reflexão-validação-planificação-ação-reflexão” (Varela, *Ibid.*:132).

A supervisão pedagógica ocorre, essencialmente, em dois principais contextos ou momentos da formação do professor: o da formação inicial do professor e o da formação em exercício.

Entende-se por *formação inicial de professores* o “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002:18).

A formação inicial de professores, por seu turno, apresenta dois contextos em que é possível realizar-se a supervisão pedagógica:

a) O *contexto de formação que antecede o estágio* de fim de curso, em que costuma verificar-se a aproximação dos formandos (enquanto futuros professores) com o contexto da aplicação, mediante a assistência a aulas e a própria iniciação dos formandos na prática da lecionação, à semelhança do que acontece no cenário de imitação artesanal, no cenário behaviorista ou no cenário clínico;

b) O *contexto do estágio pedagógico* (de final do curso), “fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, como tempo de clarificação do sentido das mensagens entre formador e o formando, de diálogos com a própria ação e de aceitação dos desafios que esta provoca” (Alarcão & Roldão, 2008. 19).

A *supervisão pedagógica de professores em exercício* insere-se no paradigma da “*formação ao longo da vida*” e assume especial relevância na perspetiva do desenvolvimento da profissionalidade docente e da melhoria incessante da qualidade da educação. Com efeito, é, em especial, nos contextos de vida e de aprendizagem profissional (Sarmiento, 2009) que o docente desenvolve continuamente as habilidades e os saberes inerentes ao exercício da sua nobre missão.

Se, no âmbito da formação inicial de professores, a supervisão pedagógica fica a cargo de um ou mais profissionais (supervisor, orientador/tutor) ligados à instituição de formação, *no contexto do exercício da profissão docente*, a supervisão pedagógica é uma atividade confiada, em regra, a profissionais dos ministérios de educação e suas estruturas desconcentradas. No caso de Cabo Verde, podemos destacar as seguintes entidades investidas de funções de supervisão pedagógica, ainda que a par de outras atribuições no sistema educativo:

- Inspetores da educação;
- Professores, Técnicos ou especialistas de ciências da educação afetos a outros serviços centrais responsáveis pelo seguimento e apoio técnico-pedagógico aos professores;

- Supervisores e Coordenadores pedagógicos concelhios e do agrupamentos de escolas.

Em função dos contextos e das perspetivas dos autores, vários são os paradigmas de supervisão no processo de formação de professores. Alarcão e Tavares (2010) apresentam nove modelos de práticas de supervisão, a que nos referimos noutra trabalho (Varela, 2020): cenário ou modelo de imitação artesanal; cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; cenário behaviorista; cenário clínico; cenário psicopedagógico; cenário personalista ou desenvolvimentista; cenário reflexivo; cenário ecológico; cenário dialógico²⁹.

Entretanto, estes cenários constituem perspetivas teóricas que, em geral, não se apresentam de forma isolada ou pura nos contextos reais do ensino-aprendizagem. Outrossim, é fácil constatar-se que esses modelos não se excluem reciprocamente, mas antes se interpenetram em vários aspectos. Tais cenários são olhares, histórica, social e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenómeno, a saber: a supervisão enquanto processo intrapessoal e interpessoal de formação de professores, visando a melhoria da qualidade da educação.

Subjacentes aos cenários de supervisão referidos atrás, pudemos constatar que a supervisão pedagógica assume diversos contornos, características ou modalidades práticas.

Sem embargo, e deixando de lado, nesta apresentação, os modelos de supervisão inerentes aos diversos modelos ou paradigmas de escola (o tradicional, o da escola nova, o da escola ativa, o conducionista, o construtivista e o pós-

²⁹ O texto em causa está inserido no Capítulo VIII deste livro.

construtivista), abordado em outro trabalho (Varela, 2014), destacam-se ainda as seguintes modalidades ou estilos de supervisão (Varela, 2011a, pp: 130-131):

a) Supervisão corretiva – Trata de localizar os defeitos e erros para os corrigir. Geralmente, trata dos “sintomas” em vez de investigar as causas dos problemas. Preocupa-se com os erros mais do que com os méritos. Tende a desaparecer na sua forma pura.

b) Supervisão preventiva – Trata de prevenir em vez de “curar” os defeitos ou males da instituição educativa. Procura orientar, formar, informar previamente para que não se verifiquem os erros e desvios. Procura evitar que os agentes educativos percam confiança em si mesmos.

c) Supervisão construtiva – Não menciona as falhas e erros enquanto não cria condições específicas para a sua solução. Procura desenvolver a capacidade técnica e a personalidade dos agentes educativos em vez de se contentar em remediar as faltas. Não se preocupa apenas em capacitar o agente educativo para a solução de um dado problema encontrado, mas trata de desenvolver a capacidade do agente para enfrentar, por si, outros problemas;

d) Supervisão criadora – Trata de motivar o agente educativo (v.g. o professor) para um trabalho inovador. Trata de estimular e contribuir para que cada professor ou educador seja um verdadeiro artista da educação, ou seja, um agente capaz de fazer uso da sua inspiração, sua sabedoria, aptidões e afetos em prol de uma ação educativa de elevado nível.

e) Supervisão científica – Não se limita à observação sistemática da atuação dos agentes educativos e dos sistemas educativos, mas submete tais observações ao rigor da análise científico, através de métodos que põem de manifesto as “leis” educacionais, que são assim utilizadas ao serviço da ação educativa;

f) Supervisão democrática – Baseia-se na tradição progressista da educação (contrapondo-se à supervisão autocrática e autoritária), promove o assessoramento vocacional e educacional e procura “o máximo desenvolvimento do professor para atingir a maior eficiência profissional”.

Numa escola, as modalidades de supervisão referidas podem estar presentes em diversos domínios, de entre os quais releva a área pedagógica, em que a supervisão tem conhecido vasta aplicação, como vimos atrás.

6. Instrumentos de Acompanhamento e Supervisão

6.1. Enquadramento dos modelos ou instrumentos

No desempenho da sua missão, a Inspeção da Educação utiliza, em função dos objetivos pretendidos, diversas modalidades de controlo, como as de fiscalização do cumprimento das normas (inspeção *stricto sensu*, averiguações, inquérito, sindicância e ação disciplinar) e outras formas de controlo da performance do sistema educativo, da administração educativa e da prestação do serviço educativo, como a auditoria, a avaliação institucional e a supervisão, entre outras³⁰.

Cada uma das modalidades de intervenção implica a realização de diversas atividades, cada uma das quais exigindo modelos, formulários ou procedimento específicos. É assim que a Inspeção Educativa tende a adotar um grande número de

³⁰ Cf., nomeadamente, os seguintes trabalhos do autor/formador:

VARELA, B. (2012). *Manual da Acção Disciplinar. Um estudo com ênfase especial no sector da educação em Cabo Verde*. Praia: Universidade de Cabo Verde. In <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv>;

VARELA, B. (2011). *Manual de Administração Educativa*. Praia: Universidade de Cabo Verde. In: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv>;

VARELA, B. (2006). *Manual de Auditoria Pedagógica*. Praia: Universidade de Cabo Verde. In www.portaldoconhecimento.gov.cv.

instrumentos (ou modelos de observação e recolha de dados, com denominações diversas: guiões, mapas, fichas, grelhas, etc.

Enquanto variantes do planeamento operacional ou procedimentos de observação e pesquisa científica, estes instrumentos tanto podem ser de aplicação pontual e isolada (grelha de observação de uma aula; ficha de controlo de gestão, etc.) como podem servir de referência para uma abordagem integrada da ação inspetiva, caso em que diferentes formulários podem ser aplicados numa perspetiva global e integradora ou servir de base para a elaboração de um só e mais abrangente instrumento (guião de avaliação integrada da escola; guião de auditoria global da escola, guião de recolha de dados em pesquisa científica, etc.).

As atividades a que se referem os instrumentos (fichas, modelos, guiões, formulários, etc.) podem ser realizadas segundo horizontes temporais diversos, desde escassos minutos (observação de uma aula) a um ou vários dias de intervenção no quadro de uma modalidade ou ação específica de controlo (auditoria integrada), podendo ainda ser de execução periódica ou contínua, conforme se elucida em outros textos (Varela, 2012, 2011, 2006).

6.2. Requisitos dos instrumentos de trabalho

Tendo em conta a diversidade de instrumentos passíveis de serem utilizados na Inspeção Educativa, nomeadamente nas atividades de acompanhamento e supervisão, o referencial teórico, técnico e metodológico da sua conceção e aplicação varia consoante a natureza e complexidade do procedimento que está em causa³¹,

³¹ Vejam-se, nesse sentido, entre outros, o Manual de Auditoria e o Manual de Ação Disciplinar, elaborados no âmbito do presente Projeto de Formação.

podendo contudo destacar-se um conjunto de princípios e regras gerais a ter em conta no processo de conceção e operacionalização dos guiões, fichas e demais instrumentos e de monitoramento da educação.

- 1- Objeto, denominação e codificação – Cada instrumento deve ter uma denominação e ou objeto e, tanto quanto possível, o respetivo código, de modo a permitir a sua rápida identificação. A revisão pontual de uma ficha ou instrumento não implica necessariamente a alteração da denominação ou codificação, sem embargo da possibilidade de o instrumento alterado poder ser identificado com a indicação da data da mais recente versão.
- 2- Justificação ou fundamentação – Todo o instrumento tem a sua razão de ser, ou seja, a causa ou conjunto de causas ou motivos que justificam a realização da ação inspetiva. Esses motivos podem ser uma situação problemática anteriormente identificada, uma realidade desconhecida ou insuficientemente conhecida ou uma diretiva adotada superiormente para operacionalização a outros níveis.
- 3- Normas aplicáveis – Cada ficha, modelo ou instrumento deve ser elaborado de modo a traduzir adequadamente as normas pelas quais se rege a entidade a ser “intervencionada”, sem deixar de considerar igualmente as normas que legitimam a ação inspetiva ou supervisora.
- 4- Finalidade – Tendo em conta os motivos que justificam a intervenção, cada instrumento deve indicar os objetivos essenciais a serem alcançados com a ação inspetiva. Assim, nem todos os objetivos devem ser enunciados num instrumento, mas tão só aqueles que permitem compreender uma situação e ou agir em conformidade para a sua transformação.
- 5- -Estrutura e conteúdo - Em coerência com os objetivos definidos, os instrumentos devem obedecer a uma estrutura que inclua, além do objeto e dos objetivos, os eixos

e ou domínios de análise, bem como os indicadores de avaliação dos resultados. Entretanto, a listagem dos conteúdos de observação deve incidir sobre os aspetos e indicadores essenciais, ou seja, aqueles que têm maior relevância e alcance, à luz da natureza e dos objetivos da ação inspetiva. Daí que, enquanto guias para a ação, os modelos, as fichas e outros instrumentos devem possuir uma estrutura que, sem prejuízo no rigor da formulação dos domínios a serem observados, seja flexível. Assim, recomenda-se a reserva de espaços em branco em cada eixo ou dimensão, visando o aditamento de aspetos não previstos, mas observados, no trabalho de campo.

No caso de grelhas de observação de aulas, os conteúdos não devem traduzir apenas o papel ou protagonismo do professor na relação pedagógica, mas também a centralidade dos alunos no processo da sua formação

- 6- Contexto temporal - As fichas, os guiões, grelhas e demais modelos de ação inspetiva refletem um dado contexto temporal, que é o da sua elaboração e, em princípio, o da sua aplicação. No entanto, a intervenção sobre uma dada situação visa, em regra, transformá-la, tendo em vista a sua evolução para um estágio superior ou de maior correspondência com a visão, as expectativas as diretivas e os objetivos que são tomados como referencial de atuação. A mudança da situação pode implicar a necessidade de adequação dos modelos e procedimentos, em ordem a atingir-se níveis cada vez mais elevados de performance educativa.
- 7- Local de aplicação – As fichas devem adequar-se ao locus de intervenção, ou seja, à natureza e especificidade das estruturas ou aos níveis em que se desenvolve a ação inspetiva.
- 8- Metodologia de aplicação – Cada instrumento deve explicitar a metodologia e as técnicas a serem privilegiadas na realização da atividade inspetiva, tendo sempre em

vista a obtenção de evidências que, por serem pertinentes, sólidas e adequadas, permitam chegar a conclusões e recomendações científica e tecnicamente fundamentadas.

- 9- Conclusões, recomendações e notificação – Enquanto instrumentos de identificação de pontos fortes, fraquezas e oportunidades de melhoria, as fichas devem conter, em regra, espaço para análise das evidências apuradas, a elaboração de conclusões sucintas e a formulação das correlativas sugestões de melhoria.
- 10- Avaliação sistemática – Como decorre dos pontos anteriores, as fichas e demais modelos de intervenção devem ser submetidos a uma avaliação regular, periódica ou sistemática, em bases científicas, de modo a aquilatar-se acerca da sua atualidade, pertinência ou adequação.

Não havendo modelos ou instrumentos perfeitos nem de recolha de dados e evidências, importa considerar os modelos, fichas, guiões, grelhas e outras ferramentas de trabalho inspetivo como guias de ação, suscetíveis de adequação em função dos contextos e dos objetivos de intervenção.

No entanto, a elaboração dos modelos e outros instrumentos de observação, acompanhamento e controlo por parte da Inspeção Educativa deve obedecer a um conjunto de regras, acima referenciadas sumariamente, sendo que as próprias regras estão sujeitas a revisões, atento o princípio segundo o qual o sistema educativo, como qualquer sistema social, é dinâmico e probabilístico, sendo, por isso, regido por normas e procedimentos que, independentemente do rigor na sua aplicação e observância, carecem dos aperfeiçoamentos que a evolução das realidades educativas vai requerendo.

Como nota final, adverte-se em relação à tendência, verificada em outros contextos, para a profusão de fichas de acompanhamento e supervisão das atividades pedagógicas, traduzindo uma práxis de introdução de “inovações” bem-intencionadas, mas, amiúde, de forma acrítica, voluntarista e ou por mero modismo, nos modelos e modos de intervenção inspetiva, que não constituem fins em si mesmos, mas sim meros instrumentos de trabalho, razão por que as inovações devem resultar de avaliações científicas da realidade educativa e da ação inspetiva.

Conclusão

A preocupação com a qualidade da educação, questão central das políticas educativas, justifica a aposta numa política de formação dos professores que, tanto no contexto da formação inicial dos docentes como no âmbito da formação em exercício, valorize a Supervisão Pedagógica, de modo que o perfil dos docentes corresponda às exigências e expectativas do poder Público e da Sociedade.

Com efeito, do nível de qualificação e desempenho dos docentes depende, em larga medida, o grau de consecução das normas e decisões enformadoras das políticas educativas e das opções curriculares centralmente definidas. No entanto, a realização das políticas não é linear, por mais prescritivas e imperativas que pretendam ser: elas transitam do texto instituído para o contexto da ação com uma margem de possibilidades legítimas de adaptação e inovação ao nível das instituições educativas e das práticas docentes, tendo em vista o desenvolvimento de processos de aprendizagem que primem por lógicas emancipadoras, humanistas e socio-construtivistas.

Nesta perspetiva, a Supervisão Pedagógica apresenta-se como uma atividade que não se cinge à verificação da conformidade formal e estática da ação do professor

em relação ao que é instituído oficialmente, mas como uma oportunidade de valorização dos saberes e competências dos mestres, assim como de suas práticas e resultados, tendo em conta a relevância dos contextos de vida e de aprendizagem profissional na modelação da profissão docente.

Dada a sua estreita conexão com as políticas educativas e curriculares instituídas a nível das macroestruturas dos sistemas educativos, as políticas e práxis de formação docente e de supervisão pedagógica devem traduzir-se em projetos consequentes de adequação dos perfis de formação dos professores, quer no contexto da formação inicial, quer no da formação em exercício, em ordem ao constante aprimoramento da qualidade da educação.

Os modelos e práticas de acompanhamento e de supervisão do processo de realização do currículo e, em particular, do processo de ensino-aprendizagem devem estar em conformidade com os parâmetros científicos e metodológicos recomendáveis e corresponder aos padrões de qualidade exigidos para o desenvolvimento do sistema educativo.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. & Tavares, J. Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 2020

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In TAVARES, J. (org). Para intervir na Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE. Aveiro: Edições CIDnE, 1994.

Dourado, L. F; Oliveira, J. F. & Santos, C. A Qualidade da Educação: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007

Fabre, M. Penser la formation. Paris: PUF, 1994

Ferry, G. Le trajet de la formation. Paris: Dunod, 1987

Pacheco, J.A. Formação e Avaliação de Professores. Porto: Porto Editora, 1999

Sá-Chaves, I. A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT, 2002

Sarmiento, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In. Formosinho, J. (Coord.). Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009, pp. 303-327

Senge, P. Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Stones, E. Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach. London: Methuen, 1984

Varela, B. Evolução dos paradigmas educacionais e “novas” tendências nas abordagens pedagógico-didáticas. Praia: Uni-CV, 2014. In <https://www.academia.edu/BartolomeuVarela>
Varela

Varela, B. (2014). Políticas e práxis de ensino superior em Cabo Verde: marcos da sua evolução. In: Atas do XII Congresso da SPCE. Vila Real: UTAD, pp. 2949-2974

Varela, B. (2013). O Currículo e o Desenvolvimento Curricular nos tempos atuais: lógicas e desafios do processo de globalização. In Revista de Estudos Cabo-verdianos. Nº Edição Especial/Atas I EIRI: Praia: Uni-CV, pp. 11-22

Varela, B (2012). Práticas e tendências de evolução do trabalho pedagógico no ensino superior: o caso da Universidade de Cabo Verde. In LEITE, C. & ZABALZA, M. (2012). Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência. Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, pp. 1119-1132

Varela, B. (2012). Manual da Acção Disciplinar. Um estudo com ênfase especial no sector da educação em Cabo Verde. Praia: Universidade de Cabo Verde. In <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv>;

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, 2011

Varela, B. MANUAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA. Uma abordagem teórica com aproximação à realidade cabo-verdiana. Praia: Universidade de Cabo Verde, 2011a. In: [ww.portaldoconhecimento.gov.cv](http://www.portaldoconhecimento.gov.cv)

Varela, B. Manual de Auditoria Pedagógica. Praia: Universidade de Cabo Verde, 2006. In www.portaldoconhecimento.gov.cv.

Varela, B. Fundamentos, normas e práxis da avaliação de desempenho docente em Cabo Verde. Praia, Cabo Verde, 2008. In

<http://professorvarela.blogspot.com/search?updated-min=2008-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2009-01-01T00:00:00-08:00&max-results=9~>

Zeichner, K. Alternative paradigms of teacher education. *Jornal of Teacher Education*, 34 (3),1983: 3-9

CAPÍTULO X



Políticas educativas e valores educacionais³²

Resumo

As políticas educativas, enquanto formas de expressar finalidades educacionais, são sempre modos de traduzir o que deve ser ensinado e aprendido nas instituições educativas e, nessa perspetiva, expressam não apenas o conhecimento científico considerado essencial, nos contextos universal e nacional, 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.

No quadro de uma educação para o desenvolvimento integral dos alunos, a educação para os valores é uma necessidade inquestionável, pelo que importa encontrar formas efetivas para a sua efetivação, quer em sede da decisão sobre os projetos de formação e os planos curriculares, quer nos processos didáticos, nas metodologias de ensino-aprendizagem e na avaliação das aprendizagens.

1. 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

³² Varela, B. Políticas educativas e valores educacionais (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). Praia: Uni-CV, 2020. In: Portal do conhecimento de Cabo Verde

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

- a) Uma abordagem científica, de modo 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).

2. 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:

a) - *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.

b) - *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, 2011), 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, 2011a, 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).

c) - *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 (2003, 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 perspectivas 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 respectivos povos.

3. O lugar do conhecimento e do currículo nas políticas educativas³³

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 concepções de educação e, em 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.

³³ 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.

Como temos defendido, tal facto não deve constituir, para os estados nacionais, as escolas e os professores, um álibi ou pretexto para se eximirem das responsabilidades que lhes concernem no âmbito do processo educativo (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 expectativas dos respetivos povos, as novas elites governantes só podem legitimar-se por via democrática e através de uma ação governativa que traduza as aspirações nacionais, corporizando o aforismo, tão caro a Amílcar Cabral, de que a luta de libertação nacional não termina com o içar da bandeira e o entoar do hino, devendo implicar a “libertação das forças produtivas humanas e materiais da nossa terra, no sentido delas se poderem desenvolver plenamente de acordo com as condições históricas que a gente está vivendo hoje em dia” (Cabral, 1974a: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 perspectiva 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 quotidiano ou dependente do contexto. Dito de outro modo, trata-se do “*conhecimento teórico*” que é “desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade”, fornecendo “uma base para se fazer

juízos 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 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 *referenciação* 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.

Em alternativa ao pensamento abissal, que caracteriza a ciência moderna ocidental, Santos (2008, p. 54) propõe a promoção da ecologia de saberes, o que implica a aceitação de que além do conhecimento científico, há outros conhecimentos válidos e, conseqüentemente, com o conseqüente incentivo do diálogo entre o saber que a universidade produz e os demais saberes, atrás referidos, 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 autárcico 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.

4. As perspectivas internacionais e as políticas educativas em Cabo Verde

Se Cabo Verde tem procurado acompanhar as perspectivas internacionais sobre a educação e não tem ignorado a necessidade de ligação do conhecimento universal com a realidade nacional, a análise dos normativos e dos discursos sobre a educação e da relação entre estes e as práticas educacionais, tem evidenciado oscilações e incongruências preocupantes, como o ilustra a forma apressada e superficial como foram prescritas e ou descartadas certas “inovações” educacionais, de entre as quais a abordagem por competências, o empreendedorismo, a educação para a cidadania, com o louvável propósito de promover a preparação dos alunos para os desafios da vida social.

No caso da abordagem curricular por competências, apesar da sua introdução apressada, que mereceu inúmeras críticas, importa salientar que, após alguns anos de experiência, verificava-se, em finais do ano letivo 2015-2016, um nível elevado de apropriação e de aplicação criativa dessa abordagem por parte das escolas e dos agentes educativos, tal como pudemos apurar dos contactos feitos com serviços centrais vocacionados, delegações concelhias, gestores e docentes.

Ora, no preciso momento em que a abordagem por competências parecia estar em vias de sedimentação responsável e criativa, dá-se a mudança de governo e da liderança do setor da educação, com o conseqüente abandono dessa abordagem,

entretanto substituída pela tentativa de introdução generalizada do empreendedorismo no currículo escolar, entretanto com magros e isolados resultados, devido à evidente falta de criação das condições necessárias para o efeito (construção de uma consistente abordagem metodológica, formação aprimorada de docentes, disponibilização de meios e recursos necessários).

A introdução, a nível dos currículos do ensino básico e do ensino secundário, da educação para a cidadania procurou responder a uma necessidade de todo o sistema educativo, mas não se traduziu no aproveitamento das experiências ganhas com a disciplina de formação pessoal e social no ensino secundário, positivas e negativas, de modo que a inovação constituísse uma rutura suscetível de contribuir para o reforço da pertinência social da educação.

Com efeito, foram introduzidas nos planos de estudos, como novas “disciplinas” ou unidades curriculares, áreas ou temáticas de estudo que, pela sua transversalidade (formação pessoal e social versus educação para a cidadania, empreendedorismo, etc.), poderiam ser abordadas através dos métodos e técnicas integração curricular, 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 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 a 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, seja em termos de articulação e abordagem integrada de conteúdos curriculares a nível de cada disciplina (aprendizagem simultânea das quatro operações aritméticas, por exemplo), seja entre diversas disciplinas (aprendizagem integrada da leitura escrita, da educação moral e cívica e das expressões visual, plástica e dramática; aprendizagem da língua portuguesa, da matemática e dos valores, etc.).

É certo que estas mudanças implicariam a criação das condições necessárias, como a formação dos docentes em domínios relevantes (educação digital e pedagogia do ensino online, pedagogia dos valores e pedagogia da integração curricular, entre outros), a preparação dos alunos e das famílias e a disponibilização dos meios de acesso ao ensino a distância aos alunos mais carenciados, mas os investimentos que forem feitos para as viabilizar repercutir-se-iam, de forma positiva, na qualidade e na eficácia do ensino.

5. Os valores em educação e a problemática do seu ensino

Se é certo que não existe unanimidade na aceitação de uma Ciência da Educação quando esta integra a componente dos valores, é relativamente pacífico o entendimento entre os autores de que 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, 2011a: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, 2011a: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 mobilizados com sentido ético, ou seja, numa perspetiva axiológica, que permita aos educandos eleger de entre as condutas possíveis aquela que melhor se adegue 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, aprendidos e avaliados nas escolas. Se aqui e ali a abordagem da educação numa perspetiva 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 perspectiva da integração curricular e tendo em vista o desenvolvimento integral dos educandos, 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.

Por outro lado, se a avaliação das aprendizagens dos alunos tem incidido, sobretudo, sobre os conhecimentos teóricos aprendidos, através de modalidades, formas, métodos e procedimentos diversos, com maior ou menor valorização do papel e da autonomia do professor na determinação das formas e dos conteúdos a serem

“aferidos”, já a avaliação dos valores merece maior atenção, posto que não se compadece com a forma prescritiva e uniformizadora de comprovação do saber teórico. Porque mais do que conhecer, discursar e memorizar conceitos, está em causa a forma como os educandos interpretam os valores e, a partir deles, constroem significados e moldam comportamentos, a avaliação dos valores deve ter uma feição eminentemente formativa e formadora, valorar os modos diferenciados como os sujeitos aprendentes percebem, perspetivam e constroem os seus projetos de vida e ser construída mediante processos de diálogo reflexivo com os sujeitos aprendentes, envolvendo, tanto quanto possível, as famílias dos educandos.

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, JC; 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 perspetivas 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

CAPÍTULO XI



A educação, o conhecimento e a cultura na práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral³⁴

Resumo

A conceção de libertação nacional de Amílcar Cabral, que ultrapassa os marcos da conquista formal da Independência e implica a remoção de todos os obstáculos ao livre desenvolvimento das forças produtivas e de todas as formas de subjugação da pessoa humana, é indissociável da luta contra a ignorância e pela promoção do conhecimento e da cultura.

Encarada, de resto, como manifestação genuína da cultura e como ato de cultura, a luta de libertação nacional não só se fundamenta e se inspira na cultura como influencia esta última (Cabral, 1972), orientando-se para a construção de uma sociedade nova, livre e de progresso, em que o poder esteja nas mãos e ao serviço do povo. Para ser vitoriosa, a gesta libertadora exige, pois, a par do recurso ao “poder das armas”, que se mostrou inevitável para fazer face à repressão colonial, a utilização da “arma da teoria” ou do conhecimento.

No contexto da libertação nacional da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, Cabral não só delinea como enceta a implementação das bases de um novo paradigma educacional que, pelo seu carácter emancipatório, humanista e progressista, contraria os pressupostos do ensino colonial e, no essencial, mantém toda a sua atualidade.

³⁴ Cf. Varela, B. (2013). A educação, o conhecimento e a cultura na práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral. In “*Desafios*” – Revista da Cátedra Amílcar Cabral nº 1, novembro de 2013, pp.113-132. Praia: Edições Uni-CV

1. Da pedagogia da revolução à aposta na educação e na formação

Nos conturbados tempos de hoje, a obsessão pelo mercado continua a ser tendência dominante na referenciação das políticas educativas e das prescrições curriculares à escala global, não obstante as evidências de que as crises económicas internacionais são largamente tributárias do falhanço das políticas ultraliberais de crença cega nas alegadas virtudes da desregulação da economia.

No atual contexto, em que se propugnam processos amplos de convergência e uniformização da educação e do currículo, na base da ideia de que “tudo se torna igual, independentemente dos contextos nacionais” (Pacheco, 2011, p. 15), subvalorizando-se quer a natureza emancipadora da educação quer a sua função de promoção da diversidade cultural e identitária dos povos, afigura-se oportuno invocar o contributo de homens que, como Amílcar Cabral, lutaram em prol de uma sociedade assente no ideário da liberdade e da dignidade da pessoa humana, do progresso solidário e da justiça social, para cuja construção concorrem, de forma decisiva, a educação e a formação.

Amílcar Cabral, filho de cabo-verdianos e nascido na então Guiné Portuguesa, em 1924, era um agrónomo de formação e não um especialista das ciências da educação, mas, pelo modo peculiar como concebeu e empreendeu a luta de libertação nacional, não só se tornou num “pedagogo da revolução”³⁵, que “encarnou perfeitamente o sonho de libertação de seu povo e os procedimentos políticos pedagógicos para a

³⁵ Cf. Freire, P. (2008). *Amílcar Cabral, o pedagogo da revolução*. Brasília: Universidade de Brasília. Este trabalho foi organizado por Laura Maria Coutinho e outros, com base numa Palestra gravada de Paulo Freire no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação Universidade de Brasília, em 8 de Novembro de 1985.

realização desse sonho” (Freire, 2008, p.5), como encontrou na educação uma das “armas” mais poderosas para lograr esse desiderato.

Com efeito, Cabral sempre se apercebeu de que a educação era uma garantia do sucesso da própria luta de libertação nacional, razão por que não só promoveu a formação militar, académica e cultural de quadros, no estrangeiro e no terreno da luta, ministrando, ele próprio, vários seminários de quadros, de que temos eco através de diversos textos de sua autoria, como empreendeu uma importante atividade de educação das crianças que, com as suas famílias, iam sendo subtraídas ao jugo colonial na Guiné-Bissau, sendo disso exemplo a criação da escola-piloto, em Dezembro de 1964, no bairro de Ratoma, nos subúrbios de Conakry, que funcionava em regime de internato, à qual se seguiriam, mais tarde, várias escolas nas regiões libertadas, conforme nos dá conta Luís Cabral, irmão de Amílcar, na sua “Crónica da Libertação” (1984).

Referindo-se a uma destas facetas do labor pedagógico de Cabral, diz Freire (*Ibid.* p. 7): “os seus textos na sua maioria são resultados exatamente de extraordinários seminários, muitos dos quais feitos em plena selva, como avaliação do processo de luta, de luta armada etc.”

O próprio Amílcar refere-se a uma das suas primeiras iniciativas de formação dos militantes que foi a criação, em Conackry, em 1960, ainda que em “condições miseráveis”, de “uma escola política” para onde foram enviados, em primeiro lugar, os militantes das cidades, mas depois os camponeses e os jovens mobilizados, aos quais era ministrada uma “formação intensiva, durante um ou dois meses, “para os preparar politicamente e para que fossem treinados e soubessem mobilizar o povo para a luta” (Cabral, 1974a, pp. 87-88).

Em relação à estratégia e à práxis de formação de Cabral, vale a pena transcrever aqui alguns excertos do já citado trabalho de Paulo Freire, que viria a ser publicado postumamente sob o título “Amílcar Cabral, pedagogo da revolução”, o mesmo que o pedagogo brasileiro havia escolhido para um projeto de obra sobre a “biografia da práxis de Cabral”, mas que não chegou a levar a efeito por ter perdido uma dezena de cassetes com entrevistas a vários guineenses e cabo-verdianos que lidaram de perto com o fundador do PAIGC³⁶ (Freire, *Ibid.* p. 3). No extrato da palestra, que se segue, Paulo Freire dá conta de um dos testemunhos que pôde preservar. Vejamos:

“Amílcar conversava, avaliava o processo de luta, e em certo momento disse: “Eu preciso retirar duzentos de vocês da frente da luta, para mandar para outra frente de luta. Eu preciso de duzentos de vocês para mandar para Conacri, para Instituto de Capacitação, para capacitar os duzentos e depois trazê-los para o interior do país para as zonas libertadas, no sentido de trabalhar como professores”. E aí o jovem olha para mim e diz, vejam como é um raciocínio assim muito imediato. Muito parecido com milhares de raciocínios nossos no Brasil e na América Latina. Disse: “Como é que eu, que estava com um fuzil na mão, vendo o meu companheiro cair morto junto de mim, os tugas matando a gente, como é que eu podia naquela hora pensar que pudesse haver a possibilidade de duzentos de nós saírem da frente de luta para ir estudar. Então a minha reação foi a seguinte: Mas, camarada Amílcar, esse negócio de educação fica para depois.

Você veja que essa reflexão é extraordinariamente igual à de milhares de nós aqui na América Latina, para não falar só no Brasil. “– Então camarada Cabral, esse negócio de educação, fica pra quando a gente botar os tugas para fora, aí agente pensa na educação, e aí a gente se forma, se capacita. Eu pensava que o camarada Cabral ia trazer para cá mais duzentos guerrilheiros, e não tirar duzentos de cá”. E Cabral vai e diz a ele: “E por que você acha que não está certo isso?” E o moço diz: “Porque a gente não pode perder essa guerra”. Cabral então diz: “Mas é exatamente para não perder a guerra, que eu preciso de duzentos de vocês”. Isso é um diálogo lindo. Isso é um negócio, para mim, extraordinário! E o moço continuava sem acreditar e sem entender, sobretudo. (Freire, *Ibid.*, p. 8)

No seguinte extrato da sua palestra, Paulo Freire retoma o testemunho desse entrevistado sobre a estratégia de formação concebida por Cabral:

³⁶ PAIGC é a sigla de Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde, fundado por Amílcar Cabral e um grupo de companheiros em 19 de Setembro de 1956, na Guiné-Bissau, e conduziu vitoriosamente a luta de libertação nacional na Guiné e Cabo Verde.

“... E aí dizia Amílcar: “– E o que acontece é que daqui a cinco anos por aí, seis, quando essa geração que está aí juvenzinha, chegar ao momento da luta definitiva, vai precisar de instrumentos de guerra, que não são os que vocês estão usando, mas instrumentos de guerra que vão exigir conhecimento matemático que vocês não tiveram e nem têm, são acontecimentos científicos de que a geração outra vai precisar.

Aí disse ele: “- E o que nós precisamos no momento é exatamente levar duzentos de vocês, para serem formados no sentido de voltar a formar cá”. O moço me olha e me diz: “- Camarada Paulo, eu fui então para Conacri. Confesso ao senhor que eu fui sem entender muito, mas fui. Estudei, capacitei-me e voltei. Formei quadros aqui que eram realmente os quadros da geração que tinha que ganhar, e vi alunos que estudaram comigo derrubando aviões tucas, com foguetes, esses foguetes soviéticos”. Parou, olhou para mim e disse:

“Camarada Paulo Freire, foi por isso que no começo eu disse ao senhor que eu sou capaz de pensar seiscentos metros em torno de mim, e que o camarada Cabral pensava seis anos na frente dele” (Freire, *Ibid.*, pág.10).

2. A ligação da teoria à prática como pressuposto da transformação da realidade

Partindo de uma concepção de libertação nacional que não se limita à conquista da Independência, com o içar da bandeira nacional, mas implica a plena emancipação do homem e, designadamente, a “libertação das forças produtivas humanas e materiais da nossa terra, no sentido delas se poderem desenvolver plenamente de acordo com as condições históricas que a gente está vivendo hoje em dia” (Cabral, 1974a, p. 111), Amílcar Cabral patenteia o contributo decisivo da “arma da teoria”, isto é, do conhecimento científico, para o sucesso das revoluções de libertação nacional, lembrando que:

“Se é verdade que uma revolução pode falhar mesmo alimentada por teorias perfeitamente concebidas, ainda ninguém realizou uma revolução vitoriosa sem teoria revolucionária” (Cabral, 1974a, p. 41).

A ligação teoria-prática em Amílcar Cabral evidencia-se na sua própria atuação como líder, que aliava o discurso esclarecido ao imperativo de o levar à prática, exortando,

do mesmo passo, cada combatente no sentido de “pensar para agir e agir para melhor pensar” (Cabral, 1974b, p. 15).

Dele dizia Paulo Freire, referindo-se à iniciativa de levar os quadros combatentes para os seminários: “no fundo, Amílcar foi um extraordinário teórico, por isso foi um excelente prático, praticista” (Freire, *Ibid.*, pág. 8).

Uma das principais fraquezas que Cabral procurava desvanecer no pensamento e na ação dos combatentes tinha a ver, precisamente, com a dificuldade de aliar a tomada das decisões à ação concreta para a sua operacionalização, o que ficava a dever-se à “interpretação mágica da realidade”, fenómeno que explicava nestes termos:

“Se nos sentarmos e discutirmos muito bem um assunto, em que todos estão de acordo, pensamos que a coisa já está feita, ficamos contentes e se for preciso até fazemos uma festa, porque a discussão foi muito boa. Mas acaba a discussão, cada um sai satisfeito da vida, porque vai fazer um bom trabalho, mas não trata de fazê-lo porque está-lhe já feito na cabeça” (Cabral, 1974b, p. 206).

Por outro lado, a relevância do conhecimento científico da realidade política, económica, social e cultural, como pressuposto da sua transformação, foi salientada por Cabral, ao observar que “a nossa própria realidade não pode ser transformada a não ser pelo seu conhecimento concreto” (Cabral, 1974a, p. 39).

Com efeito, a libertação nacional e a revolução social “não são mercadorias de exportação”, mas “produto duma elaboração local, nacional, mais ou menos influenciadas por fatores externos favoráveis e desfavoráveis, mas essencialmente determinadas e condicionadas pela realidade histórica de cada povo” (*Ibid.* p. 39). Fica, deste modo, evidente que, para Cabral, a produção autóctone do conhecimento, através da investigação, era de grande relevância para o sucesso da gesta libertadora. De resto, o próprio Cabral só desencadeou a luta armada de libertação na Guiné depois de ter realizado, enquanto agrónomo, o “Recenseamento Agrícola da Guiné” (Cabral, 1956), que lhe permitiu “conhecer mais de perto as populações e os seus problemas” (Pereira, 2002, p. 83), munindo-se, assim, de um referencial de

conhecimento científico que viria a mostrar-se fundamental para o trabalho de “mobilização urbana que se lhe seguiu” (*Ibid.*, p. 83) e, em geral, para a liderança de todo o processo libertador.

Fazendo jus à importância que atribuía ao conhecimento no processo de libertação nacional, Cabral instava os responsáveis a dedicarem-se seriamente ao estudo e a “melhorar dia a dia os seus conhecimentos, a sua cultura e a sua formação política”, lembrando que “ninguém pode saber sem aprender e que a pessoa mais ignorante é aquela que sabe sem ter aprendido” (Cabral, 1974b, p. 52).

3. Por uma aprendizagem multifacetada e permanente

A conceção multifacetada de aprendizagem defendida por Cabral, há cerca de quatro décadas, mantém a sua atualidade, ao pôr em relevo o imperativo de se aliar o conhecimento experiencial, a aprendizagem social, o saber científico e a aprendizagem ao longo da vida. Formulou esta conceção em termos simples, como era, de resto, o estilo discursivo de Cabral, de modo a fazer-se compreender pelos combatentes:

“Aprender na vida, aprender junto do nosso povo, aprender nos livros e nas experiências dos outros. Aprender sempre”. (*Ibid.*, p. 52).

A ideia cabralista de “aprender sempre” corresponde ao *slogan*, muito em voga, atualmente, nos discursos educacionais, de “aprendizagem ao longo da vida”, entendida como “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida,

com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”³⁷. Não sendo esta uma conceção nova, as proposições de aprendizagem ao longo da vida, como bem salienta Kallen (1996), estiveram longe de ser bem sucedidas, facto que, na nossa perspetiva, tem muito a ver com as tergiversações que, amiúde, acompanham a utilização desta expressão, que tanto serve para fundamentar o *empowerment* das pessoas através de uma proposta de educação emancipadora, que as prepare para enfrentar os desafios da vida política, cultural, económica, social e profissional, como para o afunilamento do ato educativo na perspetiva redutora da inserção e adaptação no mercado de trabalho.

Ao longo dos textos de Cabral, não só perpassa a ideia de que a luta para a independência e o progresso só pode ter sucesso mediante a aposta na educação e na aprendizagem como se evidencia uma práxis conseqüente. Assim, Amílcar Cabral procurava criar condições para que a cultura e o saber fossem acessíveis a todos, nomeadamente através do cultivo da leitura:

“Criar, a pouco e pouco, bibliotecas simples nas zonas e regiões libertadas, emprestar aos outros os livros de que dispomos, ajudar os outros a aprender a ler um livro, o jornal e a compreender aquilo que se lê (...) Levar os que leem a discutir e a dar opinião sobre o que leram” (Cabral, 1974b, p. 53).

Como se sabe, esta é, atualmente, uma das medidas de política educativa e cultural que visam a promoção do *alfabetismo funcional*, entendido como “a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos quotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma conceção mais tradicional e académica, fortemente referida a práticas de leitura com fins

³⁷ Cf. Documento de trabalho dos serviços da Comissão Europeia apresentado em Novembro de 2000, citado por Siteo, R. M. (Org.) (2006). “Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? In COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL E GESTÃO, 2006, VOL. 12, N.º 2, 283-290

estéticos e à erudição (Ribeiro, 1997, p. 145), em contraponto com o chamado *analfabetismo funcional*, que, *a contrario sensu*, ocorre quando não se verifica a “adequação dos currículos escolares com relação às demandas da sociedade” (*Ibid.* p.146)

Cabe lembrar, a propósito do analfabetismo funcional, uma experiência feita por Cabral, em 1949, quando, ainda estudante de agronomia, foi gozar as férias em Cabo Verde: em algumas localidades, dava-se a ler o jornal a indivíduos que haviam feito o 2º grau (antigo 4º ano de escolaridade), há 4 ou 5 anos, e o resultado era que “não sabiam ler nada, porque leem, mas não sabem o que estão a ler”, pelo que os considerava “analfabetos que conheciam as letras”, remarcando, todavia, que isso não acontecia apenas ali, pois “há muita gente assim e até, às vezes, doutores” (Cabral, 1974b, p. 116).

4. A práxis educativa: do discurso aos atos, por mais e melhor educação

Procurando aliar o discurso político à prática, Cabral e os seus companheiros de luta tratam de edificar uma vida nova nas regiões libertadas, em diversos domínios, de entre os quais se destaca a educação, que contribuía, assim, para o surgimento de um homem novo e uma mulher nova na Guiné-Bissau (Cabral, 1969, p. 31). E é assim que, em Outubro de 1972, quando fazia o balanço da luta da independência perante a IV Comissão da XXVII Assembleia Geral das Nações Unidas, numa das últimas intervenções que precederam o seu assassinato, em 20 de Janeiro de 1973, Cabral não deixa de exprimir o seu orgulho pelos resultados da luta, destacando, de entre outros: o desabrochar das escolas, “que funcionam em pleno dia apesar dos bombardeamentos”; os “milhares de adultos alfabetizados”; os “497 quadros superiores, médios e profissionais” formados durante a luta; o facto de, nessa altura,

“495 rapazes e raparigas frequentarem escolas superiores, médias e profissionais em países da Europa, enquanto 15.000 crianças escolarizadas frequentam 156 escolas primárias e 5 escolas secundárias (...), onde o ensino lhes é ministrado por 251 professores e professoras” (Cabral, 1974a, p. 151).

Mas, para Cabral, é evidente que a obra educativa não deve ser avaliada apenas em termos estatísticos. Tal é o que se pode descortinar nas “palavras de ordem” dirigidas aos quadros e combatentes, mormente quando chama a atenção para a necessidade de melhorar o conhecimento, através da educação e da formação, preconizando um conjunto de medidas de política que, além da criação de escolas e cursos de alfabetização e da formação de quadros, incluíam a promoção da qualidade do ensino, assim como a valorização da cultura e das manifestações culturais.

Assim, a diretiva de “melhorar o trabalho nas escolas” é acompanhada de recomendações no sentido de: “evitar um número elevado de alunos”, suscetível de prejudicar o seu aproveitamento escolar; criar escolas de acordo com as “possibilidades reais” existentes, para que não se tenha de fechá-las posteriormente; “controlar frequentemente o trabalho dos professores e os métodos que empregam”; desencorajar a aplicação dos “castigos corporais” aos alunos; “cumprir rigorosamente os programas” de ensino; “criar cursos especiais para a formação e aperfeiçoamento de professores”; aplicar sanções a “todos os professores que não cumprem os seus deveres” (Cabral, 1974b, pp. 49-50).

Ciente do papel das famílias na educação, o líder instava à colaboração dos pais, sem deixar de reconhecer que as crianças escolarizadas devem ajudar às suas famílias, numa postura de responsabilização dos alunos que, obviamente, nada tem a ver com a exploração do trabalho infantil:

“Convencer os pais da necessidade absoluta de os seus filhos e filhas frequentarem as escolas, mas organizar a atividade dos alunos de maneira a também serem úteis nas suas casas, a ajudarem a família”.

A estratégia de alfabetização de adultos concebida por Cabral deveria ser implementada mediante a criação de uma ampla rede colaborativa, tal como se pode extrair da “palavra de ordem” de que “todos os que sabem devem ensinar aos que não sabem” (*Ibid.*, p. 50).

De resto, a ação educativa, em particular, a atividade do ensino, não constitui tarefa ou obrigação exclusiva do professor. “Não devemos deixar o trabalho de ensinar só aos professores” - dizia Cabral, apelando no sentido de se fazer de “cada conversa de um camarada (...), seja de que nível for (...), “um estudo, uma lição” (*Ibid.*, p. 212).

Ciente da importância da formação no estrangeiro, no âmbito da batalha “para garantir os quadros necessários para o desenvolvimento”, Cabral alertava, entretanto, para “a mania de deixar o país para ir estudar” e “a ambição cega de ser doutor”, assim como para “o complexo de inferioridade e a ideia errada de que os que estudam e tiram cursos terão privilégios”, reprovando, do mesmo passo, a “má vontade” de responsáveis “contra os que estudam ou desejam estudar” (*Ibid.*, p. 51).

Insistindo na necessidade de “evitar o complexo de superioridade da parte dos que sabem alguma coisa e o complexo de inferioridade da parte dos não sabem”, Cabral salientava, em particular, que “uma pessoa que é capaz de ensinar não deve afastar-se de ninguém, quanto mais agora do nosso povo” (*Ibid.*, p. 212).

Se Amílcar Cabral recomendava o estreitamento da ligação dos quadros com o povo, “o pedagogo da revolução” alertava, no entanto, para duas tendências negativas: a daquele que vai estudar e, ao regressar, “confunde-se tanto com a nossa gente que só faz os erros próprios da nossa gente” e a de outros que “vêm, engenheiros formados, e querem logo ser dirigentes” (Cabral, 1974b, pp. 212). Posicionando-se

contra estes dois extremos, diz Cabral: “o que nós queremos é que aqueles que foram estudar, que adquiriram mais conhecimentos (...), respeitem os nossos dirigentes” (*Ibid.*, p. 212) e, caso constatarem alguma deficiência, ajudem “a levantar cada vez mais, a melhorar o nível das nossas coisas” *Ibid.*, p. 213).

5. A educação, o humanismo e a igualdade dos géneros

O carácter humanista da visão de educação em Amílcar Cabral está bem patente na atenção especial que, segundo ele, deve ser dada, nomeadamente, às crianças e às mulheres. Referindo-se às primeiras, defendia, nas suas “palavras de ordem”, que se deve “dar atenção especial à vida das crianças, desenvolver a sua personalidade e protegê-las contra os abusos, mesmo da parte dos pais e parentes” (Cabral, 1974b, p. 51).

Com efeito, dizia ainda Cabral:

“Não queremos na nossa terra amanhã (...) que os filhos tenham medo dos pais, não, eles devem ter respeito, não medo. Não queremos mais na nossa terra que se amarrem as crianças para lhes baterem. (...) que se amarre ninguém para lhe bater” (*Ibid.*, p. 139).

“O mais maravilhoso, o mais delicado que há no mundo, são as crianças. Às crianças devemos dar o melhor que temos. Devemos educá-las para se levantarem com o espírito aberto, para entenderem as coisas, para serem boas, boas, para evitarem toda a espécie de maldade. Portanto nunca devemos fazer-lhes mal algum ... (*Ibid.*, p. 189).

Não é de estranhar, pois, a indignação que se descortina na seguinte frase do líder da luta de libertação dos povos guineense e cabo-verdiano: “é medonha a maneira como se bate nas crianças da nossa terra” (*Ibid.*, p. 201).

Referimo-nos atrás ao facto de Cabral aludir à necessidade de frequência escolar por parte dos “filhos e filhas”, questão da maior relevância, posto que, como se sabe, as

crianças do sexo feminino foram, ao longo dos tempos, discriminadas na frequência dos estabelecimentos de ensino e, ainda hoje, a igualdade de acesso à educação por parte das crianças de ambos os sexos é um problema que se procura resolver, constituindo um dos objetivos do desenvolvimento do milénio, a alcançar até 2015, de acordo com uma Resolução adotada pelas Nações Unidas:

“Velar por que, até esse mesmo ano, as crianças de todo o mundo – rapazes e raparigas – possam concluir um ciclo completo de ensino primário e por que as crianças de ambos os sexos tenham acesso igual a todos os níveis de ensino” (Nações Unidas, 2000, p. 9).

Em relação às mulheres, importa realçar que, nas suas palavras de ordem, Cabral não só formula a diretiva de “defender os direitos da mulher, respeitar e fazer respeitar as mulheres”, mas também a necessidade de “convencer as mulheres da nossa terra de que a sua libertação deve ser obra delas mesmas, pelo seu trabalho (...), respeito próprio, personalidade e firmeza diante de tudo quanto possa ser contra a sua dignidade” (Cabral, 1974b, pp. 51-52).

É de se notar que a postura de defesa intransigente dos direitos da criança e da mulher por parte de Amílcar Cabral tem lugar cerca de duas décadas antes de terem sido aprovadas pelas Nações Unidas a “Convenção dos Direitos da Criança” (1989) e a “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (1984) e no contexto particular de uma luta armada de libertação nacional, em que a dureza dos sacrifícios e as inevitáveis mortes no campo das batalhas travadas poderiam, eventualmente, tolher a sensibilidade de um dirigente face aos direitos da criança e da mulher.

Tal posicionamento de Cabral é coerente com a sua visão estratégica da luta de libertação, que deve substituir o poder colonial por um poder de novo tipo, um poder

“que vem do povo, da maioria” (Cabral, 1974b, p. 64) e permita a “toda a gente ter possibilidade de avançar, homens ou mulheres” (*Ibid.* p. 142).

6. A educação, a cultura e as línguas de ensino

Referindo-se ao ensino colonial, Cabral assinalava alguns dos seus traços característicos, que evidenciavam a necessidade de sua substituição por uma educação de novo tipo:

“toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. as línguas africanas estão proibidas nas escolas. o homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um inferior. as crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanos. a geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesa (Cabral, 1978, p. 64).

Ora, “uma sociedade que se liberta verdadeiramente do jugo estrangeiro retoma os caminhos ascendentes da sua própria cultura que se alimenta da realidade do meio e nega tanto as influências nocivas como qualquer espécie de sujeição a culturas estrangeiras”, razão por que “a luta de libertação nacional é, antes de tudo, um ato de cultura (Cabral, 1975, *apud* Andrade 1984, p. 280). Dito de outro modo, “se o domínio imperialista tem como necessidade vital praticar a opressão cultural, a libertação nacional é, necessariamente, um ato de cultura” (Cabral, 1999, p. 7). Por seu turno, “ao nível individual e coletivo, a identidade é (...) expressão da cultura” (Cabral, 1977, *apud* Andrade, *Ibid.*, p. 284), sem deixar de ser influenciada por outros fatores.

Se o triunfo da luta exige uma forte aposta na cultura, a pedagogia da cultura é uma das dimensões da práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral. Assim, este defende a promoção da cultura, nas suas diversas manifestações, sem deixar, contudo, de advertir que os “usos, costumes e tradições” populares devem ser

respeitados “desde que não sejam contra a dignidade humana, contra o respeito que devemos ter para cada homem, mulher ou criança” (Cabral, 1974b, p. 51). Por outro lado, o líder da luta de libertação nacional chama a atenção para a necessidade de se acabar com a atitude de “indiferença da nossa gente em matéria de cultura” (*Ibid.*, p. 217)

Se a pedagogia da libertação de Cabral repousava, fortemente, na defesa da identidade e da cultura nacional, esta posição não significava desprezar a cultura dos outros, implicando, antes, o seu aproveitamento “em tudo quanto é bom para nós, tudo quanto possa ser adaptado às nossas condições de vida”, pois que “a nossa cultura deve desenvolver-se numa base de ciência, deve ser científica” (Cabral, 1974b, pp. 198-199).

Assim, Cabral combatia tanto a aceitação acrítica como a negação absoluta de tudo quanto é do estrangeiro, 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 “assimilação crítica” (*Ibid.* p. 217).

A visão de Amílcar Cabral sobre 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 se se diferente”

Defensor consequente da cultura e da identidade dos povos guineense e cabo-verdiano, Cabral posicionava-se, entretanto, contra qualquer tipo de oportunismo, referindo-se, nomeadamente, aos “camaradas que pensam que, para ensinar na nossa terra, é fundamental ensinar em crioulo já”, ou então “em fula, em mandinga, em balanta” (Cabral, 1974b, p. 213).

Apologista do ensino em crioulo, mas só depois de o mesmo ser bem estudado, Cabral sustenta que, antes disso, “a nossa língua para escrever é o português” (1974a, p. 213). Apelando ao sentido de realismo, e sem proibir que ninguém escreva em crioulo, sustenta que “o português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram” (p. 214) e que, “se queremos levar para a frente o nosso povo, durante muito tempo ainda, para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o português” (*Ibid.*, pp. 215-216), “até um dia em que, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as regras de fonética boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo” (*Ibid.*, p. 216).

Cerca de quatro décadas depois, constata-se que as palavras de Cabral não deixaram de ser boas conselheiras, designadamente para os governantes cabo-verdianos, que vêm procurando criar as condições necessárias à utilização do crioulo cabo-verdiano como língua oficial e de ensino, sem prejuízo do estatuto da língua portuguesa, cujo ensino deve ser, entretanto, aprimorado mediante a utilização de uma metodologia mais apropriada, em coerência, aliás, com as opções consagradas na art^o 9^o da Constituição da República:

- “1. é língua oficial o português.
2. o estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa.
3. todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las”.

7. A capacidade comunicativa como grande esteio da pedagogia cabralista

Qualquer estudioso da obra escrita de Cabral - não tão extensa como poderia ter sido caso a sua vida não tivesse sido ceifada, tão prematuramente, a 20 de janeiro de 1973 - fica surpreendido com a sua extraordinária capacidade de explicar questões de grande complexidade teórica através de uma linguagem simples e acessível aos

combatentes, na sua maioria com baixo nível de instrução, o que faz dele um pedagogo nato.

Paulo Freire alude a esta capacidade comunicativa, própria de educadores de grande estirpe, com estas palavras:

“Uma coisa que eu aprendi muito com Cabral, foi como um educador progressista precisa fazer-se simples, sem, porém, jamais virar simplista. Isso me parece fantástico. Pegue os textos de Cabral, e eles são realmente simples, mas não simplistas. Para mim o simplismo, é uma expressão fantástica, contundente do elitismo, é pior até do que o populismo, mas coincide muito com certas vocações populistas. Quer dizer, no fundo o simplismo é autoritário.

O simplista é aquele que diz: como vou falar a essa gente que não é capaz de me entender. Então ele fala meias-verdades, quartos de verdade, não são nem meias-verdades, são pitadas de verdades. Uma coisa que eu aprendi muito com Cabral, foi como um educador progressista precisa fazer-se simples, sem, porém, jamais virar simplista. Isso me parece fantástico. Pegue os textos de Cabral, e eles são realmente simples, mas não simplistas. Para mim o simplismo, é uma expressão fantástica, contundente do elitismo, é pior até do que o populismo, mas coincide muito com certas vocações populistas. Quer dizer, no fundo o simplismo é autoritário.

O simplista é aquele que diz: como vou falar a essa gente que não é capaz de me entender. Então ele fala meias-verdades, quartos de verdade, não são nem meias-verdades, são pitadas de verdades.

Em Cabral a gente vê o contrário disso, o que Cabral faz é buscar, com simplicidade, falar do concreto seriamente” (Freire, *Ibid.*, p. 15).

À laia de conclusão,

O principal arquiteto da Independência da Guiné e Cabo Verde atribuía grande relevância à arma do conhecimento para a compreensão e a transformação da realidade política, social e cultural dos dois povos, no quadro de uma luta de libertação que, iniciada em 1956, não culminaria com a mera proclamação formal da Independência, mas deveria prosseguir com vista à plena emancipação do homem, com a remoção de todos os obstáculos ao seu livre desabrochar e desenvolvimento. Consequentemente, Cabral não só empreendeu uma importante ação educativa e formativa, como se baseou nas armas da teoria, da educação e da cultura para

potenciar o sucesso da gesta libertadora e criar uma vida nova na sociedade que ia sendo libertada do jugo colonial.

Não satisfeito com a mera garantia do acesso à educação, Cabral almejava e, de modo coerente, defendia a melhoria do trabalho nas escolas, ciente de que a tarefa da educação não é responsabilidade exclusiva destas. Outrossim, defendia um paradigma educacional impregnado de profundo humanismo, assente nos valores da cultura nacional, mas aberto à cultura universal e ao conhecimento científico.

Não sendo Cabral um especialista das Ciências da Educação, suas contribuições em matéria da educação devem ser analisadas tendo em conta o contexto da sua época e os condicionalismos próprios de uma luta de libertação. Todavia, as opções por ele defendidas no campo educativo continuam, de um modo geral, de manifesta pertinência, mormente quando se constata que, na falta de dominação colonialista clássica, os povos fazem face a novas e subtis formas ou tentativas de subjugação e domínio, através da educação.

Hoje, como no passado, a educação não é “um empreendimento neutro” (Apple, 1999, p. 21), nem a escola é um “espelho passivo” (Ibid., p. 80). A educação continua, assim, a ser terreno de controvérsias e lutas, envolvendo, de um lado, os que dela procuram servir-se para a consecução de propósitos de dominação e, de outro lado, os que a encaram na perspectiva da emancipação e da promoção integral do homem. Estes últimos encontram nas ideias de Amílcar Cabral, como nas de Paulo Freire, entre outros, fonte de inspiração e encorajamento.

Referências bibliográficas

Andrade, M. A dimensão Cultural na Estratégia da libertação Nacional: Identidade, poder cultural e democracia. In *Continuar Cabral. Simpósio Internacional Amílcar Cabral – Cabo Verde, 17 a 20 de janeiro de 1983*. Praia: GRAFEDITO, 1984: 271-292.

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

Cabral, A. *Nacionalismo e Cultura*: Galiza: Edicións Laiovento, 1999.

Cabral, A. *Análise de alguns tipos de resistência*. Bolama: Imprensa Nacional, 1979).

Cabral, A. *Unidade e Luta. A arma da teoria*, Lisboa: Seara Nova, 1978

Cabral, A. *Guiné-Bissau. Nação africana forjada na luta*. Lisboa: Publicações ova Aurora, 1974a

Cabral, A. *P.A.I.G.C. Unidade e Luta*. Lisboa: Publicações Nova Aurora, 1974b

Cabral, A. O papel da cultura na luta pela independência. In *Textos Políticos de Amílcar Cabral*. Lisboa: Distribuidora Livraria Ler, 1972: 46-52.

Cabral, A. Decididos a resistir (Extracto de entrevista concedida à revista "Tricontinental, nº 1, 1969" In *Textos Políticos de Amílcar Cabral*. Lisboa: Distribuidora Livraria Ler, 1969: p. 31.

Cabral, A. Recenseamento Agrícola da Guiné. Estimativa em 1953. In *Boletim cultural da Guiné portuguesa - Vol. XI, nº 43 (1956)*, pp.7-243. to

Cabral, L. *Crónica da Libertação*. Lisboa: Edições "O Jornal", 1984

Freire, P. *Pedagogia da esperança. Um encontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2008, 10ª edição

Freire, P. *Amílcar Cabral, o pedagogo da revolução*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008 (Organizado por Laura Maria Coutinho e outros, com base numa Palestra gravada de Paulo Freire no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação Universidade de Brasília, em 8 de novembro de 1985).

Kallen, D. Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. In *Revista Europeia de Formação Profissional*, ano 1996, 8/9, pp. 16-22.

Nações Unidas: Declaração do Milênio. Nova Iorque - Resolução A/RES/55/2, de 8 de setembro de 2000, In https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_milenio_nacoes_unidas.pdf.

Pacheco, J.A. *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora, 2011

Pereira, A. *Uma luta, um partido, dois países*. Lisboa: Editorial Notícias, 2002.

Ribeiro, V.M. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. In *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 60, dezembro/97, pp. 144-158.

Sitoe, R. M. Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? In *COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL E GESTÃO*, 2006, VOL. 12, N.º 2, pp. 283-290.

Referência normativa

Constituição de Cabo Verde de 1992 – Lei de revisão constitucional nº 1/VII/2010, de 3 de Maio. Praia: Boletim Oficial I Série, nº 17.

Nota sobre o autor

Bartolomeu Lopes Varela, Professor jubilado da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) é, desde dezembro de 2022, Vice-Reitor da Universidade Lusófona de Cabo Verde. Doutorado em Ciências da Educação, com especialidade em Desenvolvimento Curricular, é igualmente Jurista, com formação doutoral em Direito, na especialidade de Direito Educacional.

Foi professor do ensino básico e secundário, inspetor de educação e, desde 1998, vem exercendo a docência no ensino superior, lecionando em diversos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento.

É investigador em políticas educativas e estudos curriculares, regulação, avaliação e qualidade do ensino superior, Membro da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Membro Fundador da Cátedra Amílcar Cabral da Uni-CV.

É autor de numerosos trabalhos académicos, incluindo livros, manuais e artigos publicados, especialmente nas áreas da Educação e do Direito, e é membro de órgãos diretivos de revistas especializadas de várias universidades e instituições académicas.

Autor de números projetos de diplomas legais e regulamentares, prestou vastos serviços de consultoria e assistência técnico-jurídica nos sectores da educação, formação profissional, ensino superior, comunicação social, e gestão, entre outros, em Cabo Verde e em outros países, nomeadamente para a elaboração de documentos de política e instrumentos de gestão e realização de programas de formação e treinamento de pessoal a diversos níveis.

Desempenhou, entre outros, os cargos de Delegado concelhio, Inspetor-geral e Secretário-geral, no Ministério da Educação de Cabo Verde, e de Administrador-geral e Pró-reitor para Graduação, Desenvolvimento Curricular e Qualidade Académica da Uni-CV Foi membro e Presidente do Conselho da Qualidade do Ensino Superior, entidade predecessora da Agência Reguladora do Ensino Superior.

Mantém colaboração, enquanto docente, investigador e jurista, com diversas universidades, em Cabo Verde e no estrangeiro.



No processo de configuração e desenvolvimento da educação escolar em Cabo Verde, sobretudo a nível não superior, o reconhecimento dos ganhos em termos de democratização do acesso aos diversos níveis educativos e da aposta na edificação de uma educação de qualidade e inclusiva não parece estar em causa. Em todo o caso, quando se propugna elevar o nível da educação escolar cabo-verdiana ao patamar alcançado pelos países da OCDE, as dificuldades e os obstáculos agigantam-se, desafiando a capacidade nacional de engendrar soluções sustentáveis, nomeadamente no que tange à necessidade de: elevação da qualidade da educação pré-escolar; institucionalização de uma escola a tempo inteiro; aposta na investigação educacional, na inovação metodológica e no desenvolvimento das tecnologias de suporte à atividade pedagógica; ligação sistemática entre os contextos formais de aprendizagem e os contextos de aplicação; aprimoramento da formação de professores; modernização dos modelos e instrumentos de gestão e regulação da educação.



