

Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos

José Carlos Morgado
Joana Sousa
Antonio Flávio Moreira
Arlindo Vieira
(Orgs.)



Título

Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos

Organizadores

José Carlos Morgado, Joana Sousa, Antonio Flávio Moreira, Arlindo Vieira

Edição

Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação, Universidade do Minho

ISBN

978-989-8525-57-4

Data

Março 2018

Nota editorial

Todos os textos publicados são da inteira responsabilidade dos autores e coautores que autorizaram a sua publicação. Em todos os textos foram mantidas as peculiaridades da língua portuguesa usadas em Portugal e no Brasil e respeitado o formato das referências bibliográficas.

Apoios



Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Design Gráfico

Luís Borges
luismborges@gmail.com

Eixo 1 - Currículo, Culturas e Migrações

<i>A história fora da escola. Racismo, resistência e desafios identitários</i> Julie A. Cavignac.....	7
<i>Crise migratória ou crise de humanismo?</i> Liliana Rodrigues.....	34
<i>Currículo, fronteiras e migrações</i> Jesus Maria Sousa.....	41
<i>Ser professor em contextos de regulação transnacional. Para uma atitude cosmopolita docente</i> José A. Pacheco.....	52
<i>O currículo como narrativa e a rede dos saberes</i> Carlos Bellino Sacadura.....	61

Eixo 2 - Currículo, Políticas e Novos Desafios

<i>Políticas, Contextos e Currículo: desafios para o Século XXI</i> José Carlos Morgado.....	72
<i>O Ensino Superior cabo-verdiano e os desafios do acesso, da sustentabilidade e da empregabilidade</i> Bartolomeu Lopes Varela.....	84
<i>Da escrita comparada das pesquisas sobre documentos curriculares à base comum curricular nacional</i> Fabiany de Cássia Tavares Silva.....	98
<i>O currículo e as políticas públicas no processo de inclusão escolar em Moçambique</i> Ângelo José Muria.....	108

Eixo 3 - Currículo, Avaliação e Internacionalização

<i>Currículo, internacionalização, hibridização, crioulidades e moçambicanidades</i> Hildizina Norberto Dias.....	126
<i>Avaliação Externa das Escolas: uma leitura do contexto europeu à autoavaliação significativa</i> Joana Raquel Faria de Sousa.....	143
<i>Avaliação das aprendizagens escolares no sistema de ensino secundário cabo-verdiano: elementos para uma reflexão</i> Victor Manuel Fortes.....	159
<i>A avaliação de desempenho dos docentes do ensino superior público em Timor Leste</i> Abílio António Freitas Belo.....	165
<i>Permanência dos estudantes no Ensino Superior a distância – Perfil académico dos estudantes da Licenciatura em Educação da Universidade Aberta</i> Filipa Seabra.....	182

Eixo 4 - Currículo, Trabalho e Formação Docente

<i>Currículo, formação de professores e desenvolvimento curricular no contexto africano</i> Alberto Domingos Jacinto Quitumbo.....	198
<i>Currículo, formação e trabalho docente – da emancipação epistemológica: percursos e influências</i> Arlindo Vieira.....	217
<i>Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: dimensões estruturantes da atividade docente</i> Betania Leite Ramalho & Isauro Beltran Nuñez.....	225
<i>Currículo, educação básica, ensino e formação humana em contexto de vulnerabilidades e desafios</i> Isabel Carvalho Viana.....	238
<i>Formação do profissional da educação profissional e tecnológica: perspetivas a partir de um mestrado profissional ofertado em rede nacional</i> Rony C. O. Freitas.....	255

Introdução

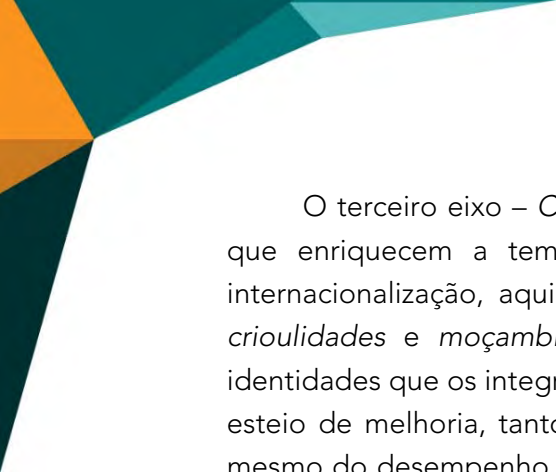
Como campo de fronteiras muito porosas, que se ampliam na confluência de distintas visões sobre o Homem, a Sociedade, a Educação e a Formação, o currículo vem, progressivamente, a consolidar-se como área de referência no domínio das Ciências da Educação, em todo o Mundo. Tal consolidação perspectiva-se por diversos desafios teóricos e metodológicos que procuraram interpelar as políticas e as práticas curriculares, com intuito de clarificar quer os propósitos que norteiam o fenómeno educativo, quer as transformações que, se quisermos melhorar a sua qualidade, é necessário introduzir nesse processo. Daí a importância de um amplo debate sobre as decisões curriculares, tanto no interior como no exterior das instituições educacionais, uma vez que delas depende, em grande parte, a forma como se idealizam e concretizam os propósitos educativos.

O último Colóquio sobre Questões Curriculares, realizado na Universidade de Cabo Verde (UNICV), procurou contribuir para esse debate. Os textos que integram este livro, e que serviram de base às Conferências e às Mesas Redondas realizadas no Colóquio, demonstram-no, uma vez que testemunham diferentes visões dos seus autores relativamente às temáticas centrais do Colóquio: o Currículo, a Formação, a Crioulidade e a Internacionalização.

O livro estrutura-se em quatro eixos principais.

O primeiro eixo – *Currículo, Culturas e Migrações* – acolhe cinco textos que incidem em assuntos que, pela sensibilidade e interesse que granjearam, têm pontuado a nível político e social e têm tido uma projeção mediática significativa. Referimo-nos a questões tão relevantes como o racismo e seus reflexos nos desafios identitários, as crises migratórias e a importância das fronteiras nesse processo ou a regulação transnacional e a imposição socioeconómica dos mais fortes. No fundo, um conjunto de temáticas que não podem dissociar-se do currículo que se desenvolve nas escolas, nem tão pouco da narrativa que o consubstancia, e que poderá, eventualmente, contribuir para o desenvolvimento de uma cultura cosmopolita, tão necessária num mundo que não consegue despojar-se de certos preconceitos que se entranharam há muito e que continuam a comprometer valores e atitudes que facilitariam o reconhecimento e a integração num mundo onde a diversidade cultural é uma das suas características mais marcantes.

O segundo eixo – *Currículo, Políticas e Novos Desafios* – reúne quatro textos que versam sobre políticas educativas e curriculares, bem como sobre os desafios com que as escolas e os professores se deparam atualmente, salientando *nuances* que marcam a organização e desenvolvimento do currículo, quer ao nível do Ensino Superior, quer da base comum curricular no Brasil, quer, ainda, dos processos de inclusão escolar no contexto moçambicano.



O terceiro eixo – *Currículo, Avaliação e Internacionalização* – reúne cinco textos que enriquecem a temática central desta secção, quer no que diz respeito à internacionalização, aqui abordada numa perspetiva hibridizada, capaz de conciliar *crioulidades e moçambicanidades*, de modo a fortalecer contextos e enriquecer identidades que os integram, quer no que se reporta à avaliação, aqui entendida como esteio de melhoria, tanto ao nível das aprendizagens como das próprias escolas ou mesmo do desempenho docente. Nesta secção, é ainda feita uma referência ao perfil académico dos estudantes da Licenciatura em Educação, essencial para as exigências que hoje se colocam a nível institucional.

Por fim, o quarto eixo – *Currículo, Trabalho e Formação Docente* – alberga cinco textos cujo denominador comum é a formação docente, aqui entendida como nutriente essencial da profissionalização, do desenvolvimento profissional e da atividade docente. Neste domínio é constante a preocupação de refletir sobre a formação humana e profissional em contextos educativos marcados por múltiplas vulnerabilidades e por desafios cada vez mais complexos.

No geral, agrega um conjunto de textos que concorrem para fortalecer e consolidar o carácter multifacetado do currículo, enriquecendo e aprofundando um debate em torno dos contributos epistemológicos que pode fornecer para construção de um devir mais rico em termos concetuais, mas também mais justo e mais democrático.

Eixo

Currículo, Culturas e Migrações

1

A história fora da escola. Racismo, resistência e desafios identitários¹

Julie A. Cavnac²

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
juliecavnac@gmail.com

São ilhas afortunadas,
São terras sem ter lugar,
Onde o Rei mora esperando.
Mas se vamos despertando,
Cala a voz, e há só o mar.

As ilhas afortunadas (Fernando Pessoa, 1934).

No poema *As ilhas afortunadas*, Fernando Pessoa apresenta as ilhas como lugares de conhecimento, de mistério e de salvação, pois conservam as palavras, oferecem novas perspectivas, abrem horizontes e esperanças. Cabo Verde, com suas peculiaridades geográficas e históricas parece ser o lugar perfeito para repensar a questão da educação em um contexto transnacional, em nova perspectiva: situada entre três continentes (África, América-Brasil, Europa-Portugal), encontramos-nos em um momento histórico em que nossas universidades precisam se internacionalizar e pensar novas formas de cooperação mais horizontais, em um contexto pós-colonial. O Colóquio foi a ocasião de repensar o papel dos educadores no mundo contemporâneo conturbado e sacudido por eventos políticos locais cujas consequências são mundiais.

A tarefa de proferir a conferência de abertura de um evento voltado para os especialistas da educação me colocou um desafio pela frente: sou antropóloga de formação, com pesquisa na França e no Brasil, desconheço as realidades de ensino e formação em Cabo Verde e em Portugal. No entanto, o Brasil é um laboratório interessante para pensar o ensino e a formação dos professores em contextos pós-coloniais, sabendo das importantes mudanças na esfera da educação superior na última década. O esforço, aqui, será de colocar em perspectiva minhas experiências de pesquisa, ensino e extensão no Brasil há mais de vinte anos e as temáticas do evento: Educação, Formação e Crioulidade.

¹ O texto, em uma versão anterior, foi apresentado na conferência de abertura do III Colóquio Luso Afro Brasileiro na Universidade de Cabo Verde (6 e 7 de julho de 2017, Cidade de Praia, Cabo Verde).

² Professora Titular do departamento de Antropologia

Assim, escolhi discutir a educação a partir da perspectiva temporal e da situação colonial, a fim de entender como o sistema modelou as representações do passado. Também, irei questionar quais foram as consequências para as populações que foram envolvidas neste processo histórico. São temáticas que trabalho mais sistematicamente desde 2000, a partir das leituras feitas sobre o Rio Grande do Norte, no interior do Nordeste brasileiro. Quando comecei a me interessar pelo tema, percebi que havia uma ausência de alguns atores importantes do script da história nacional - os índios e os negros -, ou que estes não eram considerados como protagonistas dos eventos. Apesar das mudanças iniciadas desde o início dos anos 2000, com a implementação de políticas para a promoção da igualdade racial, a reformulação dos currículos e dos livros didáticos, a narrativa que continua sendo contada, até nas escolas, é a das elites brancas que enaltecem a conquista territorial e os benefícios do “progresso” trazido pelos europeus, denegrindo a imagem das populações que foram submetidas à dominação do colonizador (Vogt & Brum, 2016). Apesar da independência do país e a abolição da escravatura terem acontecidos no final do século XIX, é como se a descolonização do saber não aconteceu. Penso que este pressuposto pode ser generalizado a vários países latino-americanos e africanos, incluindo Cabo Verde. Analisar as representações do passado a partir dos discursos coletados em campo nos leva a reavaliar a versão oficial veiculada ainda nas escolas e a nos interessar às percepções temporais e as narrativas que os sujeitos da história produzem. Nas pesquisas realizadas no Nordeste brasileiro sobre a tradição oral, escutando as “histórias do tempo antigo”, fui levada a pensar a mistura, a mestiçagem, o peso da escravidão na vida pessoal dos meus interlocutores e os efeitos do “encontro colonial” entre outros temas.

Irei desenvolver minha fala em três momentos: inicialmente, irei retomar a palavra “crioulidade” que nos leva a entender o que se esconde atrás da mistura e a questionar quais são as ideias subjacentes à ideia de uma mestiçagem fundadora de nacionalidade; depois, com o exemplo do Brasil, irei apresentar as propostas implementadas para combater o racismo pela educação, em particular com a introdução das disciplinas da história da África, da cultura afrobrasileira e da educação étnicorracial. Finalmente, partindo de um exemplo concreto, o da pesquisa-ação desenvolvida na comunidade quilombola da Boa Vista, no interior do Seridó potiguar, irei apresentar situações que levaram alguns quilombolas a repensar sua história, em particular, falar do período da escravidão, introduzindo uma nova versão ao *script* nacional, com as lembranças trazidas pelos seus antepassados.

1. Pensar a “mistura”

No Brasil, como em outros países que foram submetidos a um tipo de dominação ao longo da sua história, pensar o passado colonial é antes de tudo, falar de guerras de conquistas territoriais, dos massacres, da evangelização, da escravidão, dos deslocamentos forçados, de dramas familiares, de discriminação, etc. É apenas a partir dos anos 2000, com a pressão da sociedade civil organizada e a implementação de políticas públicas para a promoção da igualdade racial, que houve uma reformulação dos livros didáticos que apresentavam uma visão eurocêntrica: hoje, oferecem uma visão ampla do sistema colonial instalado pelos portugueses com a economia mundial e mostram as consequências deste sistema para entender o Brasil atual (Vogt & Brum, 2016). De fato, é preciso insistir sobre a ideia de que a escravidão e o tráfico negreiro são crimes contra a humanidade e que são fundamentais para compreender o Brasil de hoje: formaram um sistema integrado e total, pois organizaram a economia, a política e a sociedade brasileira como um todo desde a colônia até nossos dias (Chalhoub & Silva, 2009 ; Marqueze, 2006).

Além da história oficial e dos fatos que foram escolhidos para entrar na narrativa nacional, existem poucas opções para falar da resistência à escravidão; no caso brasileiro, nos livros escolares e nas “novelas das oito”, Chica da Silva e Zumbi dos Palmares aparecem como os únicos heróis negros (Marqueze, 2006). A imagem do negro na história é associada à escravidão, às violências e às privações, ocupando sempre um lugar subalterno. Pior ainda, existe a ideia que é ainda muito recorrente, a do Brasil ter aplicado um modelo de escravatura branda ou até de sujeição voluntária por impossibilidade do escravo se rebelar: construiu-se a

(...) visão do escravo como um ser coisificado, incapaz de pensamentos e ações próprios: a escravidão teria aniquilado as pessoas e sua cultura, restando a fragmentação e o vazio produzidos por uma dominação inexorável (...) Ao enfatizar a violência da escravidão e a vitimização dos cativos, Nabuco contrapunha-se a outra visão, ainda em voga e importante na resistência escravocrata, de que no Brasil a escravidão caracterizava-se pela “moderação e doçura de que se tem revestido sempre, e ainda mais nos últimos tempos” (...) As duas representações têm em comum o fato de tornar os trabalhadores escravos ausentes do processo histórico de sua própria libertação. (Chalhoub & Silva, 2009, p. 16-18).

Para combater essas visões estereotipadas que persistem no pensamento comum e são reforçados pela mídia, é preciso ampliar o debate sobre as consequências da institucionalização do trabalho forçado para os descendentes dos africanos e ao mesmo tempo procurar questionar a ausência do protagonismo negro nas versões, levando os indivíduos ao encontro da sua história para que possam ser incluídos na narrativa nacional. Escolhemos coletar as vozes dos subalternos e as narrativas sobre o passado das populações que foram diretamente atingidas pelo sistema colonial. Mas como reparar essa falha? O problema a ser tratado aqui se resume na avaliação da maneira como as questões históricas são introduzidas em sala de aula – em particular para os jovens negros e quilombolas. Como abordar a questão das origens do racismo, da segregação e da desigualdade se não é a partir das experiências dos próprios sujeitos? E quando essa fala disto de um chavão - que a escravidão foi branda e que não havia conflitos entre os donos e os servos? A proposta de uma educação que parte da percepção dos sujeitos sobre a trajetória do grupo se aproxima da antropologia por adotar sistematicamente esta perspectiva metodológica. O exercício leva a priorizar esses agentes da história não mais como subalternos mas como os protagonistas de uma história que ainda fica para ser contada.

Sem retomar todas as discussões antropológicas sobre o assunto, a ideia é entender o que está em jogo na análise das questões identitárias e culturais no mundo contemporâneo: nas últimas décadas do século XX, os estudos antropológicos clássicos têm sido criticados por dar ênfase à questão cultural em detrimento a uma perspectiva mais crítica e política e não levar em conta a história³. A antropologia, seja ela de tendência evolucionista ou culturalista, classificava as sociedades pelas línguas de cada etnia, as formas de organização social, as expressões rituais, as culturas materiais, etc., o que oferecia uma visão estática dos grupos e das suas culturas. As análises de mudança social, como por exemplo as que eram promovidas pela situação colonial, eram voltadas para as explicações em termo de perdas, com o uso do conceito de aculturação; este modelo explicativo, mesmo se é superado, ainda é bastante utilizado até hoje quando se fala das consequências homogeneizadoras da globalização. Com o surgimento do estruturalismo, as críticas se voltam para o excesso de formalismo nas

³ Para um panorama dos embates teóricos na antropologia contemporânea, ver o artigo de S. Ortner (2011), "Teoria na antropologia desde os anos 60".

interpretações e a ausência de um modelo explicativo que integra as transformações históricas, apesar dos esforços do seu maior expoente, Claude Lévi-Strauss.

A uma concepção congelada da cultura irá se opor uma perspectiva que leva em conta as questões políticas e identitárias: o foco não é mais descrever as características internas das sociedades, suas “essências”, mas a discussão é deslocada para as fronteiras étnicas. No seu livro publicado pela primeira vez em 1976, “Grupos étnicos e suas fronteiras”, Fredrik Barth (1988) propõe uma leitura das identidades étnicas a partir da percepção que os sujeitos têm da comunidade e da relação com os outros coletivos. Demonstra que as identidades não são imutáveis mas são por definição de natureza relacional. Segundo o autor, a cultura é dinâmica pois é ligada à conjunturas históricas e a arranjos políticos que os grupos formam nas suas interações com seus vizinhos. A auto-atribuição identitária e a auto-identificação dos sujeitos a uma comunidade se torna o ponto de partida de toda análise sociológica. A obra de Barth pressupõe que a identidade seja o elemento para emergência dos grupos étnicos a partir das relações sociais e dos limites criados pela configuração da sociedade. Desta forma, se opõe uma visão essencialista a uma visão mais processual e complexa da cultura e das identidades étnicas, que leva em conta as escolhas dos sujeitos, as relações do grupo com a sociedade englobante, os conflitos internos e os embates com o Estado; essa leitura mais crítica se torna útil para pensar as realidades pós-coloniais. Mais recentemente, as perspectivas que associam questões culturais com a agência política trouxeram novas questões: para Manuela C. da Cunha, no seu artigo “cultura com aspas”,

a ‘cultura’, uma vez introduzida no mundo todo, assumiu um novo papel como argumento político e serviu de ‘arma dos fracos’ (...) quando consideramos direitos costumeiros estamos nos movendo no campo das culturas (sem aspas), ao passo que quando consideramos as propostas legais alternativas e bem-intencionadas, estamos no campo das ‘culturas’ (Cunha, 2009: 312).

Assim, a cultura pode ser utilizada para fins políticos e é vista como uma possibilidade de transformação das realidades dos grupos subalternos que, na ocasião, se reapropriam os conceitos antropológicos e os instrumentalizam.

Essa pequena introdução sobre a importância da cultura, dos processos identitários e políticos, nos ajuda a pensar a questão da resistência à dominação em contextos pós-coloniais e, mais particularmente, a relação das populações com sua trajetória histórica. O exemplo do Brasil é interessante para discutir a questão étnica e reavaliar a ideia difundida entre os intelectuais e as elites políticas do início do século

de que o Brasil seria o berço da democracia racial: entre os anos 1930 e 1950 se pensava que, no Brasil, existia uma harmonia racial e não havia preconceito nem discriminação. No entanto, o problema da unidade nacional, as reivindicações pelo reconhecimento das diferenças culturais e as desigualdades econômicas entre as regiões aparecem desde o fim do século XIX, quando o Brasil conheceu crises políticas numerosas e que múltiplas tentativas independentistas vieram à luz. Os antropólogos e os folcloristas voltam seus olhares para as comunidades camponesas numa tentativa de reencontrar a origem e a “essência” da Nação. Como Hobsbawn e T. Ranger (1983) o observam em relação à Europa, os estudos focalizando os camponeses do interior do Nordeste, realizados entre o fim do século XIX e o século XX, ajudaram a “fabricar” uma tradição regional ao fixar definitivamente uma identidade coletiva própria ao sertão. Assim, a cultura nordestina do interior foi solidificada num passado intemporal e, pouco a pouco, assiste-se à estigmatização do sertanejo, muitas vezes beirando a caricatura. Imagem baseada mais em pressupostos sociais e valorizações positivas ou negativas, segundo a ideologia de cada pesquisador, do que num conhecimento real do meio e do modo de vida do grupo estudado. A pesquisa “da” tradição e “da” cultura brasileira, a partir de sua suposta origem – o sertão – é, assim, um empreendimento que se avizinha mais da ideologia do que de uma verdadeira postura originária das ciências sociais (Menezes, 1977: 14). Como Gilberto Freyre (1974) procura descrever “o” português do século XVI colonizando o Brasil, um colono cuja cultura é marcada pelas influências moçárabe e judaica, os autores procuram a origem do sertanejo na imagem desse ancestral lusitano mítico que, ao se fixar no interior, “arcaizou-se” (Guimarães, 2002). O cimento cultural teria sido aquele dos colonizadores portugueses: mais raramente, as raízes culturais são pesquisadas entre as populações indígenas que imprimiram sua marca no modo de vida, nos hábitos alimentares e no saber fitomédico dos primeiros colonos.

Os descendentes de escravos, fixados mais tardiamente e por definição “aculturados” por terem conhecido o exílio, são totalmente excluídos da história e da representação desse ancestral mítico. Foram pouco estudados: é somente a partir das primeiras décadas do século XX que Arthur Ramos e Nina Rodrigues irão produzir uma literatura sobre “o negro”; toma sua inspiração no racismo científico ainda vigente na época⁴. Evidentemente, quer se trate de índios, de escravos ou mesmo do portugueses, as diferenças regionais são obliteradas a fim de que o presumível caráter homogêneo

⁴ Para uma análise das produções acadêmicas sobre populações negras no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX, ver Schwartz (1993), Silva & Tobias (2016).

do “homem brasileiro” ganhe realce. É, portanto, normal que essa mistura supostamente harmoniosa e bem-sucedida entre as três “raças”, que, segundo os autores dessa corrente, seria a característica principal da formação cultural do Brasil, seja mantida no Nordeste mais do que em outra parte, em vista do isolamento da região (Araújo, 1985: 71). Enfim, outros autores, como Leonardo Mota (1965) descrevem o caráter do brasileiro do interior apagando as diversidades regionais; seja ele originário do sul do Brasil ou do Nordeste, permanece sensivelmente o mesmo. O sertanejo seria então o último detentor das primícias da cultura nacional nascida com os bandeirantes.

O raciocínio dos folcloristas brasileiros segue então de perto o dos europeus, que lhes servem de modelo. A questão aqui é relacionada à busca das origens da cultura nacional através o estudo dos arcaísmos que ainda persistem. Não se trata de selvagens mas de camponeses, rudes e resistentes. É no cerne das populações rurais, cujos ancestrais são portugueses, que se pode encontrar “o reflexo direto dos usos e costumes do velho mundo” (Romero, 1977: 36). Assim, a tese da degeneração se disseminou: corresponde à ideia de que, progressivamente, a cultura portuguesa teria se degradada ao se fixar no Brasil. Ou, ao contrário, a cultura lusitana já se teria adulterado ao chegar ao novo continente porque foi trazida por representantes pouco ilustres da Coroa: marginais, cristãos novos, párias, prostitutas e aventureiros de toda espécie. Esse magma cultural “degenerado” ao chegar nos trópicos teria se fundido nas práticas e nas crenças das populações autóctones e servis que se encontravam ainda na infância da humanidade. De fato, o mito de fundação do Brasil é aquele do projeto colonial, o da integração das três raças (indígenas, europeus, africanos), reivindicado tanto pelos regionalistas quanto pelos modernistas: a democracia racial, modelo brasileiro inventado por Gilberto Freyre no seu livro “Casa Grande e Senzala” tem como premissas a “negação da existência do racismo” e o enaltecimento da mestiçagem. Em outra versão, Mário de Andrade procura na mistura – expressa nas manifestações culturais, nas canções, nos ritmos, etc. - a essência do caráter brasileiro (Andrade, 2002: 49-60). Estudiosos estrangeiros como Donald Pierson e Marvin Harris que realizaram pesquisas sobre as relações sociais no Brasil nos anos 1940 e 1970, seguem essa mesma linha, apontando para uma assimilação positiva das diferentes “raças”.

No entanto, já nos anos 1930, o primeiro a questionar a ideia de uma “cultura nacional”, de um certo modo, foi Mário de Andrade que realizou as primeiras pesquisas etnográficas na Amazônia, no Nordeste e, em particular, no Rio Grande do Norte, mostrando a riqueza das expressões “folclóricas” das populações indígenas e afro-

brasileiras sem, no entanto, insistir sobre o caráter étnico das manifestações culturais. Foi ele que implementou a ideia de um Serviço de proteção do patrimônio, hoje Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional – IPHAN. Planejou a “Missão de Pesquisas Folclóricas” com Oneyda Avarenga, em 1938, que colocou em prática o método etnográfico para realizar pesquisas entre as populações urbanas e rurais do Nordeste. O mérito da obra de Mário de Andrade e da sua equipe é de oferecer informações circunstanciadas sobre a realidade descrita: são apenas notas de campo, levantamentos de dados de pesquisa (fotografias, filmes, gravações, transcrições musicais), sem que haja referências a teorias racistas. São dados brutos que devem ser incluídos num banco de dados. Essa experiência, pioneira, irá dar nascimento a um projeto de uma etnografia da diversidade cultural no Brasil, ainda em curso. Por outro lado, a partir de 1945, na sociedade civil, se organiza uma resistência cultural protagonizada pelo teatrólogo Abdias do Nascimento: artista plástico, escritor, poeta, dramaturgo e ativista do movimento negro brasileiro que funda a revista “Quilombo. Vida, problema e aspirações do negro” que é publicada entre 1948 e 1950 no Rio de Janeiro. Deputado federal (1983-1987), senador (1997-1999), ficou à frente da criação do Movimento Negro Unificado e participa, com outros intelectuais, da Constituinte, momento importante para inclusão das “populações tradicionais” na nova Constituição de 1988.

Paralelamente, entre os anos 1960 e 1970, no campo acadêmico da antropologia, surgem os primeiros estudos sobre as comunidades rurais negras. Com as migrações de trabalhadores que saem do Nordeste do país em direção do Sudeste para trabalhar nas cidades, o Brasil urbano descobre a realidade das populações camponesas, sobretudo as do interior do Nordeste do Brasil. Uma primeira dissertação sobre uma comunidade quilombola situada o município de Santa Luzia, na Paraíba, é defendida por Josefa Salete Barbosa Cavalcante em 1975, no Museu Nacional, sob o título de “Talhado, um estudo de organização social e política”. Antes, em 1960, o documentário “Aruanda” de Linduarte Noronha, chama atenção para a realidade cotidiana desta mesma comunidade e o Brasil descobre o sofrimento das populações negras do sertão paraibano. Outro estudo relevante, é o trabalho pioneiro que C. Vogt e P. Fry (1996) realizaram na comunidade do Cafundó entre 1978 e 1988, no estado de São Paulo e que teve uma grande repercussão na época. Os estudos etno-linguísticos teriam revelado o “elo” entre a África e os descendentes dos escravos no Brasil: a utilização de um pequeno léxico de origem bantu mostra que existe uma continuidade linguística apesar dos eventos históricos dramáticos vividos pelos ancestrais que foram vendidos em

meados do século XVIII. Com a pressão do movimento negro e a emergência das comunidades quilombolas, em particular após a regulamentação dos procedimentos de regularização fundiária em 2004, múltiplos estudos vieram à tona. No mundo acadêmico, é a partir dos anos 1970, com a expansão dos programas de pós-graduação em antropologia social, e ainda mais, após 1988, com a irrupção das comunidades quilombolas na cena política brasileira, em busca do reconhecimento de seus territórios⁵.

Os estudos sobre as questões étnicas acompanham o movimento da antropologia crítica dos anos 1980 e reintroduzem a dimensão histórica na interpretação antropológica (Oliveira, 2016). Na América, podemos citar as obras de Nathan Wachtel, Carmen Bernan, Sergio Gruzinski, Joanne Rappaport, Manuela Carneiro da Cunha, Katia Mattoso, Richard Price e outros, que oferecem outras visões da situação colonial em diferentes países do continente americano e restituem a versão dos fatos do ponto de vista dos que sofreram com a violência civilizadora e não mais a versão dos vencedores. Antropólogos se distanciam das perspectivas sincrônicas e os historiadores desconfiam das teses marxistas, demonstrando que os atores em presença desenvolveram estratégias de resistência à colonização e à dominação, promoveram revoltas como ciclo de revoltas africanas na Bahia entre 1807 e 1835. A reflexão acadêmica se complexificou e levou à tona situações interessantes como, por exemplo, proprietários que tinham dívidas com seus escravos, libertos e mesmos escravos que foram donos de escravos. Estudos foram realizados sobre formas de solidariedade, como por exemplo o papel determinante das irmandades nas alforrias e nas fugas dos escravos (Marqueze, 2006: 118-121). Outras análises colocam o acento sobre a dimensão diaspórica e o multiculturalismo; a partir dos anos 1990, os estudos pós-coloniais, como os livros de Stuart Hall (2006) ganharam folego e imprimiram uma influência decisiva na produção intelectual sobre escravidão. Toda a América - central, latina e o Brasil - conheceu uma virada multicultural no final dos anos 1980-2000 e participou de um intenso debate público em torno das reivindicações e das políticas multiculturais. Antes disso, como vimos, o acento era colocado na mestiçagem e na constituição das nações num viés integracionista. No Brasil, é preciso esperar os anos 2000 para ver aparecer pesquisas que contestam este ponto de vista e logo a seguir, foram criadas políticas públicas visando combater a desigualdade racial. Desta forma, as populações afrobrasileiras tiveram a possibilidade de redescobrir sua história, participar da cena política e o debate

⁵ Para um panorama dos trabalhos realizados sobre as comunidades quilombolas, ver Santos (2010).

foi acirrado. Hoje, na antropologia, na história, na geografia ou nos estudos culturais, há uma multiplicidade de estudos que tomam como objeto de pesquisa a questão etnicorracial e a educação. Assim, a discussão acadêmica acompanha de perto os anseios e as preocupações das populações que estão à procura do seu passado e preparando seu futuro, ainda mais porque hoje estão nos institutos federais e nas universidades.

Assim, fica a questão: como introduzir a questão racial na escola ou na Universidade? E como desconstruir a visão generalizada que associe a história da população negra à questão da escravidão?

2. Combater o racismo pela educação: propostas de educação etnicorracial

A educação representa um desafio para o Brasil, em particular no contexto de instabilidade política que o país conhece desde 2015: com os cortes no orçamento, parece impossível dar continuidade às ações implementadas, garantir fontes de financiamento para nos diferentes níveis de educação e oferecer um ensino de qualidade em todo o território nacional.

Os avanços foram importantes, pois em 1940 mais da metade da população era analfabeta contra menos de 10% em 2010: em quarenta anos, a taxa de analfabetismo caiu drasticamente, mas os esforços ainda devem ser mantidos. Em particular, teve uma queda do analfabetismo de mais de 30% entre 2000-2010 (IBGE, 2010). Apesar da obrigatoriedade de frequentar a escola entre 04 e 17 anos ter sido implementada em 2009 e da massificação do acesso à educação, ainda verifica-se uma grande evasão escolar, altos índices de repetência, atrasos na idade ideal de escolarização e uma frequência irregular da escola ou uma saída antecipada dos estudos superiores.

Figura 1 – Educação e desenvolvimento



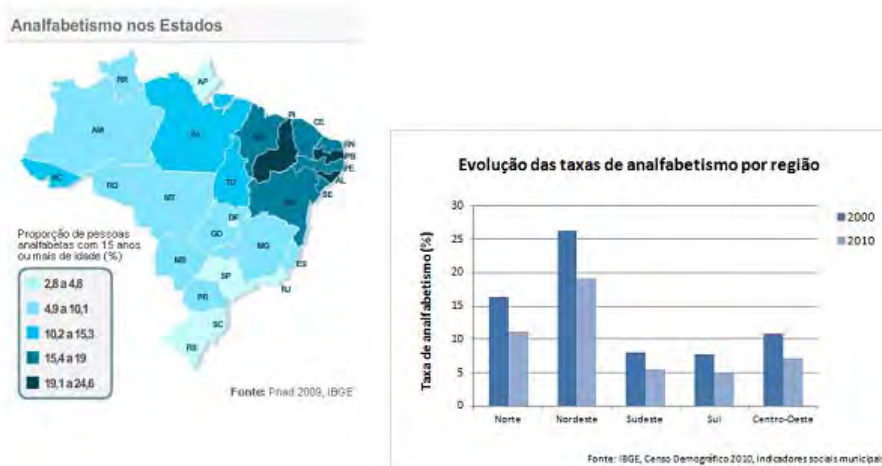
Constatamos que o mapa do analfabetismo e as taxas de aproveitamento baixo coincidem com a geografia das regiões onde se constata a ausência do Estado, a exclusão social, a fome, a violência e o desemprego. As desigualdades raciais e regionais persistem até hoje, apesar dos avanços alcançados durante a última década.

Em 2010, contava-se 53 milhões de estudantes, todos os sistemas, níveis e modalidades de ensino confundidos, o que representa aproximadamente um quarto da população brasileira. Houve uma multiplicação de programas educacionais visando reduzir as taxas de analfabetismo, o que teve como efeito o crescimento da alfabetização das pessoas de mais de 15 anos: 97,5% da população brasileira foi declarada alfabetizada em 2010 e em 2014, mas apenas 60,8% dos jovens entre 20 e 22 anos tinham concluído o ensino médio. Em dez anos, as matrículas em cursos superiores presenciais e à distância foram multiplicados por dois: de 3.036.113, em 2001, à 6.379.299, em 2010, com o caráter preponderantemente privado da expansão ao longo desse período, pois, em relação ao ensino de graduação, a oferta de vagas é quase quatro vezes superior no sistema privado (INEP, 2011). Quando se observa as taxas de escolaridade no ensino médio e superior, verifica-se que a desigualdade persiste e que o Estado deve continuar as ações iniciadas visando a universalização de um ensino público de qualidade nos diversos níveis. O diagnóstico do sistema escolar brasileiro para 2014-2024 aparece como sendo utópico, com os cortes orçamentários anunciados

recentemente: a meta para próxima década é aumentar o nível de escolarização e melhorar o desempenho nos diferentes níveis de estudo (Brasil, 2014).

Importante ressaltar que, desde 2004, houve uma modificação drástica do ensino federal, seja em nível médio ou superior: as carreiras dos professores foram valorizadas, foram implementadas novas formas de entrada nas universidades federais, com a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a introdução de políticas de ação afirmativas e novas formas de avaliação, a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), etc. Foram construídos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo país, houve a expansão do número de vagas nas universidades públicas federais, muitas verbas foram injetadas para construção e ampliação dos campi, a internacionalização das universidades foi incentivada, nasceu a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e houve uma multiplicação de cursos à distância com financiamentos específicos através de planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Foram introduzidos programas de apoio aos estudantes como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), as Bolsas Permanência, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), as modalidades de bolsas de pós-graduação se diversificaram, as bolsas de extensão com ênfase à inclusão social foram ampliadas com o Programa de Extensão Universitária (PROEXT), etc. Enfim, podemos afirmar que, pelo menos para o ensino superior, houve uma mudança estrutural do sistema cujos efeitos ainda não são perceptíveis.

Figura 2 – Desigualdade social



Assim, mesmo longe de ter resolvido todos os problemas, houve avanços significativos cujas consequências serão avaliadas nas próximas décadas. A tentativa de reequilibrar as disparidades regionais foi impactante, em particular para o Nordeste onde persistem taxas de analfabetismo superiores à média nacional: a taxa de analfabetismo que é de 20% no Nordeste e quase de 25% no Semiárido é resultado de um processo histórico e da falta de investimento estatal nessas regiões. Além disso, verifica-se que as taxas de escolarização e de evasão escolar variam em função da raça, do gênero e da categoria social: quando se leva em conta o parâmetro “raça”, constata-se que, em 2013, o analfabetismo era três vezes maior entre os pretos e pardos (11,5%) em relação à população branca que tem taxas de analfabetismo de 5,2% (IBGE, 2010). De fato, a situação das populações afrobrasileiras que encontram-se nas camadas mais baixas da sociedade é, de longe, a mais preocupante: em 2001, segundo uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

(...) de 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% são negros. De 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha de pobreza, 70% são negros. Na área da educação, a situação do negro não é menos calamitosa. Do total dos universitários, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais (Domingues, 2005, p. 165).

Esses números falam deles mesmos e revelam a fratura social e racial da sociedade brasileira que alguns querem esconder. Mais se avança no ensino, a situação piora, mesmo se notamos uma pequena melhoria. No que diz respeito ao ensino médio e superior, em 2014, 64,7% dos brancos com idade de 15 a 17 anos estavam inscritos no ensino médio; essa taxa cai para 50,6% quando se trata de negros e pardos. Para o ensino superior, o fosso ainda é maior: em 2014, 25% dos brancos com idade entre 18 a 24 anos eram inscritos no ensino superior, em vez que apenas 12% dos negros e pardos dessa faixa etária seguiam seus estudos na universidade. As mulheres, de forma geral, continuam estudando mais do que os homens que procurem se integrar mais cedo no mercado de trabalho, em particular os que pertencem aos estratos mais baixo da sociedade (Artes & Ricoldi, 2015).

Assim, a questão étnica parece ser definidora no estabelecimento das desigualdades educacionais e sociais: com a implementação das políticas de promoção da igualdade racial, houve um aumento de pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Em dez anos, passamos de 44,7% em 2000 para 50,7% em 2010, somando 96,7 milhões de

pessoas (IBGE, 2010). No entanto, ainda não se pode falar de uma verdadeira democratização da sociedade brasileira, pois o racismo continua institucionalizado e naturalizado e se constata cotidianamente, num país sacudido por crises econômicas, políticas e morais, expressões de ódio social e racial – incluindo os nordestinos que são designados como sendo os responsáveis do atraso do Brasil -, que hoje são veiculadas e multiplicadas pelas redes sociais (Garcia & Garcia, 2013; Guimaraes, 2002). Segundo Marilena Chauí (2007), a importância do racismo no Brasil sempre foi negada, apesar da sua presença assustadora. Essa assertiva é sustentada pelo mito do pacifismo do povo brasileiro, a naturalização das desigualdades e as formas de violência herdadas da instituição que, até hoje, estrutura a sociedade brasileira, a escravidão:

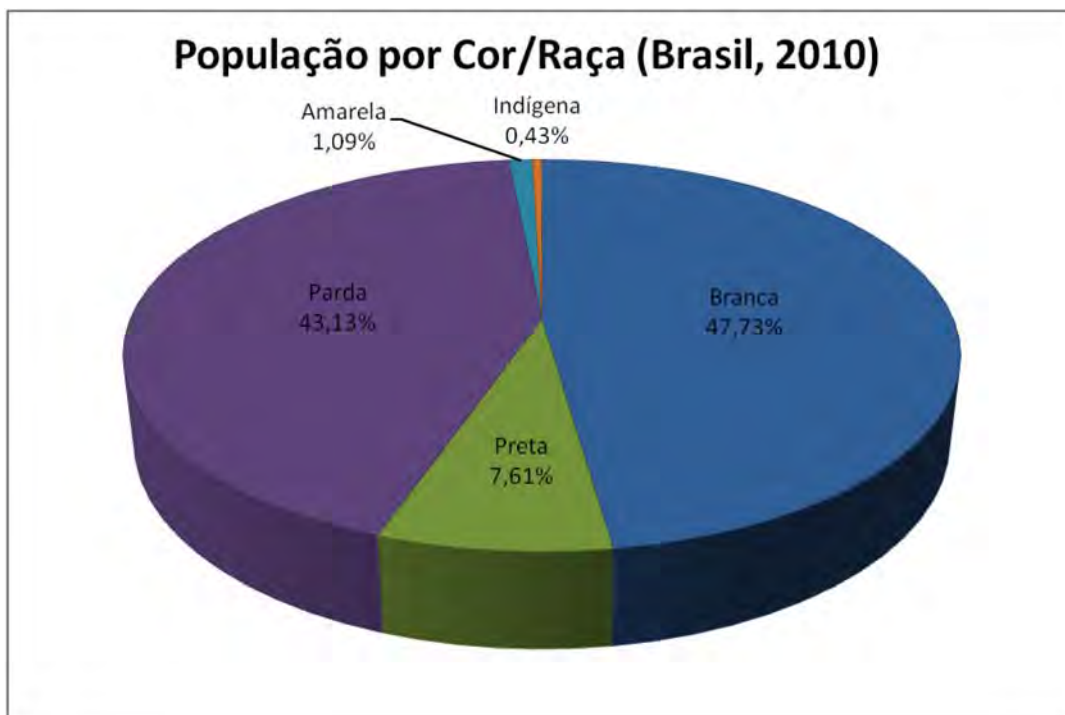
Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, a sociedade brasileira é determinada pelo domínio do espaço privado (ou os interesses econômicos) sobre o público e, tendo o centro na hierarquia familiar, é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades, que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. (...) Há, assim, a naturalização das desigualdades econômicas e sociais, do mesmo modo que há naturalização das diferenças étnicas (consideradas desigualdades raciais entre superiores e inferiores), religiosas e de gênero, bem como naturalização de todas as formas visíveis e invisíveis de violência.

A partir dos anos 2000, a questão étnicorracial entrou como tema na agenda política e intelectual da sociedade brasileira. É na educação que se observa as mudanças mais drásticas e que o debate é mais acirrado (Vogt & Brum, 2016). A introdução de novas políticas de ensino, entre elas, as cotas raciais na graduação, na pós-graduação, em 2016, nos concursos públicos ou nas campanhas publicitárias do governo, foram combinadas com as outras formas de combate ao racismo coordenadas pela Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial criada em 2003 (SEPPIR) e imprimiram mudanças efetivas nos diferentes níveis de ensino. Ainda, todas essas medidas não foram suficientes para “reparar” todas as desigualdades. A inclusão da história da África e da cultura afrobrasileira no currículo do ensino médio e superior é uma das antigas reivindicações do Movimento Negro no Brasil que constava na agenda dos militantes durante a Constituinte. Mas é somente a partir de 2008 que o governo brasileiro decide implementar ações visando promover o combate a todas as formas de discriminação, e cria, em 2011, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade ligada ao Ministério da Educação, estabelecendo diretrizes para os conteúdos dos livros

didáticos e promovendo ações no ambiente escolar, como por exemplo cursos formativos para os professores sobre “gênero e raça”; entre outras iniciativas, o Ministério da Educação publica, em parceria com a UNESCO, publica e disponibiliza amplamente os oito volumes da História da África e inicia uma campanha para reformulação dos livros didáticos⁶. O respeito das diferenças devia ser fomentado pela promoção de uma educação inclusive, com uma atenção especial para a diversidade, o que se casava com a ideia de que uma harmonia social era possível se ancorada no respeito mútuo, no multiculturalismo e num acordo pactuado entre os diferentes grupos que formam a sociedade brasileira. É o que o lema do primeiro governo Lula sugere - “Brasil, um país de todos”. O princípio foi brutalmente questionado com a reviravolta política que o país conheceu com o *Impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016. A proposta do governo resumida num *slogan* correspondia à pressão dos movimentos sociais e colocava na agenda nacional a tarefa de reavaliar a narrativa que apresenta o Brasil como um país mestiço e sem racismo. Com o surgimento de novos sujeitos de direito que denunciavam a exclusão e a discriminação pelo simples fato de frequentar espaços antes segregados, como os *shopping centers* ou os aeroportos, o Brasil se descobriu excludente, racista, violento e não conseguiu mais esconder esta mancha. A máscara caiu e deixou o lugar à expressão do ódio ordinário e da violência que é vivenciada no cotidiano (Domingues, 2005, p. 172).

⁶Ver:

http://www.unesco.org/new/pt/brasil/brasilia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/. Para uma discussão sobre as mudanças da legislação e as ações de inclusão pelo Ministério da Educação, ver Bezerra; Araújo (2014). Sobre as políticas afirmativas, ver Domingues (2005).



No mesmo período que houve a implementação das políticas educacionais voltadas para o combate à discriminação racial e para a valorização da história e cultura afrobrasileira, foram feitos investimentos visando a regularização fundiária das comunidades quilombolas e a preservação do seu patrimônio: a Constituição de 1988 reconheceu a diversidade cultural dos povos tradicionais (indígenas e quilombolas) e o Estado se comprometeu em oferecer condições para a manutenção do seu patrimônio etno-cultural (Lima, 2010). Para possibilitar esse reconhecimento, vários mecanismos de reparação e de promoção de justiça social foram votadas mas nem sempre aplicadas, pois existem fortes resistências no Congresso e no Senado: entre elas, a Lei n. 10.639, sancionada em 2003, tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afrobrasileira nas escolas de Educação Básica brasileiras – em 2008 foram incluídas as populações indígenas, virou a Lei n. 11.645. Desde então, para que sejam criadas as condições necessárias e colocar em prática o que a Lei preconiza, diversas ações foram implementadas pelo Ministério da Educação, especialmente por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Considerada estratégica durante os “anos Lula”, a política de promoção de igualdade racial incentivou não somente a entrada de negros na Universidade mas também introduziu o tema para ser discutido na sala de aula, com a produção de estudos e pesquisas sobre exclusão social, discriminação, desigualdade étnicorracial e uma

realidade quase desconhecidas até então, a das comunidades quilombolas rurais e urbanas. Essas ações deram nascimento ao Estatuto da Igualdade Racial em 2010.

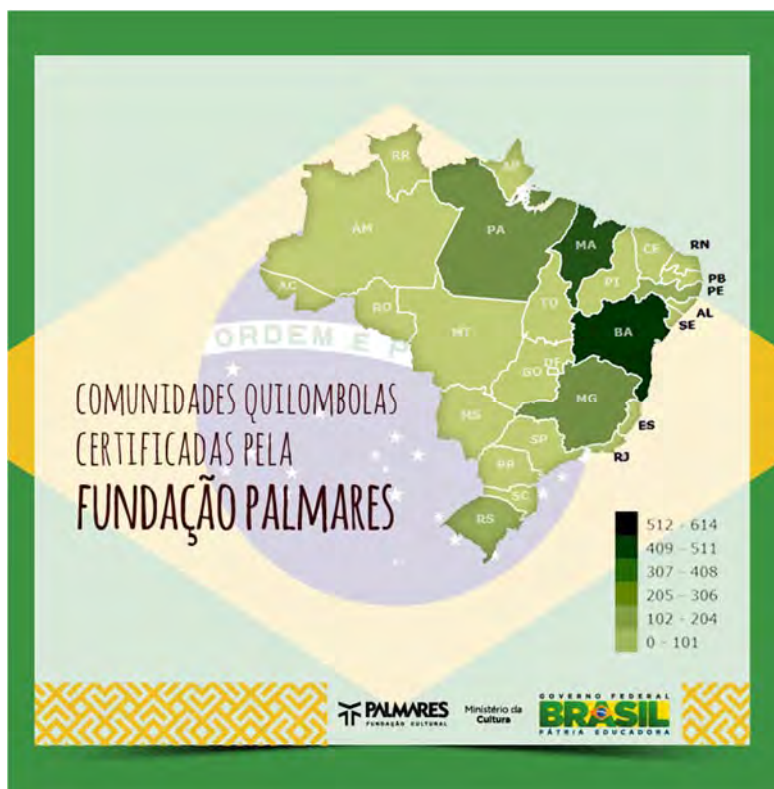
A temática da diversidade étnico-cultural foi introduzida na formulação de várias políticas públicas, em particular foi maciça no campo da educação, com a obrigatoriedade do ensino da história e cultura negra e indígena no ensino básico, médio e superior como tema transversal. Em dez anos, foi implementada uma legislação visando a reparar a dividida histórica da escravidão e que salientava o protagonismo negro ao longo da história da sociedade brasileira. Apesar das medidas tomadas recentemente pelo governo pós-Dilma, não houve ainda decisões que colocassem em xeque os avanços na questão racial. Além da Lei n. 11.645, podemos destacar algumas datas importantes: **2002**, Programa Nacional de Ações Afirmativas, e a publicação da Portaria do MEC/ Capes para Implementação das Cotas na Pós-Graduação em 2016; **2003**, revisão dos livros didáticos ou mesmo eliminação de várias obras em que os negros apareciam de forma estereotipada; **2004**, Diretrizes Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais; **2010**, a Lei 12.288/2010 institui o Estatuto da Igualdade Racial; **2012**, Lei 12.711 ou Lei Federal de cotas que torna obrigatória a reserva de 50% de vagas na graduação para cotas sociais e raciais; no mesmo ano, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica que deve levar em conta “a memória coletiva, as línguas reminiscentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias e formas de produção do trabalho, os acervos e repertórios orais, os festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país, a territorialidade”. Assim, deve ser garantido o

(...) direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade (CNE, 2012, p. 5).

O documento estipula ainda que a Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela “prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino” (CNE, 2012, p. 8). O problema é aplicar essa legislação, encontrar as formas de financiamento para que projetos possam ser implementados nas comunidades onde existem problemas estruturais e que o conjunto das políticas possam chegar até os grupos que deveriam ser beneficiados: se as

comunidades não são organizadas ou se não recebem assessoria externa como a das prefeituras para responder aos editais e manter os projetos, dificilmente, essas conseguem acessar às políticas e a lei não é aplicada. No entanto, todo este aparato legislativo proporcionou uma aproximação da sociedade civil organizada, em particular as comunidades quilombolas, com as universidades e os órgãos governamentais encarregados de acompanhar os processos (Santos, 2010; Lima, 2010).

Além das situações sociais compartilhadas pelas comunidades quilombolas e as periferias das cidades terem vindo à tona, a questão étnica tornou-se um problema para ser enfrentado na sala de aula. Convém agora pensar como, de fato, a questão racial é introduzida na escola, nas comunidades quilombolas ou nas localidades onde há jovens negros que nem sempre podem verbalizar suas angústias e revoltas. O maior problema para uma boa discussão acontecer e imprimir mudanças efetivas, é a formação dos professores na matéria e a falta de material didático para possibilitar a abertura de um canal para uma “outra história”. Nessa jornada heroica e muitas vezes solitária que os professores de história e de sociologia estão cumprindo, em conjunto com seus colegas sensibilizados com a urgência das mudanças a serem feitas, é necessário iniciar pela revisão da história da escravidão no Brasil que levou mais de dez milhões de africanos para América, desses, quatro milhões vieram para o Brasil e 60 % desembarcaram no Rio de Janeiro (Marqueze, 2006). As 3.000 comunidades certificadas pela Fundação Palmares até 2016 são maçicamente situadas nas regiões próximas dos antigos portos, nas antigas zonas escravocratas (Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Sul, Pernambuco), nas zonas onde se praticava a agricultura intensiva de exportação com o “escravismo de *plantation*”, modelo que entrará em decadência com as sucessivas crises do açúcar, do cacau, da mineração, do café, do algodão, etc. (Marqueze, 2006, p. 104). Nessa introdução à compreensão da origem dos problemas da sociedade contemporânea, é preciso trazer os eventos coloniais para as experiências vivenciadas pelos jovens negros, explicar os elos que unem passado escravista do país a um presente localizado num bairro ou numa área rural, comparar a vida dos avós com a realidade vivida no cotidiano. Resta a saber como este programa pode ser incluído num modelo que dificilmente aceita mudanças.



Os desafios para um ensino étnicorracial vão além da tarefa de descrever o mundo colonial no qual os africanos escravizados e os indígenas viveram, inseridos numa sociedade hierárquica que faz questão de manter as barreiras simbólicas entre os grupos sociais (DaMatta, 1979). É preciso mostrar aos alunos porque e como esses atores colocados à margem da história desenvolveram formas de resistência ativas, como tiveram que acomodar a dominação nos seus modos de existências⁷, mas é também necessário ressaltar as formas concretas pelas quais as coletividades, em particular os quilombolas, conseguiram sobreviver aos múltiplos mecanismos de subalternização, de opressão, à doutrinação e à catequização. Hoje, conscientes dos danos ocorridos pela institucionalização da escravidão e da sua marca profunda na sociedade brasileira, os quilombolas e os afrodescendentes se tornam sujeitos de direito; ocupam a cena política, inventam novas modalidades de cidadania e se tornam protagonistas das mudanças ocorridas na reconfiguração do social, sem volta possível para o lugar de onde a história os tinha confinado (Chalhoub & Silva, 2009).

O exemplo da pesquisa-ação que foi desenvolvida numa comunidade quilombola no interior do Rio Grande do Norte mostra o protagonismo dos sujeitos de

⁷ Por exemplo, nossos interlocutores contam que o silêncio respeitoso que era imposto pelos brancos mais potentes aos quilombolas se estendia às crianças que não podiam ficar escutando as "conversas dos adultos". A transmissão dos conhecimentos e dos segredos foi impossibilitada, mas também aparece como uma arma potente para proteger o grupo.

uma história que está sendo escrita, apesar das poucas referências à presença dos descendentes dos africanos escravizados na historiografia local.

3. Experiências quilombolas no Seridó-RN (Brasil)

O Seridó, região situada no interior do Nordeste brasileiro, localizada na Mesorregião Central do Rio Grande do Norte, é conhecida por reivindicar uma identidade cultural forte, ancorada numa tradição rústica de criadores de gado. A valorização local do passado colonial e da « civilização do couro » não se acompanha do reconhecimento dos outros patrimônios, indígena e afrobrasileiro. Na literatura regional, a presença africana no Seridó foi menosprezada (Cavignac, 2003), em particular, na obra do folclorista Câmara Cascudo (1955) encontramos explicações sobre a baixa rentabilidade da atividade pastoril nas fazendas como razão à pouca presença de escravos no sertão. No entanto, como no litoral, o sistema colonial era baseado no trabalho servil: a maior parte dos fazendeiros possuía um conjunto inferior a cinco escravos, quando tinham boas condições financeiras, com algumas exceções que chegaram a números notáveis de 10 e 20 cativos, respectivamente. Da mesma forma, as características ecológicas e climáticas da região não permitiram a acumulação de grandes fortunas e, em alguns casos, favoreceram as alforrias ou as fugas, com a desestruturação da economia local. As atividades de criatório, associadas às pequenas lavouras e ao trabalho “alugado”, num espaço pouco requisitado onde havia “terras soltas” e numa sociedade onde circulava pouco dinheiro, ofereceram as condições para que uma população escrava e liberta no Seridó ganhasse uma relativa autonomia, apesar das condições difíceis de existência (Cavignac & Macedo, 2014). Assim, é preciso revisar a imagem tradicional da paisagem social e étnica seridoense para conseguirmos enxergar a presença de segregação racial e de relações inter-étnicas fundamentalmente desiguais, sejam elas proporcionadas pela vizinhança ou pelo trabalho, com o estabelecimento de laços de compadrio que tinham como modelo o sistema patriarcal e com formas de sociabilidade reservadas “aos negros”, como aquelas promovidas pelas irmandades religiosas.

Para desconstruir esta versão da história sedimentada até nos quilombolas, foi preciso contar com a participação ativa dos moradores, na ocasião da pesquisa para elaboração do relatório antropológico para fins de demarcação do território, realizada em 2007. Num primeiro momento, foi feito um levantamento dos registros orais, das

fotografias e dos documentos existentes; esses dados coletados serviram, após a entrega do relatório, para nortear ações de educação patrimoniais que foram desenvolvidas na comunidade. O interesse despertado pelo passado por parte de várias lideranças foi mantido e surgiu a possibilidade de realizar projetos de extensão e novas pesquisas sobre aspectos sociais e culturais diversos que, de certa forma, deram continuidade à pesquisa realizada para a elaboração do relatório antropológico. Foi também uma ocasião única de discutir dos direitos e de refletir sobre a trajetória histórica do grupo.

Em 2012, através de um edital nacional de extensão, foi aprovado um programa realizado inicialmente por uma equipe composta por jovens quilombolas, alunos do ensino médio – quatro deles receberam uma bolsa no primeiro ano -, um número crescente de bolsistas do ensino superior, alunos interessados, professores da rede pública da região ou pessoas envolvidas com ações culturais. Em momentos diferenciados, outros participantes vieram se agregar ao programa: moradores da Boa Vista, quilombolas de outras comunidades, vizinhos, parentes, integrantes das irmandades, artesãos, agentes externos (ministrantes das oficinas), voluntários, artistas, jogadores de futebol reconvertidos em professores, gestores públicos, agentes culturais, representantes dos movimentos sociais, funcionários públicos encarregados da implementação das políticas públicas, professores das escolas municipais, guardiões da memória, pesquisadores leigos, colecionadores, estudantes ou professores africanos, etc. O programa, que tem um caráter inclusivo, envolveu, ao todo, mais de 150 pessoas que participaram regularmente ou pontualmente das atividades propostas, dos quais 40 pesquisadores e alunos ligados à Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (Departamentos de Antropologia, de Educação, de Turismo, de Artes Cênicas, de Química, de Tecnologia da Informação, de Letras, de História do campus central/Natal, de Currais Novos e do CERES/Caicó, Escola de Ciências e tecnologia) – e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), sem contar com as turmas dos alunos que visitaram a Boa Vista, em particular durante os períodos da festa de N. Sra. do Rosário e na Semana da Consciência Negra. Professores e alunos de graduação e de pós-graduação de diferentes horizontes tiveram um contato com os diversos interlocutores, os integrantes do programa, as instituições e os quilombolas cujo interesse para ingressar no ensino superior foi despertado – dois deles estão finalizando o curso de graduação em gestão de cooperativa pela UFRN e candidatos estão se preparando para entrar no Mestrado em Antropologia em Natal que abriu uma seleção para quilombolas e indígenas desde 2016. Essa troca de

experiências propiciou uma aproximação entre os diferentes segmentos da sociedade ao mesmo tempo que ofereceu espaços abertos para compartilhar o conhecimento; trocas foram realizadas na base da confiança e da amizade, relações foram construídas ao longo dos anos e aproximaram universos antes afastados.

Assim, entre 2012 e 2017, foram realizadas ações patrimoniais e de valorização da cultura quilombola que envolveram sistematicamente os jovens da comunidade. Eles iniciaram com a coleta e o reconhecimento das fotografias antigas encontradas nas casas visitadas, participaram de visitas nos locais históricos, de oficinas de memória, durante as quais foram apresentados os dados históricos e culturais (registros orais, sonoros e visuais). Reuniões da equipe foram organizadas com os diferentes agentes (comunidade em geral, anciões, pesquisadores locais, autoridades e líderes comunitários, etc.), debates foram promovidos com os moradores sobre assuntos relativos ao território ou a atividades a serem implementadas, atividades foram preparadas com os integrantes das irmandades ou com os representantes de associações de outras comunidades. Ao longo dos anos, foram organizadas várias oficinas de elaboração de produtos audiovisuais, mostras de filmes, *workshop* de confecção de tambores, houve torneios de futsal, oficinas de ritmos, de dança e de capoeira, capacitação em cooperativismo, fabricação de doces, curso de cabelos afro e de turbante com ativistas negras, sensibilização à preservação do meio ambiente, à saúde ou à prevenção da gravidez precoce; foram montadas e exibidas exposições de fotografias e filmes realizados na comunidade em eventos científicos, nos centros culturais da região e, em particular, no ponto de cultura da Boa Vista no período da Consciência Negra, em novembro, quando as escolas visitam a comunidade. Viagens foram programadas para que membros do projeto pudessem participar de eventos científicos na UFRN, contando com a presença de outras lideranças, com a organização de rodas de capoeira ou de eventos artísticos – como o encontro dos tambores em Sibaúma em 2016 quando a irmandade do Rosário veio se apresentar; laços foram criados entre os integrantes das diferentes comunidades.

Os resultados das atividades realizadas eram sistematicamente apresentados pelos bolsistas aos moradores da Boa Vista e nas cidades onde foi feita a pesquisa – principalmente Parelhas, Jardim do Seridó e Acari, onde foi montada uma exposição no museu da cidade em 2013. As atividades do programa que passou a se chamar *Tronco, Ramos e Raízes*, nome aludindo à festa da irmandade, eram divulgadas nas redes sociais, para garantir um público local: uma página *facebook* foi criada e é visitada regularmente

pelos moradores e os participantes do projeto. O uso da tecnologia digital potencializa a circulação de informações e possibilita manter o diálogo com os interlocutores da pesquisa em lugares onde os telefones celulares não funcionam ! As informações coletadas foram organizadas num banco de dados criado por professores e alunos da UFRN e, gradativamente, estão sendo disponibilizadas no museu virtual que foi pensado para reunir as informações e divulgar os documentos acumulados nesses cinco anos⁸. Todas essas atividades formaram a base para elaboração do museu virtual, onde se encontra também uma biblioteca os artigos, os livros, os trabalhos de fim de curso de graduação e de pós-graduação de alunos. Uma das últimas atividades realizada foi a elaboração de um guia cultural afro do Seridó ilustrado que está disponibilizado no museu e pode ser impresso: em diálogo com os nossos interlocutores, foram eleitas as manifestações a serem pesquisadas e os lugares de referência. Irá servir de fonte de informação didática bem como de apoio para um turismo comunitário no Seridó, focando na presença histórica das comunidades negras.

O objetivo principal do programa visa valorizar as manifestações culturais e divulgar a presença histórica das comunidades negras do Seridó do Rio Grande do Norte, promovendo uma imagem positiva dos afrodescendentes que ainda levam o estigma da escravidão. É também uma nova forma de fazer pesquisa, junto com os detentores da história, pois contamos com a participação dos jovens quilombolas e das pessoas mais experientes na tentativa de levantar informações sobre a presença histórica dos descendentes dos africanos no Brasil. Apesar do corte brusco dos editais de financiamento do MEC em 2016, as ações se rareficaram mas houve uma dinâmica que foi criada, solidariedades foram ensaiadas e a universidade se tornou uma parceira assim como um destino turístico e logo familiar para os quilombolas da Boa Vista que se apresentam como sendo « do projeto da UFRN ».

Assim, a necessária revisão crítica da história local e da narrativa nacional que apresenta um país mestiço, harmonioso e sem discriminação deve iniciar simultaneamente nas comunidades e na escola, com o combate ao racismo ordinário. A aplicação da legislação deve ser efetiva no que diz respeito às mudanças curriculares visando oferecer informações sobre a presença histórica e cultural dos afrodescendentes no Brasil. Além disso, uma formação adequada deve ser pensada para os professores que precisam ser sensibilizados à temática étnicorracial, refletir sobre a importância da questão e que irão aplicar os conhecimentos na sala de aula. É

⁸ Os resultados do projeto de extensão podem ser visualizados no museu virtual [<https://tronco.cchla.ufrn.br>].

um trabalho difícil e de longo prazo, pois encontra muitos detratores, entre os principais, as elites locais que não tem interesse em mudar o rumo da história que continua ser a dos conquistadores e dos bandeirantes (Chalhoub & Silva, 2009; Vogt & Brum, 2016; Wachtel, 1993). Esta constatação pode ser ampliada aos países africanos e europeus cujas populações sofrem, até hoje, das consequências de uma dominação colonial que, em muitos casos, não foi contestada pelos dirigentes atuais. Apesar da dificuldade em realizar uma revisão da história na escola, essa transformação já está a caminho e irá se impor, de uma forma ou de outra...

Referências Bibliográficas

- Andrade, M. (2002). *O turista aprendiz*. Belo Horizonte: Itatiaia.
- Araújo, I. (1985). *A medicina popular*. Natal: Nossa Editora.
- Artes, A. & Riboldi, A. M. (2015). Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. *Cadernos de Pesquisa*, 45 (158), 858-881. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400858&lng=pt&nrm=iso Acesso em 02 de agosto de 2017.
- Barth, F. (1998). Grupos Étnicos e suas fronteiras. In P. Poutignat, *Teorias da etnicidade. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras* de Fredrik Barth, Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenard. São Paulo: UNESP.
- Bezerra, G. F. & Araújo, D. A. C. (2014). Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. *Revista Brasileira de Educação*, 19 (56), 101-122.
- Cascudo, L. C. (1955). *História do Rio Grande do Norte*. Rio de Janeiro: MEC.
- Cavignac, J. (2011). Índios, negros e caboclos: identidade e fronteiras étnicas em perspectiva. O caso do Rio Grande do Norte. In M. R. Carvalho, E. Reesink, & J. Cavignac (orgs.), *Negros no mundo dos índios: imagens, reflexos, alteridades* (pp. 195-244). Natal: EDUFRN.
- Cavignac, J. & Macêdo, M. K. (orgs.) (2014). *Tronco, ramos e raízes! História e patrimônio cultural do Seridó negro*, Brasília, ABA; Natal: Flor do Sal, EDUFRN.
- Chauí, M. (2007). *Contra a violência*. Disponível em <http://csbh.fpabramo.org.br/contraviolencia-por-marilena-chau>. Acesso em 3 de novembro de 2016.

- Chalhoub, S., & Silva, F. (2009). Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Cad. AEL*, Campinas, vol. 14, n. 26. Disponível em <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/viewFile/2558/1968>. Acesso em 03 de setembro de 2017.
- CNE (2012). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 (Conselho Nacional de Educação). Disponível em <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em 01 de março de 2017.
- Cunha, M. C. (2009). *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac e Naify.
- Damatta, R. (1979). *Carnavais, Malandros e Heróis*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Domingues, P. (2005). Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, nº 29, 164-177. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a13 Acesso em 11 de junho de 2017.
- Garcia, A. S. & Garcia Jr., A. R. G. (Orgs.) (2013). *Relações de gênero, raça, classe e identidade social no Brasil e na França*. Rio de Janeiro: Letra Capital.
- Guimarães, A. S. (2002). *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34.
- Haddad, F. (2008). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>. Acesso em 13 de novembro de 2017.
- Hobsbawn, E. J., & Ranger, T. (Orgs.) (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge U.P.
- INEP (2011). Censo da Educação Superior 2010. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf.
- Lima, M. (2010). Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos estudos CEBRAP*, n. 87, 77-95. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005. Acesso em 01 de outubro de 2017.

- Lopes, M. A. & Braga, M. L. S. (Org.) (2007). *Acesso e permanência da população negra no ensino superior*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004866.pdf>. Acesso em 17 de setembro de 2017.
- Marquese, R. B. (2006). A dinâmica da escravidão no Brasil. Resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. *Novos Estudos*, 74, 107-123. Disponível em www.scielo.br/pdf/nec/n74/29642.pdf. Acesso em 17 de setembro de 2017.
- Menezes, E. D. B. (Org.) (1977). Para uma leitura sociológica da literatura de cordel. *Revista de Ciências Sociais*, VIII (1-2).
- Mota, L. (1965). *Sertão alegre. Poesia e linguagem do sertão nordestino*. Fortaleza: s. ed.
- Napolitano, M. (2002). *História e música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Plínio dos Santos, C. A. B. (2010). *Fiéis descendentes: redes-irmandades na pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-mato-grossenses. Tese de doutorado em Antropologia*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Romero, S. (1977). *Estudos sobre a poesia popular do Brasil (2ª Ed.)*. Petrópolis: Vozes.
- Schwarcz, L. M. (1993). *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil: 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Silva, R. & Tobias, J. S. (2016). A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 65, 177-199. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n65/2316-901X-rieb-65-00177.pdf>. Acesso em 17 de setembro de 2017.
- Vogt, C. & Fry, P. (1996). *Cafundó: A África no Brasil. Linguagem e Sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Vogt, O. P. & Brum, M. B. (2016). Escravidão e Negros em livros didáticos de História. *Aedos*, v. 8, n. 18, 52-74. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/download/58695/38232. Acesso em 02 de setembro de 2017.

Wachtel, N. (1990). *Le retour des ancêtres: les indiens Urus de Bolivie, XXe-XVIe siècle. Essai d'histoire régressive*. Paris: Gallimard.

Crise migratória ou crise de humanismo?

Liliana Rodrigues
Universidade da Madeira, Portugal
liliana@uma.pt

Resumo

Esta deveria ser uma época em que, graças aos fluxos económicos e à força das redes sociais, se esbateriam fronteiras políticas, culturais e territoriais, numa comunhão de experiências e de humanidade. No entanto, como costuma suceder em tempos de crise, não apenas essas fronteiras tendem a acentuar-se, como também se desmaterializam e se implantam no espírito humano. A primeira fronteira, e a que sustenta todas as outras, encontra-se aí, na nossa mente. É por aí que deve começar o nosso combate. Na nossa consciência. Quem migra, fá-lo na esperança de uma vida melhor. Deveria bastar-nos esta razão.

Mas quando isso não é suficiente temos uma outra arma: a educação. Apenas por ela se pode garantir a integração e a prevenção da radicalização. Não é possível, neste momento na Europa, falarmos de migração excluindo a segurança. Até porque há um número crescente de jovens radicalizados com um papel confirmado no extremismo violento.

Palavras-chave: crise, migração, humanismo, educação, radicalização

Abstract

This should be a time when, thanks to economical flows and the strength of social networks, political, cultural and territorial frontiers should be blurred in a communion of experiences and humanity. However, as is often the case in times of crisis, not only do these borders tend to become more pronounced, they also dematerialize and become embedded in the human spirit. The first frontier, and the one that sustains all the others, is there in our mind. This is where we must start our fight. In our consciousness. The one who migrates, does it in the hope of finding a better life. That should be enough for us.

But when that's not enough we have another weapon: education. Only through it can the integration and prevention of radicalization be guaranteed. It's not possible at this time in Europe to talk about migration and exclude security. Also because there is a growing number of radicalized youths with a confirmed role in violent extremism.

Keywords: crisis, migration, humanism, education, radicalization

1. Crise migratória ou crise de humanismo?

Durante milhares de anos, os homens deslocaram-se livremente pelo mundo. Em 1271, Marco Polo iniciava a sua travessia pela Ásia em busca das maravilhas do mundo. Mais tarde, Ibn Battûta, o célebre viajante e explorador berbere, aventurava-se também pelos quatro cantos do mundo. Pelo menos, do mundo conhecido à altura. Nenhum destes exploradores foi impedido de o fazer por uma qualquer formalidade

administrativa ou verificação de papéis. Claro que esta liberdade de viajar não era absoluta, pensamos sobretudo nos escravos, nas mulheres ou nos servos na Idade Média. Mudar de país era, e ainda é, sobretudo, uma questão de propriedade. Todavia, apenas na segunda metade do século XIX, com o aparecimento dos Estados-Nação, se procede à regulamentação da migração. A fronteira territorial adquiria então o seu carácter político, jurídico e universal.

Etimologicamente, “fronteira” deriva da arquitectura, enquanto “fachada” ou “parte que está mais à frente”, mas cedo adquiriu uma conotação militar, designando precisamente “o lugar por onde o inimigo surge” ou o “lugar que está em contacto com o inimigo”. Temos assim que o próprio conceito de fronteira contém, na sua origem, alguma hostilidade para com aqueles que, de fora, tentam atravessá-la. Em alguns casos traça-se o espaço a régua e esquadro - veja-se o caso de África - e constrói-se uma população que esperamos que seja mais ou menos homogénea e que partilhe de um sentimento de identidade nacional. A fronteira é, portanto, um conceito inventado, cujo resultado poucas vezes correspondeu à ambição.

Habitualmente, também não reflectimos sobre o papel das migrações na história da humanidade, migrações de Norte a Sul e de Este a Oeste e vice-versa. A mobilidade consegue ser tão ou mais importante do que a guerra, as religiões, as ideologias ou as novas tecnologias.

As fronteiras não são algo de pré-definido, elas são um constructo humano que define e engendra o seu próprio conteúdo. Não há um povo ou uma região que pré-exista e erija fronteiras para se separar dos outros. Antes sucede o oposto, é o traçar de uma fronteira que faz existir, unificando, um povo ou uma determinada região. Mais do que geográfico, a fronteira é um conceito político e institucional. Dá corpo a um Estado-Nação que, a troco da instituição de uma distância imaterial e artificial, muitas vezes nega a própria proximidade geográfica.

Face à questão da migração, a Europa permanece confusa na percepção do mundo que a rodeia. Predomina a preocupação económica e ficamos presos à ideia de migrante do ponto de vista financeiro, isto é, do seu custo. Daí que desmontar os mitos sobre a migração não seja fácil, principalmente quando, de forma intencional, se opta por ignorar o constante movimento populacional na história da Europa e a sua (di)usão de culturas.

Olhamos para o fluxo migratório que chega à Europa e nem sempre nos perguntamos sobre o que faríamos nós no lugar dessas pessoas. Mesmo quando todos nos revemos nas palavras do poeta Warsan Shire, quando nos diz que “no one puts their children in a boat unless the water is safer than the land”. Na maioria dos casos, para os refugiados, a escolha é entre um lugar onde a sua presença não é tolerada e outro onde a sua chegada não é desejada. Também para os migrantes económicos a escolha se afigura simples, a fome e uma existência sem perspectiva ou uma hipótese, ainda que

ténue, de condições toleráveis para si e para a sua família longe de casa. Face àquele que tem a necessidade de tudo abandonar para tentar melhorar a sua vida, vimos se erguerem muros em vez de pontes.

A migração assusta aqueles que a reduzem ao seu carácter invasivo, elemento sensacionalista aproveitado por alguns políticos para capitalizar em proveito próprio e impor um pensamento populista “pronto a usar”. Mesmo quando essa dita ameaça migratória não resiste a uma análise da realidade dos números. Pouco mais de um milhão de refugiados e migrantes chegaram à União Europeia nos últimos dois anos. Um milhão num universo de 500 milhões de cidadãos europeus. Cerca de 0,2%. Um milhão que opta por exercer um direito que lhe assiste e que se encontra consagrado no artigo 13º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, o direito de cada pessoa circular livremente e escolher a sua residência no interior de um Estado, assim como o de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país. Um direito que, para ser efectivo, precisa de ser enquadrado e garantido por instâncias superiores capazes de o fazer respeitar. Salvaguardando, evidentemente, o direito de cada Estado saber quem acolhe.

Segundo um relatório de 2015 do Alto Comissariado das Nações Unidas, a maioria dos migrantes do mundo (86%) são acolhidos por países em desenvolvimento do hemisfério sul. O continente africano é a primeira terra de acolhimento contra apenas 8% do conjunto dos países da União Europeia (UE). O influxo de um grande número de refugiados e migrantes, aliado à sua súbita “visibilidade”, traz à superfície medos que tentamos esconder, aqueles que nascem da tomada de consciência das nossas próprias fragilidades e inquietações. A forma como vemos os migrantes diz muito acerca de nós mesmos e da confiança que temos na solidez da nossa sociedade. Por vezes, não conseguimos evitar vê-los como arautos de más notícias. Não muito tempo atrás também estas pessoas se sentiam seguras nas suas casas. Olhamos para eles e projectamo-nos num futuro de pesadelo. É também disso que temos medo.

Estamos pois longe da concretização desse direito à mobilidade. O percurso dos migrantes, refugiados e requerentes de asilo comporta uma série impressionante e inaceitável de transgressões a declarações e a tratados que visam salvaguardar os direitos humanos. Ao invés de proceder à organização de canais migratórios seguros e em condições sanitárias adequadas, de proporcionar um direito limitado e condicional de residência a todos aqueles que satisfaçam os critérios, em concertação com serviços especializados encarregues de estudar estratégias de adaptação, de recolocação ou de retorno que garantam a viabilidade da união familiar, vemos que estas pessoas ficam, muitas vezes, por sua própria conta e caem nas redes ilegais de tráfico humano.

Alguns Estados Membros da UE construíram muros e vedações para manter fora os migrantes, sejam eles regulares ou irregulares. Os sistemas sofisticados de vigilância, os guardas de fronteira e os 235 km de vedações ao longo da fronteira externa

da UE revelam a dimensão do problema. Tanto dentro das nossas fronteiras como fora delas.

Se a UE não tem uma política migratória sólida é porque pouco foi antecipado. Em Março de 2011, começou uma guerra civil na Síria. Em Outubro de 2012, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados informa que a maioria dos refugiados (cerca de 400 mil à altura) está a ser acolhida nos países limítrofes (Irão, Jordânia, Turquia e Líbano) e exorta os países da UE a assegurar o acesso ao seu território dos requerentes de asilo. Em 2013, era já um milhão de pessoas a abandonar a Síria. Três milhões em 2014. Quatro em 2015. Em seis anos de conflito, ultrapassaram a barreira dos cinco milhões. As Nações Unidas sempre alertaram para a necessidade de financiamento à ajuda internacional e aos países na linha da frente ao acolhimento, assim como para a urgência da recolocação e partilha de responsabilidades. António Guterres, então Alto-Comissário das Nações Unidas para os Refugiados, fê-lo por várias vezes: “Europe cannot go on responding to this crisis with a piecemeal or incremental approach. No country can do it alone, and no country can refuse to do its part. It is no surprise that, when a system is unbalanced and dysfunctional, everything gets blocked when the pressure mounts. This is a defining moment for the European Union, and it now has no other choice but to mobilize full force around this crisis. The only way to solve this problem is for the Union and all member states to implement a common strategy, based on responsibility, solidarity and trust”.

Durante todo este período, o Conselho Europeu manteve a mesma linha de actuação, fechando as suas fronteiras aos refugiados em nome da luta contra a imigração clandestina, recusando-se a reconhecer o peso crescente do acolhimento em massa de refugiados na economia e no modo de vida de países como o Líbano ou a Turquia, externalizando, de certa forma, o problema para imediatamente a seguir ter que admitir que o problema se mantinha. A diferença é que agora alguns países são ajudados financeiramente e legitimamente a fazer face a esta crise migratória.

A UE disponibilizou-se, numa base voluntária dos Estados Membros, a recolocar 160 mil requerentes de asilo. Se este objectivo fica muito aquém do que esperávamos, a sua concretização foi ainda pior. O fluxo migratório persistirá, não é um evento esporádico. Está aqui para ficar, de forma mais ou menos aguda. Por isso, mais do que falar de crises migratórias deveremos retomar o conceito de mobilidade e nada melhor do que as palavras do filósofo da Grécia Antiga: “Não sou grego, nem ateniense. Sou cidadão do mundo”.

Se existe uma discrepância ao nível da qualidade de vida dentro da própria UE, essa diferença aumenta exponencialmente em relação aos países de onde chegam os migrantes, principalmente os que se situam a Sul do Mediterrâneo. Falamos de sobrevivência e de esperança daqueles que procuram na Europa o conforto da segurança. Zygmunt Bauman, de forma genial, utiliza um conceito que se adapta perfeitamente aos migrantes, o de “redundant people”, gente localmente

desempregada ou politicamente intolerada que procura uma saída longe das suas casas.

Teremos que admitir que houve uma gestão caótica da crise migratória, que só o é porque a UE não a soube (ou não quis) antecipar. Nisso o Conselho Europeu tem as suas responsabilidades. A política de asilo da UE deve criar instrumentos legais de acolhimento que garantam o pleno respeito do direito internacional e a protecção das fronteiras contra a imigração irregular.

Há uma tendência para transferir a “questão dos refugiados” da área dos direitos humanos universais para a da segurança interna. Não duvidamos de que é importante salvaguardar a segurança dos cidadãos europeus contra potenciais terroristas. Mas será maior o nosso ganho se a solidariedade e a compaixão forem valores sentidos por todos nós face ao sofrimento dos outros. Por isso, a UE precisa acertar o seu “compasso ético e moral”. Isso acontecerá se o foco estiver no alívio da pobreza e nos esforços internacionais para por cobro aos conflitos armados nos países terceiros. Este fluxo maciço de pessoas não irá parar enquanto as causas que estão na sua origem não forem resolvidas. Precisamos reorientar as políticas de cooperação para o desenvolvimento de forma a dar-lhes a oportunidade de ter um futuro nos seus próprios países. Fracassaremos se apenas nos ativermos à obtenção de “resultados” quantificáveis em termos do número de pessoas impedidas de abandonar os denominados “países de trânsito” ou do número de enviados de volta para os países de origem. Uma abordagem deste tipo põe em risco a política de parceria da UE e desencadeia atropelos aos direitos humanos.

Reduzir a política externa da UE a uma estreita agenda de dissuasão e contenção da migração corre o risco de desestabilizar ainda mais os países que já enfrentam conflitos e fragilidades, prejudicando os próprios esforços de desenvolvimento que reforçariam as perspectivas das pessoas e reduziriam a necessidade de empreender a perigosa e arriscada viagem em direcção à Europa. Ao pretender dissuadir em vez de acolher, a política migratória da UE revela-se inútil face à realidade actual.

Seria bom que a actual crise de refugiados na Europa servisse para dar um passo em frente na criação de uma política comum em matéria de asilo e migração que desse resposta à diversidade das políticas estatais, aumentando em simultâneo os padrões de protecção dos direitos humanos de todos aqueles que nos procuram em busca de uma vida melhor. Se a UE não der o exemplo, não podemos esperar que outros o façam. A UE tem o dever de assumir a responsabilidade pelas pessoas necessitadas de protecção internacional e isto não pode estar ligado a qualquer objectivo que passe pela interrupção forçada dos fluxos migratórios.

A tudo isto acrescentamos que, na generalidade dos países da UE, ocorre um decréscimo da população em idade activa, indicando as projecções que haverá um

défice de milhões de pessoas neste sector etário nas próximas décadas. A Europa precisa da migração como de uma injeção de juventude e dinamismo, se pretende, nos anos vindouros, enfrentar com sucesso os desafios do trabalho, do Estado Social e do regime de pensões. A própria OCDE afirma que, nos últimos anos, cerca de 70% do aumento da população activa da UE já se deve à chegada de migrantes.

Na realidade, a Europa não está confrontada com uma crise de migrantes e de refugiados. São estes que estão confrontados com uma crise de humanismo em algumas partes da Europa. E são eles, gente como nós, que têm suportado da pior maneira possível esta crise, isto é, com as suas próprias vidas.

Uma UE fundada na solidariedade não pode deixar os mais vulneráveis entregues à sorte. Uma visão humanista do fenómeno migratório actual requiere uma evolução das mentalidades e ainda mais pedagogia. É nosso dever, dos governantes e da sociedade civil, acompanhar e tornar compreensíveis e legítimas as evoluções ditadas pelo interesse geral e pelo respeito da pessoa, encarando este fenómeno migratório, este acontecimento histórico, não como um perigo ou como uma invasão, algo completamente descabido e infundado, mas como uma oportunidade. Muitos dirão que é uma proposta utópica e irrealista e argumentarão com a questão do financiamento e da segurança, que já referimos serem também importantes. Mas o que não podemos permitir é a transformação destes argumentos em armas populistas prontas para destruir qualquer ideia humanista. Não há outra saída senão investir no diálogo que quebra o distanciamento, o desprezo e a indiferença. Apostando numa abordagem em que um conjunto básico de países partilhe de uma cooperação reforçada de forma a incentivar outros a juntar-se a eles numa fase posterior. Depois de 60 anos de UE, é necessário um novo impulso lançado por uma vanguarda compacta de países, com a ética, mais do que a obrigação legal, a desempenhar um papel muito importante nesse esforço. Felizmente, já há alguns sinais nesse sentido, dado por alguns países, como Portugal, que prontamente se colocaram na linha da frente para assumir as suas responsabilidades no reafirmar dos valores que presidiram à construção do projecto europeu.

Esta deveria ser uma época em que, graças aos fluxos económicos e à força das redes sociais, se esbateriam fronteiras políticas, culturais e territoriais, numa comunhão de experiências e de humanidade. No entanto, como costuma suceder em tempos de crise, não apenas essas fronteiras tendem a acentuar-se, como também se desmaterializam e se implantam no espírito humano. A primeira fronteira, e a que sustenta todas as outras, encontra-se aí, na nossa mente. É por aí que deve começar o nosso combate. Na nossa consciência. Quem migra, fá-lo na esperança de uma vida melhor. Deveria bastar-nos esta razão.

Mas quando isso não é suficiente temos uma outra arma: a educação. Apenas por ela se pode garantir a integração e a prevenção da radicalização. Não é possível, neste momento na Europa, falarmos de migração excluindo a segurança. Até porque há

um número crescente de jovens radicalizados com um papel confirmado no extremismo violento. Este número crescente implica um cuidado especial com a dimensão de género, já que são muitas as mulheres que em ruptura com a sociedade caíram na radicalização terrorista.

Assim, as instituições educativas devem conceber um currículo que promova em simultâneo o espírito crítico e a não discriminação. Isto significa a organização de currículos que reforcem a tolerância perante as diferentes religiões, contextualizada histórica, filosófica e ideologicamente. Essencialmente, precisamos de um currículo humanista que coloque os direitos humanos na agenda dos diversos países. O chamado “mundo civilizado” caracteriza-se pelo sentimento de pertença, de partilha e de responsabilidade para com o outro. Os discursos e crimes de ódio revelam bem o abalo deste mundo. E todos são chamados a realizar este currículo para os direitos humanos, seja de forma formal ou não formal.

Entidades locais, universidades, escolas, professores, pais e famílias, psicólogos, especialistas pedagógicos e líderes religiosos estão convocados pela União Europeia para a formação especializada e para a disposição de instrumentos, por parte dos Estados Membros, que permitam a detecção de comportamentos que demonstrem e amplifiquem o fenómeno da radicalização e que permitam ainda criar estratégias de enquadramento dos jovens mais vulneráveis.

Mas há um outro combate a ser feito: o combate à marginalização económica, à exclusão social e à desigualdade. Os programas “Europa para os cidadãos”, “Erasmus +” e “Europa Criativa” não servem apenas para promover os valores europeus. Eles são verdadeiros programas de comunhão e de solidariedade. Sem a sociedade civil e o poder local nenhuma legislação *top down* terá sucesso. O êxito das políticas europeias de migração dependerá sempre de cada cidadão, da educação e da análise crítica do mundo que nos rodeia. A maior fronteira que existe não é feita de pedra nem de arame farpado. É feita de consciência. A nossa.

Referências Bibliográficas

Castro, K. et al. (2009). *Construindo o nosso futuro comum*. Lisboa: ACNUR. Disponível em <https://mhps.net/?get=225/guiaacnurinternet.pdf>

ACNUR in <http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/>

ACNUR in <http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/deslocamento-forcado-atinge-recorde-global-e-afeta-uma-em-cada-113-pessoas-no-mundo/>

Bauman, Z. (2013). *Europa Líquida*. Lisboa: Nova Delphi.

Warsan Shire in <https://www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poets/detail/warsan-shire>

Currículo, fronteiras e migrações

Jesus Maria Sousa
Universidade da Madeira, Portugal
angi@staff.uma.pt

Resumo

Com base nos estudos pós-modernos sobre a globalização (Rodrigues & Devezas, 2009), este artigo começa por fazer um levantamento, a nível global, das barreiras físicas criadas pelo homem, nas duas últimas décadas, para impedir a livre circulação das pessoas (Canário, 2015). Seguidamente, após proceder à distinção entre imigrante e refugiado (Mezzadra, 2015), apresenta um extenso rol de legislação produzida por organizações políticas mundiais, como a Organização das Nações Unidas, a Organização Internacional do Trabalho, o Conselho de Europa e a União Europeia, para chegar à conclusão de que pouco se tem avançado na sua adaptação em termos nacionais.

Relativamente ao currículo, e encarando-o como a corporificação da cultura cujo legado sócio-histórico se pretende transmitir às novas gerações (Sousa, 2015), o artigo debruça-se sobre o conceito de fronteira enquanto instituição social (Vila, 2015), que separa e diferencia, categorizando e hierarquizando culturas dominantes face às demais, num processo hegemónico de superioridade cultural, étnica, racial e religiosa, tendo como lente de análise crítica os estudos culturais (Giroux et al., 1988; 1989; 1993; 1997) e as teorias pós-coloniais (Altbach, 2003; Aschcroft et al., 2013; Docker, 2003; Nkrumah, 1965).

Finalmente conclui que os estudos curriculares não se devem manter reféns da análise autocrítica do ponto de vista do pensamento ocidental, mas devem refletir em geral sobre as questões de hegemonia refletidas no currículo, independentemente de se situarem no Norte ou no Sul, no Ocidente ou no Oriente.

A diferença "não é estabelecida de forma isolada e independente. Ela depende de processos de exclusão, de guarda de fronteiras, de estratégias de divisão. A diferença nunca é apenas e puramente diferença, mas também e fundamentalmente hierarquia, valoração e categorização" (Silva et al., 2001, p. 26).

Introdução

Sendo este um Colóquio Luso-Afro-Brasileiro que, num exercício saudável de descentração, confronta e congrega perspetivas curriculares muito próprias de cada continente, apesar de partilharem de uma língua comum, considero por isso muito feliz o propósito de reflexão sobre os conceitos atuais de Fronteiras e Migrações e seus reflexos no Currículo, enquanto área de estudo e investigação.

A abordagem que aqui trago não pode deixar de se respaldar nos estudos pós-modernos sobre a globalização, a qual, na opinião de alguns estudiosos (Rodrigues &

Devezas, 2009), teve início na época da expansão marítima europeia, mais concretamente portuguesa, por aproximar mundos diferentes, com outras culturas, mesmo que por meios atentatórios da dignidade humana, como foram os processos de saque, colonização, deslocação de grandes levas de população de um continente a outro, para trabalhos forçados e escravização, desencadeados a partir dos séculos XV/XVI, no dealbar da modernidade.

Por isso, quando em 1989 se deu a queda do Muro de Berlim, pondo fim à Guerra Fria, acentuou-se ainda mais a ilusão modernista de que as fronteiras se diluiriam então, dando início a uma nova era de globalização, sob a égide das tecnologias de informação e comunicação, pois já não seria a ideologia a dividir o mundo em dois: por um lado, o bloco Ocidental e por outro, o bloco de Leste, que haviam resultado da II Guerra Mundial. Essa era a cosmovisão simplificada, característica da modernidade, de que o todo seria igual à soma das partes.

1. Fronteiras e Migrações

No entanto, paradoxalmente, o cenário de globalização que parecia então desenhar-se, no sentido da unificação da humanidade pela abertura à alteridade, no reconhecimento dos direitos de todos os seres humanos, o que permitiria a livre circulação das pessoas através das migrações, foi dando lugar à extremização das diferenças culturais, raciais, étnicas e religiosas, erguendo-se muitos outros muros da vergonha, como afirma Michel Foucher (2007), no que considera ser “une obsession des frontières”.

Com base na recolha de Canário (2015), ficamos de facto surpreendidos com a proliferação de barreiras físicas criadas pelo homem, para impedir a livre circulação de bens e pessoas no mundo contemporâneo: entre os EUA e o México (o já chamado *The Great Wall of America*, evocando a Grande Muralha da China); entre a República da Irlanda e a Irlanda do Norte; na cidade de Pádua, o *Muro di via Anelli*; entre a Hungria e a Sérvia; entre a Sérvia e a Croácia (neste caso uma barreira natural mas fortemente vigiada – o rio Danúbio); entre a Geórgia e a Ossétia do Sul; entre a Bulgária e a Turquia; entre a Turquia e a Grécia; entre o Chipre do Norte (apoiado pela Turquia) e o Chipre do Sul; entre a Espanha (mais propriamente as cidades espanholas de Ceuta e Melilla, no norte de África) e Marrocos, para conter a entrada na Europa de migrantes não só Marroquinos como da África subsahariana; entre Marrocos e o Sahara Ocidental; entre o Estado de Israel e a Cisjordânia (o chamado Muro do Apartheid, pelos Palestinianos); entre Israel e a Faixa de Gaza; e Israel e o Líbano; entre o Egipto e a Faixa de Gaza; dentro de Bagdad, entre xiitas e sunitas; entre o Botsuana e o Zimbábue; entre o Quénia e a Somália; entre a Arábia Saudita e o Iémen; entre o Iraque e o Kuwait; entre o Irão e o Paquistão; entre o Paquistão e a Índia; entre a Coreia do Norte e a Coreia do Sul; e entre a Coreia do Norte e a China; entre a Tailândia e a Malásia; entre o Uzbequistão e

o Afeganistão; e em Alphaville, um dos bairros mais chiques da cidade de São Paulo, no Brasil, por opção dos seus habitantes.

Construídos quer à base de betão armado ou arame farpado, muitas vezes eletrificado, com o apoio de alta tecnologia de vigilância, como detetores de movimento, sensores eletrónicos e tecnologia de visão noturna, reforçados por minas terrestres e patrulha militarizada, estes muros contrariam não só a Convenção de Genebra de 1951, bem como o posterior Protocolo de 1967, que definem o Estatuto do Refugiado.

De facto, a Convenção da ONU, que resultou do acordo entre os seus Estados Membros, lançou as bases para posterior legislação sobre o Estatuto do Refugiado, com a filosofia patente no seguinte Preâmbulo:

As Altas partes Contratantes

Considerando que a Carta das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada em 10 de Dezembro de 1948 pela Assembleia Geral, afirmaram o princípio de que os seres humanos, sem distinção, devem desfrutar dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais;

Considerando que a Organização das Nações Unidas tem manifestado várias vezes a sua profunda solicitude para com os refugiados e que se preocupou com assegurar-lhes o exercício mais lato possível dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais;

Considerando que é desejável rever e codificar os acordos internacionais anteriores relativos ao estatuto dos refugiados, assim como alargar a aplicação daqueles instrumentos e a proteção que estes constituem para os refugiados, por meio de novo acordo;

Considerando que da concessão do direito de asilo podem resultar encargos excepcionalmente pesados para alguns países e que a solução satisfatória dos problemas de que a Organização das Nações Unidas reconheceu o alcance e carácter internacionais não pode, nesta hipótese, obter-se sem uma solidariedade internacional;

Exprimindo o desejo de que todos os Estados, reconhecendo o carácter social e humanitário do problema dos refugiados, façam tudo o que esteja em seu poder para evitar que este problema se torne uma causa de tensão entre Estados;

Registando que o Alto-Comissário das Nações Unidas para os Refugiados tem a missão de velar pela aplicação das convenções internacionais que asseguram a proteção dos refugiados, e reconhecendo que a coordenação efetiva das medidas tomadas para resolver este problema dependerá da cooperação dos Estados com o Alto-Comissário:

Convencionaram as disposições seguintes [...]

O Protocolo de 1967 vem reforçar a ideia de que é necessário assegurar que qualquer pessoa, em caso de necessidade, possa exercer o direito de procurar e gozar de refúgio em outro país (“direito de fuga”, cf. Mezzadra, 2015), sem discriminação de raça, religião, sexo ou país de origem, não podendo ser expulso (princípio de *non-refoulement*), isto é, ser “devolvido”, contra a sua vontade, para o território onde sofra perseguição e onde tenha a sua vida ameaçada.

Convém, no entanto, esclarecer a diferença entre imigrante e refugiado: ao contrário do imigrante que muda de um país para outro, em busca de melhores oportunidades de vida e de trabalho (para fugir à pobreza, ou para se juntar a parentes, por exemplo), o refugiado deixa o seu país para escapar à guerra, tortura e perseguição, podendo solicitar asilo político ou outro tipo de proteção, algumas vezes temporária, nesse outro país.

Mas falando das migrações, em geral, sabemos que em termos de definição de linhas orientadoras mais vastas, as grandes organizações políticas de âmbito internacional têm dado também especial atenção a esta questão, procurando responder, pelo menos no plano das intenções, aos problemas colaterais desencadeados, através de legislação própria de proteção deste público em particular, como por exemplo:

- Organização das Nações Unidas (ONU), através da Declaração Universal dos Direitos do Homem; do Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais; da Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias; e da Convenção sobre Crime Organizado Transnacional.
- Organização Internacional do Trabalho (OIT), através da Convenção sobre Igualdade de Tratamento; da Convenção sobre Trabalhadores Migrantes; da Convenção sobre a Conservação do Direito às Pensões dos Migrantes; da Convenção sobre Segurança Social; da Convenção sobre Prestações em Caso de Acidente de Trabalho e Doenças Profissionais; e outras recomendações específicas para trabalhadores migrantes.
- Conselho de Europa, através da Carta Social Europeia, que obriga os seus 46 Estados-membros a aceitar vários direitos, como o direito à segurança social, direito sindical, direito ao trabalho, direito à assistência social e médica, e direito dos trabalhadores migrantes e das suas famílias à proteção e assistência; do Código Europeu de Segurança Social, de maneira a aproximar os diversos sistemas de segurança social dos países membros; da Convenção Europeia de Segurança Social, para proteção do trabalhador migrante; e da Convenção Europeia sobre o Estatuto Jurídico do Trabalhador Migrante.
- Comunidade (CEE) e União Europeia (EU) com alguns artigos específicos do Tratado Europeu referentes à livre circulação de pessoas.

No entanto, apesar de todo este constructo legislativo, e situando-nos agora no caso particular da Europa, a adaptação destes princípios a legislação própria nacional não tem sido muito produtiva, até pela confusão politicamente “conveniente” entre a figura jurídica do imigrante e a do refugiado, ignorando-se o estatuto deste último, porque dá mais jeito considerá-lo como imigrante, do ponto de vista das responsabilidades do país acolhedor.

Mesmo sabendo que o Continente Europeu está cada vez mais envelhecido e menos populoso, debatendo-se com problemas sérios de sustentabilidade dos seus sistemas de previdência e segurança social (há muito que a ONU já tornou pública a necessidade de a UE acolher 44 milhões de imigrantes, se quiser manter o seu nível de desenvolvimento económico), existe uma tendência crescente por parte de alguns Estados Membros Europeus para a restrição da entrada de imigrantes, que deveriam ser considerados refugiados, após as Primaveras Árabes, fugidos das revoluções no Magrebe e no Maxerreque, bem como das guerras da Líbia e da Síria. A ameaça latente do extremismo islâmico e outros preconceitos relativamente ao “outro” que é diferente têm levantado barreiras a uma livre e normal circulação de pessoas.

O facto de lidarem com os refugiados como se eles fossem imigrantes dá a esses países o direito de os não aceitarem e até de os deportarem, pelo simples facto de não deterem documentos de identificação atualizados, abrindo dessa forma um espaço deplorável para a atuação dos traficantes de pessoas que as colocam em embarcações precárias e perigosas - os já chamados “*left-to-die-boats*”, para atravessar o Mediterrâneo, a partir das costas líbias e tunisinas, muitas vezes condenando-as à morte, por fome, sede ou afogamento, como é do conhecimento geral.

À falta dessa política comum, têm sido assinados acordos bilaterais entre alguns países-membros da UE, os países de vocação emigratória e os chamados países de trânsito, bem como realizadas campanhas de regularização de imigrantes em Espanha, Portugal, Itália e França.

2. Relação com o Currículo

Constituindo as migrações e o acirrar das fronteiras para as impedir um fenómeno que marca indelevelmente a atualidade, é nossa intenção por isso analisar as novas questões que atualmente se colocam ao currículo.

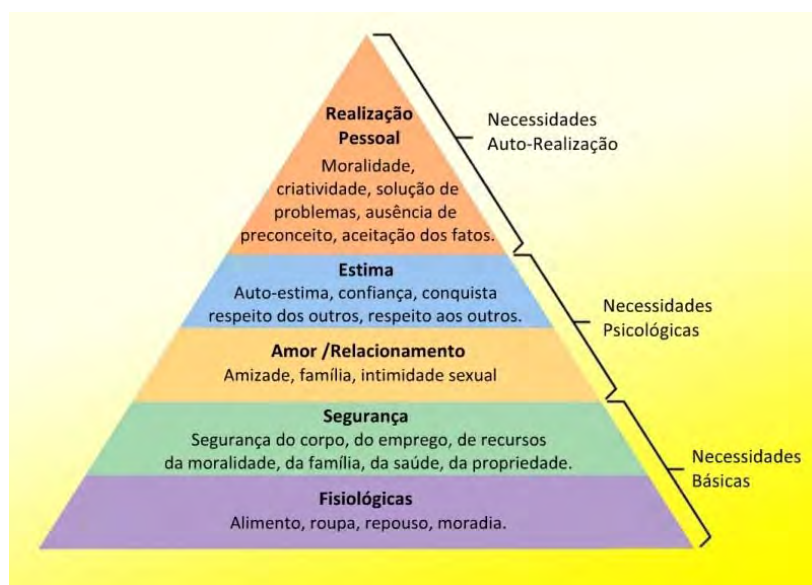
Em primeiro lugar, se pensarmos no público-alvo, crianças, jovens e adolescentes em idade escolar, enquanto migrantes ou refugiados, estamos cientes de que esta população se encontra numa situação de grande vulnerabilidade psicológica e social, a que o currículo não pode ficar indiferente.

Ensinar e aprender o quê? De que vale insistir na tecla de ensino e aprendizagem, se falta a estes alunos a necessária estabilidade emocional e afetiva, por

carregarem consigo histórias ainda tão curtas de vida, mas demasiadamente preenchidas com relatos de fuga, medo, sobressalto e insegurança, para não falarmos das deficientes condições de habitabilidade, alimentação, saúde e higiene, que normalmente constituem o mundo em que habitam?

Basta recordarmos a pirâmide de Maslow (Fig. 1), que hierarquiza as necessidades do ser humano, para tornar evidente que a ausência da realização das necessidades básicas é impeditiva do crescimento normal do indivíduo.

Figura 1 - Hierarquia das necessidades de Maslow (1943)



É necessário, por isso, que sejam criadas estruturas de acolhimento psicológico, com técnicos especializados de forma a minimizar as vivências traumáticas por que cada um passou. Não nos referimos apenas a um trabalho de consulta psicológica em gabinete, mas a um trabalho efetivo no terreno, de convivência diária não só com os alunos, como também com os pais ou familiares mais próximos.

Mas é necessário ter em conta também, como afirma Pablo Vila (2000), citado por Mezzadra (2015, p. 20), que além das fronteiras físicas, materializadas pelo muro, pela cerca ou barreira com arame farpado, interessa também "considerar as fronteiras como instituições sociais complexas, marcadas por tensões que se desenvolvem entre práticas de 'fortalecimento' e práticas de 'atravessamento'", ou seja, entre as práticas de reforço de uma identidade étnica, racial e cultural que se deseja fiel às suas tradições, num fechamento à contaminação pela diferença, por um lado, e, por outro, as práticas de abertura à alteridade pela miscigenação cultural. Como é que, de um e do outro lado

deste tipo de fronteira social, isto é, como é que o que imigra e o que recebe o imigrante se posicionam face a esta nova questão que agora se coloca?

As posições flutuam de um extremo a outro: desde a posição extremada que exige que o imigrante abdique do seu património de origem para se inserir na sociedade que o acolhe, sendo essa uma condição *sine qua non* para a sua aceitação; até ao outro extremo, em que se exige que a sociedade que acolhe o imigrante lhe dê todas as condições para que mantenha essa outra cultura hermeticamente fechada.

Podemos ter assim exemplos de assimilação cultural do imigrante que obriga à sua conversão religiosa, à utilização da língua do país acolhedor, a um determinado tipo de vestuário (hijb, niqab, chador ou burca, por exemplo), alimentação (com restrição ou não de alguns alimentos), celebração de datas, etc. Da mesma forma que podemos ter exemplos de países acolhedores que, dada a absoluta tolerância relativamente à nova cultura imigrante, se deixam subjugar alterando completamente o modo de vida anterior, para não ferir as suscetibilidades dos imigrantes, como o caso das adolescentes alemãs que deixaram de andar de calções, em algumas povoações.

Uma vez que está em jogo uma questão cultural, este dilema coloca-se naturalmente ao currículo, por o entendermos como a corporificação da cultura, enquanto legado sócio-histórico a ser transmitido às novas gerações. Já em 2015, num artigo sobre “O Currículo e a identidade cultural”, eu afirmava:

a escola assumiu como sua missão a passagem, através do currículo, desse repositório cultural acumulado, entendendo-o como essencial para a inserção ativa de cidadãos ‘cultos’ na sociedade. O currículo e a cultura estão, assim, inextricavelmente ligados. Estando assente que o currículo corporifica a cultura, por esta lhe dar substância e configuração, é legítimo então que os estudos curriculares questionem sobre o tipo de cultura que é veiculado pelo currículo... (Sousa, 2015, p. 172).

Em sociedades homogéneas, marcadas pela tradição e por um sentido de nacionalismo muito forte, característico dos tempos modernos (Greenfeld, 1998), as questões étnicas, raciais e religiosas não se colocavam de maneira tão gritante, voltando-se os estudos curriculares mais para as questões da desigualdade entre as classes sociais, e as relações entre dominadores e dominados, exploradores e explorados, opressores e oprimidos, no âmbito das teorias críticas de pendor neomarxista (cf. Althusser, 1970/1983; Baudelot & Establet, 1971; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970, 1979; Bowles & Gintis, 1976; Freire, 1971/1975, entre outros).

Mas num tempo marcado pela globalização e diversidade cultural como é o nosso, um tempo de hipermodernidade (Lipovetski, 2004), ou pós-modernidade (Lyotard, 1984), o multiculturalismo é agora acentuado pela tendência crescente de mobilidade dos povos pelas migrações.

E se o movimento dos “estudos culturais”, desencadeados por Henry Giroux e outros autores (1988; 1989; 1993; 1997), no âmbito das teorias críticas pós-modernas, dá atenção especial ao pouco espaço que a cultura popular detém no currículo considerado “legítimo”, o fenómeno atual das migrações levanta outras questões bem mais complexas, ao meter em equação igualmente o predomínio dos valores ocidentais, associados ao pensamento lógico-abstrato, do homem branco, heterossexual, de estatuto social elevado, saudável, com hábitos urbanos, de um determinado país, e que se encontram refletidos de maneira hegemónica no currículo. De acordo com Torres Santomé (1998), um currículo desenhado a partir destas referências acaba por silenciar as vozes das crianças e dos jovens, como dos séniores, as vozes do mundo feminino, e das sexualidades lésbica e homossexual, da classe trabalhadora e das pessoas pobres, dos deficientes, do mundo rural e ribeirinho e, neste caso em particular, as vozes das etnias minoritárias não identificadas com os chamados valores ocidentais, de raiz europeia.

Tal como no movimento do centro para a periferia, na visão eurocêntrica, o colonialismo europeu se fundamentava na presunção da superioridade do colonizador (o civilizado) face ao colonizado (o primitivo e bárbaro), para justificar a relação hierárquica então existente (Ashcroft, Griffiths e Tiffin, 2013), também no atual movimento migratório em sentido contrário - da periferia para o centro - permanecem os mesmos processos de exclusão, de guarda de fronteiras, de estratégias de divisão, de hierarquia, valoração e categorização, para utilizar as palavras de Tomaz Tadeu da Silva e outros (2001).

Os colonizadores, enquanto grupo dominante, configuravam então o campo da verdade, impondo sobre os grupos dominados, conhecimentos, crenças, atitudes e valores, partindo do princípio de que estes seriam universais, por via de um “*conscious and unconscious process by which Europe and European cultural assumptions are constructed as, or assumed to be, the normal, the natural or the universal.*” (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2013, p. 107).

A organização das relações coloniais era assim construída através do discurso e de práticas, de maneira a que todos, dominantes e dominados, num processo consciente ou inconsciente, aceitassem a superioridade do pensamento europeu.

Importa dizer, como parêntesis, que vários autores têm vindo a estudar o modo como o inconsciente individual e coletivo reforçam os processos hegemónicos. Althusser (1970/1983) chama-nos a atenção para a forma de atuação, ao nível do inconsciente, da ideologia, dando-nos a ilusão de que somos responsáveis e de que escolhemos livremente acreditar naquilo que acreditamos. Gramsci (1971) refere a hegemonia enquanto dominação consentida, ao estudar a razão por que a classe dominante consegue convencer as outras classes de que os seus interesses são os interesses de todos, não pelo exercício da força bruta, ou persuasão ativa, mas por um

poder mais subtil e aparentemente inclusivo sobre os aparelhos de estado como a educação e os meios de comunicação. Foucault afirma mesmo o seguinte: “*Power comes from below; that is, there is no binary and all-emcompassing opposition between ruler and ruled at the root of power relations*” (Foucault, 1980, p. 93)

Sousa Santos e Meneses referem mesmo a existência de “uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados” (Sousa Santos & Meneses, 2010, p. 13).

Seria, no entanto, ingénuo da nossa parte, pensarmos que com o fim da colonização, esta relação desigual tivesse desaparecido. Novas formas de colonialismo, mais insidiosas e mais difíceis de detetar do que o controlo exercido pelo colonialismo clássico, são exercidas quer pelos ex-poderes coloniais quer pelos recentes superpoderes emergentes, como os Estados Unidos da América, através de outros instrumentos de controlo indireto, como o FMI ou o Banco Mundial, por exemplo.

E a escola, com o seu currículo oficial, tem um papel preponderante nesse processo de aculturação dos alunos da periferia, normalmente associados à geografia do Sul, pela sua identificação aos modelos culturais determinados pelas elites socioeconómicas, emoldurados por valores nacionais dos países colonizadores do centro, normalmente associados à geografia do Norte. Neste cenário, a alternativa à aculturação acaba sempre por ser a exclusão.

No entanto, como nota final desta reflexão, consideramos que é preciso alargar o campo de análise, descentrando-nos da visão autocrítica, feita apenas a partir da referência europeia. Pois, se do ponto de vista ocidental, esta leitura autocrítica se pode fazer relativamente ao predomínio da cultura de raiz greco-romana e judaico-cristã, os estudos curriculares devem encarar a questão da hegemonia da cultura dominante sobre as demais, de maneira global, independentemente do quadrante religioso e cultural a que diga respeito.

Porque o que está aqui em causa é a presunção da superioridade de uma determinada cultura, com a sua história, língua, estruturas políticas e convenções sociais, sobre as restantes, levantando barreiras que separam os que se identificam com a cultura dominante, dos que se mantêm na periferia dessa cultura corporificada pelo currículo, independentemente de se encontrarem localizados no Norte ou no Sul, no Ocidente ou no Oriente.

Referências Bibliográficas

Altbach, P. G. (2003). Education and Neocolonialism. In B. Ashcroft, G. Griffiths & H. Tiffin (Eds.), *The post-colonial studies reader*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Althusser, L. (1983, ed. orig. 1970). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2013). *Postcolonial Studies. The key Concepts*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: PUF
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Le héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Éditions Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions Minuit.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Canário, Mónica (2015). *Muros da Humanidade*, <http://www.ideiaseopinioes.com/muros-da-humanidade/>
- Docker, J. (2003). The neo-colonial Assumption in University Teaching of English. In B. Ashcroft, G. Griffiths & H. Tiffin (Eds.). *The post-colonial studies reader*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon.
- Foucher, M. (2007). *L'obsession des frontières*. Paris: Perrin.
- Freire, P. (1971/1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1993). "Cultural Studies and Critical Pedagogy", Special Issue of *Cultural Studies*, January.
- Giroux, H. & Shannon, P. (Eds.). (1997). *Cultural Studies and Education: Towards a Performative Practice*. London: Routledge.
- Giroux, H. & Simon, R. (1988). "Critical Pedagogy and Popular Culture", Special Issue of *Curriculum and Teaching*, 3(1).
- Giroux, H. & Simon, R. (Eds.). (1989). *Popular Culture, Schooling & Everyday Life*. Connecticut: Bergin and Garvey Publishers.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.
- Greenfeld, L. (1998). *Nacionalismo – Cinco Caminhos para a Modernidade*. Sintra: Publicações Europa-América.

- Lipovetsky, G. (2004). *The hypermodern times*. Paris : Grasset Editor.
- Lyotard, J.-F. (1984). (Ed. Orig. 1979). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396.
- Mezzadra, S. (2015). Multiplicação das fronteiras e práticas de mobilidade. *REMHU – Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, Ano XXIII, nº 44, 11-30.
- Nkrumah, K. (1965). *Neo-Colonialism: The Last Stage of Imperialism*. London: Nelson.
- Peixoto, J. et al (2011). *Imigrantes e Segurança Social em Portugal*. Lisboa: Observatório da Imigração.
- Rodrigues, J. N. & Devezas, T. (2009). *Portugal. O pioneiro da Globalização. A Herança das Descobertas*. Vila Nova Famalicão: Centro Atlântico Lda.
- Santos, B. S. & Meneses, M. P. (Orgs.) (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez.
- Silva, T. T., Hall, S. & Woodward, K. (2001). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sousa, J. M. (2015). O currículo e a identidade cultural. In J. C. Morgado, G. L. Mendes, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Ed.), *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo*, Vol. 1 (pp. 171 -178). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Torres Santomé, J. (1998). *Globalização e Interdisciplinariedade. O currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Vila, P. (2000). *Crossing Borders, Reinforcing Borders: Social Categories, Metaphors, and Narrative Identities on the U.S.-Mexico Frontier*. Austin: University of Texas Press.

Ser professor em contextos de regulação transnacional. Para uma atitude cosmopolita docente.

José A. Pacheco
CIEd-IE, Universidade do Minho, Portugal¹
jpacheco@ie.uminho.pt

Introdução

Para além de outros textos escritos sobre esta temática, (Pacheco, 2014; 2013; Pacheco & Pestana, 2014; Pacheco & Marques, 2014; Marques & Pacheco, 2013), aprofundamos um texto sobre a formação de professores em contextos de regulação transnacional e nacional (Pacheco, 2016), com a abordagem de mudanças introduzidas no processo de desenvolvimento do currículo.

Se a globalização impõe padrões de reformas, as mudanças nas políticas e práticas de formação de professores refletem diversas perspetivas, não sendo possível compreender a realidade das escolas somente a partir de formas de governamentalidade curricular que incidem em resultados e *standards*. Ao longo do texto, são evidenciadas diversas perspetivas que poderão contribuir para possíveis respostas em torno da formação de professores e do processo de desenvolvimento do currículo, sobretudo se o professor for considerado um ator fundamental desse mesmo processo, aliás no seguimento das ideias de Schwab (1969), que na identificação dos lugares comuns do currículo coloca o professor (escrita em maiúscula) em lugar de destaque, perante os conteúdos, o aluno e o contexto.

Num outro escrito, Schwab (1983) argumenta que o processo de desenvolvimento do currículo deve ser feito na diversidade e localidade através das artes da prática, ou seja, prudência e deliberação, uma vez que o professor é quem participa ativa e deliberadamente na construção do currículo, na assunção de uma atitude cosmopolita, ou seja, de construção do singular e da diversidade, não ao nível da superfície do currículo, mas no que de mais profundo e pessoal tem a aprendizagem. No texto são desenvolvidos dois pontos: a regulação transnacional, com efeitos no desenvolvimento do currículo pragmático e orientado para resultados, e a atitude cosmopolita docente, numa ligação a uma conversação curricular complexa (Pinar, 2015) e deliberativa (Henderson, 2015), a partir de uma atitude cosmopolita.

¹ Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação

1. Regulação transnacional

Apesar de uma multiplicidade de perspectivas, a abordagem concetual de Lipovetsky e Serroy (2010, p. 15) tem o mérito de analisar criticamente os tempos hipermodernos em que a educação, em geral, e a escola e o professor, em particular, se entrelaçam num “um sistema de mundo globalizado” e “numa cultura-mundo”, ou seja, “com a cultura-mundo alastra por todo o globo a cultura da tecnociência, do mercado, dos media, do consumo e do indivíduo e com ela toda uma série de novos problemas, não só de âmbito global ... nas também existenciais”, pelo que se transforma numa interrogação que não pode ser compatível com análises maximalistas de uma engenharia curricular, como se o desenvolvimento profissional docente estivesse dependente, de modo mais focado e particularizado, num processo de desenvolvimento do currículo centrado na metodologia e na abordagem de conteúdos, com vista à obtenção de determinados resultados.

Como referem ainda os autores citados, “a cultura transformou-se num mundo cuja circunferência passou a estar em todo o lado e o centro em lado nenhum” (*Ibid.*, p. 12), com espaço predominante para as soluções mais técnicas e reguladas transnacionalmente. Dito assim, o ensino e o professor são condicionados pelo movimento de reforma de educação global, ou seja, direcionado para a standardização, a prestação de contas externa, os testes à larga escala e a competição centrada na lógica de mercado, como reconhecem, por um lado, Hargreaves e Fullan (2012) e, por outro, Pinar (2007, p. 53), que fala da escola como negócio, “tutelada de acordo com o modelo da linha de montagem fabril”.

Do mesmo modo, e numa análise crítica da desvalorização coeva da educação e das ciências sociais e humanas, Ordine (2017) contesta o palavreado de mercado – por exemplo, “alunos-clientes”, “universidades/escolas empresas” e “professores burocratas” – tão definidor quer de uma lógica utilitária que se abate sobre a educação, quer da funcionarização da docência. A este respeito, recupera a motivação docente e o conhecimento:

O ensino, de facto, implica sempre uma forma de sedução. Trata-se de uma atividade que não pode ser considerada um ofício, pois na sua forma mais nobre pressupõe uma vocação sincera. Ou seja, o verdadeiro professor toma os votos. Daí que George Steiner tenha feito bem em lembrar-nos que um “ensino de má qualidade é, quase literalmente, um assassinio e, metaforicamente, um pecado. De facto, uma aula de fraca qualidade, uma “pedagogia rotineira”, um estilo de ensino que é, conscientemente ou não, cínicos nos seus objetivos meramente utilitários, são desastrosos. O encontro autêntico entre um mestre e um aluno não pode prescindir da paixão e do amor pelo conhecimento (*Ibid.*, p. 111).

Trata-se, com efeito, de aplicar à ideia de ação docente e do processo de desenvolvimento do currículo o método pragmatista que “consiste em tratar as ideias não mais como formas, mas como função, não precisamos mais perguntar o que é a ideia, mas sim o que ela faz” (Lapoujade, 2017, p. 51). O *currículo-função*, eficaz e perdurável no tempo pela valorização da experiência, é algo que é fortemente construído pelos processos de regulação transnacional, em que o professor desempenha uma atividade orientada para resultados e o processo de desenvolvimento do currículo é alinhado por uma lógica universalista, se bem que o pragmatismo de James seja “um subjetivismo e um relativismo. A verdade nada mais é do que aquilo que um sujeito faz dela (consequências), nada mais do que um sentimento que ele tem (satisfação). A verdade não possui mais nem necessidade nem universalidade” (Ibid., p. 53).

Quando fala da educabilidade², Charlot (2013, p. 117) não só diz que “a escola é universalista, pelo menos nas sociedades democráticas, e não pode deixar de sê-lo”, como também reconhece que “não há universal fora da diversidade, mas sim através da diversidade” (Ibid., p. 174), já que o “universal é definido em relação à condição humana” (Ibid, p. 175)

Mesmo assim, e não sendo explorada esta aparente contradição, pois serve de argumentação para a ideia de um professor comprometido com o cosmopolitismo, a ideia do professor é perspectivada como um *gestor empresarial*, assim definido por Hargreaves e Fullan (2012, p. XIII): “limita o currículo, volta-se para a tecnologia, prescreve e segmenta a instrução, ensina para os testes, reduz a literacia a pequenos trechos de compreensão em vez de envolvimento mais significativos através de textos absorventes”. Quer dizer, assim, que o professor será alguém mais preocupado com a implementação das políticas governamentais do que com as respostas que se torna necessário dar às diversas necessidades dos alunos, sendo de recordar que, “nós, professores, somos exageradamente professores de respostas e pouco professores de questionamentos” (Charlot, 2013, p. 178).

Este modo de ser professor, num processo de desenvolvimento do currículo, centrado em resultados e dominado pelos *standards*, é reconhecido em duas governamentalidade curriculares, cada vez mais inseridas numa lógica empresarial para a educação, em normas concretas para a privatização das escolas, em dispositivos de avaliação externa e em práticas de mercadorização curricular (Pacheco & Marques, 2014).

Tais formas de governação curricular, que destacam, entre outros aspetos, o desempenho ao nível dos resultados, os testes à larga escala, com incidência nos testes transnacionais, de que o PISA é o padrão, o *ranking* de escolas e a linguagem das

² Para Bernard Charlot, 2013, p. 167, “a educação é um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização”.

competências³, uma outra forma de apresentar objetivos de aprendizagem e metas curriculares, originam não só uma escolarização restrita, que inclui o *core curriculum* e provoca o mimetismo curricular, como também a coerção avaliativa, em que a avaliação é marcada pela resultados entendidos como *scores* numa prática de competição. Deste modo, o perfilhamento destas formas de governamentalidade curricular confronta o professor com o que pode ser denominado *recontextualização performativa*, isto é, uma coerção avaliativa, quer ao nível da produção de discursos, quer no plano das práticas, que sobrepõe as questões técnicas às pedagógicas, nomeadamente, questões sobre a eficiência e eficácia do processo educacional” (Biesta, 2013, p. 41).

Como se tratasse de um pêndulo que oscila entre o transnacional e o nacional, a globalização define as políticas educativas através de conceitos-chave e impõe padrões para a sua implementação, não pelos processos, mas pelos resultados. Esta é, de facto, uma mudança substantiva com reflexos no modo de perspetivar a profissionalidade docente, como analisa Maria Teresa Estrela em muitos dos seus escritos (Caetano, Rodrigues & Esteves, 2015). Neste caso, “o professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas agora é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos” (Charlot, 2013, p. 99).

De mão dada com a globalização caminha a cultura de prestação de contas, que não para de crescer e que parece não ter fim, situando-se os professores “num movimento de pinça entre os pais e os burocratas” (Hargreaves & Fullan, 2012, p. 35), pois as políticas são cada vez mais “iniciativas administrativas fragmentadas, incoerentes e modistas” (*Ibid.*, p. 36).

Deste modo, e recorrendo-se aos mesmos autores, o currículo é estandardizado e por vezes é prescrito em detalhes excruciantes, as escolas têm menos recursos, há turmas com mais alunos, há falta de tempo para o desenvolvimento profissional docente, exalta-se a importância dos testes, valoriza-se o *ranking* de escolas e as intervenções da inspeção escolar são mais rápidas e punitivas, para além de cultivar-se uma colaboração formal, burocrática e baseada em procedimentos administrativos. Ou seja, o currículo regulado transnacionalmente, no quadro de políticas de partilha de conhecimento (Steiner-Khamsi, 2004; Ball, 2014; Verger, Lubienski, & Steiner-Hhamsi, 2016), segue uma lógica neoliberal, em que a educação de um “bem público” é transformada num item do “consumidor privado” (Zeichner, 2013, p. 121).

Em síntese, trata-se de uma racionalidade funcional ou de uma ordem regida “pela eficácia, pela meritocracia, pela utilidade e pela produtividade” (Lipovetsky, 2013, p. 126), que só uma atitude cosmopolita docente pode contrariar.

³ Sobre os discursos e linguagens de competência, cf. José Augusto Pacheco, 2011. Numa crítica à linguagem das competências, Ilmi Nillbergh, 2015, sustenta que a competência deve ser abandonada como conceito educacional, repondo-se a noção de *bildung*.

2. Atitude cosmopolita

No desenvolvimento profissional docente, e sobretudo na mudança curricular ligada ao docente como ator central desse mesmo processo (Priestley, Biesta & Robinson, 2015), sendo reconhecida a diversidade dos contextos em que intervém e mais ainda a singularidade das situações de aprendizagem a que está ligado pela interação pedagógica com os alunos. Se, num quadro de superdiversidade, o professor está confrontado com uma regulação transnacional da sua ação curricular, também é verdade que, desse processo de mudança abrangente, há uma atitude cosmopolita docente, dentro dos vários significados que o termo pode ter, desde a cidadania e o multiculturalismo até à diferença e à valorização do pessoal e do singular (Appiah, 2007).

Tal atitude é descrita por Giddens (2014, p. 136) como um imperativo cosmopolita, isto é, “a exigência de aprender a viver num mundo globalizado, onde a interseção de crenças e modos de vida divergentes passa a fazer parte da vida quotidiana”, partilhando o professor de uma “consciência sociocultural de sujeitos globais” (*Ibid.*, p.180), uma vez que a sua ação acontece em espaços híbridos, com relevo para a escola e a comunidade, em que o social e o pessoal estão intrincados no processo de desenvolvimento do currículo, principalmente no modo como o conhecimento é considerado o mais valioso para um dado tempo e para um contexto definido, sendo que o currículo não pode ser estudado e compreendido fora de uma análise que é ao mesmo tempo sincrónica e diacrónica. Assim, para Goodson (2008, p. 17), “devemos entender o pessoal e o biográfico se quisermos entender o social e o político”.

Na explicitação do conceito, Beck (2015, p.112) diz que o cosmopolitismo significa *reconhecimento* da alteridade cultural, tanto a nível interno como a nível externo”, pelo que o momento cosmopolita consiste na “inclusão do culturalmente outro”, o “outro como igual e diferente” (*Ibid.*, p. 114). Tal momento acontece numa sociedade em mudança e num cenário de risco mundial, concretamente “uma nova compreensão da natureza e da sua relação com a sociedade, assim como uma outra compreensão de “nós” e dos “outros”, da racionalidade social, da liberdade, da democracia e da legitimação – inclusivamente do indivíduo”.

Este outro igual e diferente faz com que o ser docente mude de forma radical, jamais suportada por uma lógica de desenvolvimento profissional ancorada nos interesses de quem ensina, mas baseada em quem aprende, sendo o aluno sujeito de uma prática que não tem uma pedagogia de transmissão, determinada pela lógica externa de um dado conhecimento, situada entre o dizer e o fazer (Meirieu, 2008). Quer dizer, assim, que “a era das ordens hierárquicas dominadas pela figura de um Mestre terminou: estamos a entrar num novo universo de multiplicidade, de ligações dinâmicas laterais, de auto-organizações moleculares que não precisam de ser totalizadas” (Žižek, 2015, p. 216).

Sendo um momento, e também uma “questão política e pessoal” (Moreira & Câmara, 2008, p.31), o seu lado crítico torna-se num “processo aberto pelo qual o mundo social se torna inteligível; dever ser visto como a expansão de novas ideias, como abertura de espaços, de discurso, como identificação de possibilidades para tradução e construção do mundo social” (*Ibid.*, p. 31).

Neste caso, Santos (2017, p. 52), pretendendo alhear-se dos debates atuais em torno do cosmopolitismo, porque a palavra já teve muitos significados, incluindo os do “universalismo, tolerância, patriotismo, cidadão do mundo e comunidade de seres à escala mundial”, diz que o “cosmopolitismo foi sempre um privilégio apenas ao alcance de alguns”, havendo “duas maneiras de revisitar o conceito: uma é perguntar quem é que pode dar-se ao luxo de o ter, outra é perguntar quem é que dela precisa”. Mesmo assim, e reconhecendo diferenças, identidades e subjetividades desconstruídas, nas ideias da pós-modernidade, pelo sujeito sem a existência de cânones ou padrões a seguir, o autor enfatiza na expressão *cosmopolitismo subalterno* a ideia de não silenciar vozes e identidades, conferindo ao sujeito a capacidade de reivindicar, aliás na continuidade de uma postura de *vigilância crítica*, proposta por Horkheimer (1937/2000), um lídimo representante da Escola de Frankfurt. Tal cosmopolitismo subalterno é uma outra forma de globalização, já que

a globalização neoliberal não é a única que existe. Por todo o mundo se assiste a grupos sociais, redes, iniciativas, organizações e movimentos de tipo local, nacional e transnacional, que se têm mostrado ativos no esforço de enfrentar a globalização neoliberal e de lhe contrapor alternativas (Santos, 2017, p. 51).

Tanto a ação docente como o processo de (des)construção do currículo – e não tanto um processo de desenvolvimento segundo uma ordem política – traduzem a compreensão do sujeito no cuidar de si, na expressão de Foucault (2011, p. 35): o sujeito é situado num contexto histórico, situado por entre as estruturas de poder, cuja hermenêutica é um princípio para o cuidado de si, que é “uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência”.

Esta agitação está no modo de cuidar de si e não no cuidar dos outros, na utilização de conceitos foucaultianos, sendo o currículo e a aprendizagem o momento que enfatiza os valores de inovação, flexibilidade, cooperação internacional e sensibilidade (Moreira & Câmara, 2008, p. 32), através de uma atitude cosmopolita do docente que, para além de reconhecer identidades, subjetividade e modos intrínsecos de pensar e agir, se manifesta por uma sensibilidade que se expressa pela criatividade (Hansen, 2008), traduzindo-se, curricularmente, numa conversação curricular complexa (Pinar, 2015) e deliberativa (Henderson, 2015), ou seja, uma conversação que valoriza o

sujeito e analisa criticamente a racionalidade tyleriana, agora ressignificada por conceitos e procedimentos de prestação de contas e responsabilização, no sentido de uma escola como negócio e de uma escola sem ideologia, como se fosse possível a utopia política de uma escola sem crenças, atitudes e comportamentos, despida de valores e baseada num conhecimento asséptico (Pacheco & Sousa, 2016).

Concluindo

É certo que dentro da existência de uma regulação transnacional, as alterações “são claramente influenciadas pelas mudanças colossais que estão ocorrendo atualmente na economia global” (Goodson, 2008, p. 26) com reposicionamento do que tem sido o papel do professor. Se o currículo é uma conversação complexa (Pinar, 2007) e deliberativa (Henderson, 2015), a atitude cosmopolita docente implica o reconhecimento da criatividade, na consideração que o sujeito em educação está num percurso de formação humana e não num circuito de competição.

Assim, a obsessão em torno dos resultados não se inscreve apenas numa conceção pragmática de olhar para a educação e formação de professores, como igualmente provoca na educação e na formação de professores uma disfuncionalidade curricular, lançando uma neblina sobre as escolas e os professores que torna o presente mais sombrio, com o reforço de uma perspetiva pragmática, ou seja, utilitária que pretende substituir o aprender pelo fazer. Mais ainda: tal neblina faz com que prevaleça no modo de ser do professor e no processo de desenvolvimento do currículo a supremacia de uma regulação transnacional face a uma atitude cosmopolita docente, apenas possível se a educação for algo que reconhece a diferença e a singularidade.

Referências Bibliográficas

- Appiah, K. A. (2007). *Cosmopolitanism. Ethics in a world of strangers*. London: Penguin Books.
- Ball, S. J. (2014). *Educação global S. A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Beck, U. (2015). *Sociedade de risco mundial. Em busca da segurança perdida*. Lisboa: Edições 70.
- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Caetano, A. P., Rodrigues, A. & Esteves, M. (2015). *As ciências da educação na obra de Maria Teresa Estrela*. Lisboa: Educa.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez Editora.

- Foucault, M. (2011). *A Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda.
- Giddens, A. (2014). *Este turbulento e poderoso continente. Que futuro para a Europa?* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goodson, I. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching every school*. London: Routledge.
- Henderson, J. G. (2015). A new curriculum development: inspiration and rationale. In J. G. Henderson et al., *Reconceptualizing curriculum development*. Inspiring and informing action (pp. 1-34). New York: Routledge.
- Horkheimer, M. (1937/2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- Lapoujade, D. (2017). *William James, a construção da experiência*. São Paulo: n-1 Edições.
- Lipovetsky, G. (2016). *Da leveza. Para uma civilização do ligeiro*. Lisboa: Edições 70.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Marques, M. & Pacheco, J. A. (2013). Produção acadêmica sobre docência. Uma análise centrada num olhar de avaliação externa de escolas. *Intermeio*, 19 (38), 13-25.
- Meirieu, Ph. (2008). *Pedagogia entre o dizer e o fazer*, 2008, Porto Alegre: artmed.
- Moreira, A. F. & Câmara, M. J. (2008). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In A. F. Moreira & V. M. Candau (Org.), *Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 38-66). Petrópolis: Editora Vozes.
- Nilbergh, I. (2015). The problem of "competence" and alternatives from the Sandinavian perspectives of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (3), 334-354.
- Ordine, N. (2017). *A utilidade do inútil. Manifesto*. Matosinhos: Kalandraka Editora Portuguesa.
- Pacheco, J. A. & Marques, M. (2014). Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In M. R. Oliveira (Org.), *Professor: formação, saberes e problemas* (pp. 105-136). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2013). Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. In M. R. Olivera & J. A. Pacheco (Org.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 45-68). Campinas: Papirus.
- Pacheco, J. A. (2014). Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19 (92), 363-371 [<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000200005>].

- Pacheco, J. A. (2016). Formação de professores em contextos de regulação transnacional e nacional. In A. C. Ferreira (Ed.), *Políticas e práxis da educação nas perspetivas e em contextos pós-coloniais* (pp. 35-42). Praia: Edições Uni-CV.
- Pacheco, J. A. & Pestana, T. (2014). Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise de culturas de performatividade. *Educação*, 37 (1), 24-32.
- Pacheco, J. A. & Sousa, J. (2016). Pedagogia como conversação complexa e deliberativa no ensino superior. *Em Aberto*, 9 (97), 119-130.
- Pinar, W. F. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. F. (2015). *Educational experience as lived: knowledge, history, alterity. The selected works of William F. Pinar*. New York: Routledge.
- Santos, B. S. (2017). *As bifurcações da ordem. Revolução, cidade, campo e indignação*. Coimbra: Almedina.
- Schwab, J. (1969). The practical: a language for curriculum. *School Review*, 78 (1), 1-23.
- Schwab, J. (1983). The practical 4: something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13 (3), 239-265.
- Steiner-Khamsi, G. (Ed.) (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Verger, A., Lubienski, Ch. & Steiner-Khamsi, G. (Ed.) (2016). *The global education industry*. London: Routledge.
- Zeichner, K. M. (2013). *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos. Como e por que elas afetam vários países do mundo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Žižek, S. (2015). *Problemas no paraíso. O comunismo depois do fim da História*. Lisboa: Bertrand Editora.

O currículo como narrativa e a rede dos saberes

Carlos Bellino Sacadura
Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde
carlos.sacadura@docente.unicv.edu.cv

Introdução

A reflexão sobre o currículo que se pretende apresentar neste texto assenta numa perspetiva *narrativa* e num conceito de *rede*. O currículo não se pode limitar a uma soma de conhecimentos, mas constitui-se enquadrando-os numa ordem de *sentido*, ou seja, numa narrativa que liga os saberes. O fundamento do currículo não é apenas de ordem cumulativa, acrescentando sempre mais conhecimentos aos já disponíveis, mas sobretudo de índole construtiva, organizando-os ou estruturando-os, ou seja, não aborda somente o que sabemos – os conteúdos – mas, ainda mais, o modo como sabemos, os conceitos, métodos, competências, ideais ou valores que orientam esse saber (Cabanas, 1998).

Esta epistemologia do currículo está presente na sua história, e radicaliza-se ou aprofunda-se atualmente. Podemos fazer remontar a Aristóteles, habitualmente referido como um realista, ou até empirista, devido à valorização da experiência e da sensibilidade que efetuou, em rotura com o idealismo platónico, os primórdios do que poderíamos designar como um *construtivismo curricular*. Com efeito, Aristóteles nunca afirmou que a matéria, a experiência ou sensibilidade constituíam, só por si, um conhecimento (uma *epistémé*). A matéria ou a experiência, tem que ser organizada por uma *forma* que lhe confere inteligibilidade ou sentido. Podemos detetar também aqui a ideia de *formação*, que é um dos esteios da educação: formar é dar forma, sentido, à nossa experiência, e todo o currículo, para além de informativo, ou seja, de visar a transmissão de conhecimento, deve ser *formativo*. A Filosofia, que ainda é frequentemente identificada como uma disciplina, tinha a *função* de estruturar os saberes (se usarmos a terminologia atual, as *disciplinas*), sendo por isso habitualmente chamada de *rainha das ciências*, expressão popular que, contudo, tem um fundamento: o da sua vocação *enciclopédica*, termo que conjuga um termo ligado à *Paideia*, ideal helénico de educação, cultura e formação, com o de *círculo*: pôr os saberes em círculo, interligá-los ou, na terminologia atual, colocá-los em rede.

Longe de um certo “cientismo” que viria a dominar a visão positivista do currículo, uniformizando o saber a partir do modelo das ciências “exatas”, sobretudo a Física, Aristóteles distinguia diversos tipos de ciências, ligando-as à *teoria* enquanto saber, *praxis* como campo do agir (Ética, Política) e *poiesis* ligada à arte, criação. A Filosofia era assim uma Enciclopédia que incluía todas as áreas do saber, tornando-se numa organizadora do currículo e da formação. Se o estagirita apresenta as primeiras bases de um currículo *construtivo, enciclopédico, em rede e formativo*, já para uma outra

vertente essencial Platão pode ser o melhor modelo inicial: a dos *valores*, base de uma *axiologia do currículo*.

Para desempenhar o seu papel formativo, o currículo tem que se organizar, não apenas em função de saberes a adquirir, mas também de valores a realizar. Platão concebia a sua filosofia e o ideal de educação que a sua Academia deveria desenvolver, a partir dos valores do Bem (*Agathon*), do qual a Beleza (*Kalos*) era um reflexo, da Verdade (*Aletheia*) e da Justiça (*Diké*) (Reboul, 2009).

Os valores da educação e do currículo académico aparecem desde esta época polarizados entre uma função *adaptativa, funcional, instrumental, ou utilitária*, tarefa exercida pelos sofistas, e um papel transformador, um ideal de saber, de educação e de sociedade, defendido por Platão. Ou seja, a educação visa o ser, o que existe, ou um *dever – ser*, um ideal? É claro que os saberes mobilizados para um e outro destes fins correspondem a currículos diferentes. Esta polaridade não só se mantém, como se aprofunda atualmente: pretendemos formar apenas tendo em vista o mercado, ou visando uma transformação sociocultural? Optando pela visão que Paulo Freire designa como *mercadológica e bancária* (Freire, 1993), o currículo é sobretudo técnico-profissional; na segunda, as humanidades e a aprendizagem da cidadania é pelo menos tão importante como esta.

A ideia de Universidade orientada para o mercado e avaliada em função do impacto na economia retoma o utilitarismo e pragmatismo sofista dos antigos gregos, que visavam transmitir conhecimentos e competências que conduzissem ao sucesso numa profissão (hoje, chamaríamos a este objetivo *empregabilidade*). A visão socrático-platónica da educação, por outro lado, visava a procura da verdade, objetivo que se mantém geralmente como parte da missão atual da Universidade, mas muitos, a nível académico ou político, consideram como menos importante, ou até, na visão tecnocrática da “Universidade Positivista”, irrelevante. Importa que esta procura se mantenha como polo orientador da Universidade, do conhecimento, e da emergência de vocações para a investigação (Sacadura, 2016).

Tão ligada ao presente como esta problemática dos fins da educação está a dos seus métodos e características. Enquanto Sócrates afirmava uma educação baseada na pergunta, no diálogo, e no questionamento, sem concluir este processo por uma definição final, os sofistas visavam uma transmissão que hoje ligaríamos ao método expositivo. A noção atual das aprendizagens recetivas, por um lado, e construídas, por outro, retoma esta polaridade sofístico-socrática (Reboul, 2011).

Podemos constatar que desde a Antiguidade se constituíram narrativas globais sobre a educação, os seus métodos, saberes e fins. Mas já então se desenvolviam narrativas conflituantes, fundadas em valores contrastantes, como que prefigurando as “antinomias da educação” estudadas por Quintana-Cabanas (Cabanas, 2002).

Com a emergência das primeiras Universidades, em finais da Idade Média, a organização do saber passou a constituir-se no quadro de um currículo formado pelo *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e pelo *quadrivium* (matemática, Geometria, Astronomia e Música), prefigurando a divisão entre letras e ciências (Pernoud, 2001). A afinidade da música com o campo científico devia-se à estrutura matemática da harmonia, que Pitágoras concebia como presente na própria estrutura do Universo, manifestada numa *música das esferas*. O saber último passava a ser o da Teologia, tendo a Filosofia um papel auxiliar, articulando fé e razão, revelação e ciência. Depois dos filósofos como primeiros enciclopedistas, surgem agora os teólogos-filósofos pensaram a tradição filosófica – principalmente a platónica e aristotélica – à luz da visão hebraica, cristã e islâmica – as religiões monoteístas que desenvolveram uma nova visão do mundo. Maimónides, no pensamento hebraico, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, no cristianismo, Avicena e Averróis, no pensamento islâmico, foram as figuras mais destacadas da cultura medieval. As *Sumas* eram as enciclopédias medievais, não apenas contendo os conhecimentos mas também um método de ensino, a *escolástica* baseada na apresentação de uma tese pelo docente, e a discussão dos argumentos favoráveis ou contrários a esta, nas aulas. Os temas podiam ser dados, como nos atuais temas programáticos, ou livres (*quod libet*). Os intelectuais comunicavam entre si numa primeira língua global, o latim, e os estudantes circulavam entre as várias Universidades, à procura dos melhores mestres e cursos, configurando as formas iniciais de redes internacionais do saber. A grande narrativa de uma fé em busca da razão, e de uma razão iluminada pela fé, tornou-se no eixo da cultura, do ensino e do currículo medieval.

A emergência da modernidade (Pereira, 1990) foi marcada pelo humanismo renascentista, pelo racionalismo do século XVII, e pelo Iluminismo do séc. XVIII, que construíram narrativas educacionais fundadas na centralidade do ser humano, na racionalidade científica e filosófica com um fundamento metafísico, e numa razão experimental orientada para o progresso intelectual, moral e social. O ideal enciclopédico dos antigos passou para a figura do *homo universalis* renascentista, corporizada em figuras como Leonardo da Vinci, pintor, escultor, arquiteto, inventor e escritor. As ciências, as técnicas e as artes estavam ligadas de modo a formar um mundo que procurava tanto redescobrir a cultura clássica como aprender com a experiência. Com Pico della Mirandola e Michel de Montaigne, o ser humano descobre-se como vivendo num processo de reinvenção de si mesmo, e com Giordano Bruno deixa de situar-se numa Terra imóvel no centro do Universo, para passar a habitar um Universo infinito. Esta ideia potencia a elaboração de currículos dinâmicos e abertos: o mundo antigo e medieval era fechado e centrado: comportava um conjunto de esferas concêntricas onde se situavam os planetas e as estrelas. A última esfera, das estrelas fixas, encerrava o mundo. A nova imagem do Universo correspondia a uma visão do saber sem limitações, tendendo para o infinito e abrindo sempre novos horizontes, e para uma redefinição do humano para lá de uma ideia de *natureza humana* fixa, o que implica uma abertura do currículo e um dinamismo do saber (Niskier, 2011).

A revolução científica destaca-se entre os marcos da modernidade: a partir dela, a ciência descobre o seu método – o método experimental – e constrói um conhecimento assente na demonstração e na prova. Mas desta revolução resultaria também a fratura entre o conhecimento científico baseado demonstrável ou verificável, e as humanidades que dependem da argumentação. Na sua obra *Krisis*, Husserl já denunciava a divisão moderna entre o mundo abstrato de uma ciência quantitativa, de tipo matemático, da qual a figura paradigmática é Galileu, e *mundo da vida* qualitativo e sensível em que existimos. A complexidade do mundo contemporâneo exige novas interações entre o campo científico e o humanístico. As biotecnologias, as ciências e tecnologias da comunicação, as ciências do ambiente, e outras áreas colocam problemas epistemológicos, filosóficos e éticos. Enquanto o positivismo concebia um progresso científico a reduzir cada vez mais o campo filosófico, atualmente acontece o inverso, porque as respostas que as ciências trazem suscitam novas interrogações no seu interior, e no campo das humanidades. Hoje temos que reequacionar a problemática da consciência e do pensamento à luz das neurociências, por exemplo. As questões colocadas pela tradição científica e filosófica não desaparecem na era atual, mas transformam-se, e um currículo contemporâneo deve estar preparado para estruturar os saberes necessários a este pensamento complexo.

1. O currículo e a epistemologia da complexidade

Na viragem para o século XXI, Edgar Morin orientou umas *Jornadas temáticas* destinadas a repensar o ensino, o currículo e a cultura face aos desafios colocados pelos novos tempos (Morin,2000). Contrariamente às reformas do ensino ou do currículo, habitualmente limitadas a problemáticas conjunturais e nacionais, ou seja, restritas no tempo e no espaço, visando o cumprimento de objetivos nacionais ou a aplicação de um programa de governo, estas jornadas apontaram para um projeto com alcance estrutural, no âmbito de um pensamento planetário. Se começarmos por efetuar um diagnóstico do nosso tempo, verificamos que os problemas são globais – do ambiente à governação, da segurança ao desenvolvimento, da educação à economia – exigindo por isso propostas de solução globais. Por outro lado, também não podemos pensar nem agir com base numa ciência ou disciplina específica, porque esses problemas ultrapassam as fronteiras disciplinares. Aquilo a que poderíamos chamar de *paradoxo atual do currículo* consiste em que este diagnóstico é reconhecido e consensual, ou até evidente, mas a resposta em termos de ensino e de organização curricular permanece habitualmente no âmbito dos currículos especializados, da formação em cursos e saberes compartimentados, e das reformas curriculares ou do ensino que terminam com a mudança de governo ou do titular da pasta da educação.

Nestas reformas, logo à partida se afirma uma visão redutora da educação e do currículo, porque ficam incumbidos de a realizar técnicos especializados do Ministério da Educação, ou pedagogos isolados da complexidade dos saberes necessários para conceber um currículo e uma educação no mundo atual. A equipa mobilizada por Morin,

inversamente, retoma o espírito enciclopédico das “luzes” reunindo múltiplos saberes, competências e disciplinas, visando a produção de um currículo interdisciplinar e valores transdisciplinares. Entre os representantes das diversas áreas de investigação e ensino, contaram-se médicos, biólogos, geólogos, geógrafos, químicos, físicos, cosmólogos, engenheiros, informáticos, e nas áreas humanísticas, historiadores, sociólogos, filósofos, semiólogos, juristas, psicólogos, escritores, pedagogos.

A transversalidade do currículo desenvolve-se através de dois vetores: os temas que se cruzam, interagem, e reenviam mutuamente, e os conceitos operatórios da articulação entre saberes, denominados *conceitos transversais*. O currículo complexo não deve tentar configurar um saber definitivo, uma espécie de quadro imobilizado do conhecimento, mas um movimento e uma abertura a novos horizontes. Os programas destinados ao ensino também devem abandonar essa fixidez e completude ilusórias face ao fluxo e reconfiguração constante dos nossos modos de pensar e agir. Morin chega a propor a substituição do tradicional termo *programa* por *guia de orientação*, correspondente a um papel do docente não apenas como transmissor do saber, e do estudante como recetor, mas ambos como seus construtores, enquanto membros de uma *comunidade de investigação*. Quanto aos temas que devem ser incluídos no currículo e ao modo de organizá-los, a resposta clássica consiste em repartir os temas pelas disciplinas ou ciências que os abordam, porque a cada ciência corresponde um objeto de estudo. Inversamente, o currículo complexo constrói saberes poli-disciplinares, transversais a múltiplos domínios especializados. (Wellington, 2009)

Entre o currículo linear e o complexo há uma transição paradigmática. Se tomarmos como tema o ser humano, podemos comparar as duas perspetivas. A linear efetuar-se-ia dividindo o seu objeto em múltiplas áreas: tratando-se de estudar o homem no tempo, colocaríamos a história no currículo, se pretendêssemos abordar as dinâmicas sociais, remeteríamos para a sociologia, ou a política para a politologia, etc. Os planos de estudo e os cursos a seguir pelos estudantes também iriam obedecer a estes objetos, obtendo-se assim o estudo e a especialização numa determinada dimensão do ser humano – histórica, sociológica ou política.

Num currículo construído a partir da complexidade do ser humano, o foco estaria, não naquilo que cada uma das chamadas *ciências humanas e sociais* tem como objeto, isolando os seus respetivos saberes e competências, mas num currículo visando um objeto, um ensino e uma aprendizagem que não se restringem a nenhuma dessas ciências ou disciplinas, embora cada uma possa incidir numa das dimensões do ser humano. Estudar a complexidade do humano implica passar a um saber da *condição humana*. Alguns pensadores propuseram este caminho: nos *Ensaio*, Montaigne afirmara que o modo como construímos o saber e lhe damos sentido é mais importante do que acumular conhecimentos, no *Emílio*, Rousseau dizia que o *nosso verdadeiro estudo é o da condição humana* e que a mais importante aprendizagem seria a de *aprender a viver*. Nas suas obras de filosofia política, afirmava ainda a dimensão do ser

humano como cidadão. O caminho foi assim aberto, mas importa retomá-lo no contexto atual, quando novas ciências surgem, aumenta o conhecimento em cada área do saber e, sobretudo, o modo como configuramos as relações em rede entre domínios diversos ou reconstruímos os cruzamentos entre os seus espaços está em mutação. (Castells,2004)

Quando foi referido que a primeira operação feita numa perspetiva linear do saber e do currículo consiste em ir dividindo o conhecimento, até chegar a um dos seus domínios específicos, constata-se que a mais imediata é a que separa o campo científico do humanístico, ou seja, aquilo que Charles Snow denomina como sendo as *duas culturas*. Retomando o caso do estudo do ser humano, pareceria óbvio que nos devíamos limitar ao campo das *ciências humanas* para elaborar um currículo adequado ao objeto visado. Seguidamente, seria preciso escolher qual a perspetiva do ser humano a focar, para assim optarmos pela disciplina mais adequada, procedendo a outra divisão.

Com esta operação, estaríamos a retirar do campo do conhecimento o *fenómeno humano* (expressão usada por Teilhard de Chardin) algumas das suas principais dimensões, que as ciências da natureza – da cosmologia à biologia ou às neurociências – estudam. Por isso, temos que superar a separação entre o estudo da natureza e o do ser humano, entre as ciências “exatas” e as humanidades, para assim podermos construir um currículo capaz de conduzir a uma compreensão do ser humano e uma aprendizagem da condição humana:

A condição humana está totalmente ausente do nosso ensino, que a desintegra em fragmentos disjuntos. Ora os desenvolvimentos recentes das ciências da natureza e a tradição maior da cultura humanista permitiriam fornecer um ensino capaz de fazer convergir todas as disciplinas para efetuar uma tomada de consciência (...) do que significa ser humano. Assim, a cosmologia contemporânea (...) permite reconhecer (...) o nosso lugar no Universo. As ciências da Terra permitem inscrever-nos no nosso planeta e na biosfera. As ciências biológicas permitem situar-nos (...) na evolução da vida. (...) Finalmente, o conjunto das ciências humanas deveria permitir-nos discernir o nosso destino individual, social, histórico, económico, imaginário, mítico ou religioso (Morin, 2000, p.11).

O ato de delimitar, circunscrever, traçar fronteiras ao conhecimento, deve assim ser acompanhado de movimento para traçar as conexões, interações complexas, reenvios.

2. O currículo complexo face à globalidade, contextualidade, interculturalidade e identidade

As operações de construção de um currículo correspondem a modos de *globalizar* e *contextualizar* os saberes e as aprendizagens. Estas duas operações parecem opostas, ou até implicarem uma exclusão mútua. Globalizar implica ligar, unir, obter uma visão do todo, enquanto contextualizar se centra na singularidade ou na

especificidade. No pensamento complexo, pelo contrário, complementam-se (Cf. Morin,2003). Quando me compreendo a partir da evolução do Universo e da vida, tenho também de me compreender a partir da cultura, Nação, região, localidade na qual vivo. Os currículos devem ser tão universais como ligados aos contextos nos quais se desenvolvem: quando, por exemplo, se abordam os direitos humanos, deve considerá-los nos diversos contextos sociais e culturais da sua génese e aplicação. Amartya Sen refere-se a uma tradição indiana de direitos assente numa história milenar que deve ser estudada juntamente com a ocidental; o mesmo se coloca relativamente às tradições latino-americanas ou africanas. Assim, a um modelo complexo de currículo multi-inter-transdisciplinar deverá corresponder a sua multi-inter-transculturalidade (Banks,2010). À globalização económica entendida apenas como internacionalização dos mercados deverá corresponder uma globalização da cidadania não assente numa uniformidade ou unidimensionalidade, mas no reconhecimento da diversidade, da alteridade, da diferença, do ato de ver no outro - do que tem outra cultura, género, nacionalidade ou religião – não alguém que está fora do meu mundo, nacionalidade ou cultura, mas que continua a ser cidadão fora do seu País de origem, ou distante da tradição na qual nasceu, sendo reconhecido como *cidadão global*. Sendo ainda uma utopia, como a do ideal Kantiano de paz perpétua, este ideal deve orientar-nos porque, como afirmou Paulo Freire, a utopia ou os ideais da educação fazem parte dos seus fins, e uma cultura do currículo precisa de integrar esses fins, se quiser contribuir para construir um horizonte de sentido e esperança no futuro.

A contextualização do currículo liga-se à problemática da identidade e dos valores. Cada instituição de ensino pretende ter a sua identidade, que se exprime também na construção do seu projeto educativo. Este, por sua vez, liga-se ao contexto local, à cidade, região ou País em que se insere. Nenhuma instituição desejaria ter projetos e currículos copiados de outras instituições de ensino e pesquisa, e nenhum espaço pretenderia deixar de assumir a sua cultura própria. Porém, o pensamento clássico, de tipo linear ou unidimensional, acaba por se perder ou, como na mitologia, naufragar quando tenta escapar aos dois rochedos de Scyla e Caribdis: quando se afasta de um, choca com o outro. A identidade torna-se num meio para nos fecharmos aos outros – países, culturas, tradições, história; a diluição da identidade seria algo como um apagamento do que nos identifica como pertencentes a uma cultura, ter uma memória, uma raiz. Para evitar esta dicotomia, o currículo deve assentar no que se pode chamar de *identidade complexa*: esta vai desde a nossa identidade pessoal ao espaço e cultura que nos rodeia, para se identificar com o continente, a Terra, até ao Universo. Todos são contextos, sucessivamente mais amplos, nos quais nos reconhecemos. A identidade complexa é aberta, relacional, e pode até incluir múltiplos espaços-tempos de identificação. Por exemplo, quem pertence a uma comunidade na internet identifica-se com os outros membros, que podem ser de múltiplos países, línguas, ou culturas diversas. Quem investiga uma área do saber relaciona-se com outros pesquisadores vivendo em múltiplos espaços. Ou seja, a pertença já não se define pelo lugar, não é

um lugar fixo, mas uma deslocação, um movimento, uma rede de relações entre pessoas e ideias. O currículo complexo não se fecha numa identidade circunscrita, ou num contexto determinado, guia-se por múltiplos níveis contextuais, desde o pessoal ao nacional, ao continental e planetário. Esta cultura a construir – entre outros, através da educação, economia e política – já não seria a de culturas “centrais” e “periféricas”, dominantes e subalternas, mas a do diálogo, das sinergias Norte-Sul, Este-Oeste, Ocidente-Oriente, em direção a uma multipolaridade que suceda aos mundos bipolares ou unipolares das superpotências. A aceleração da história caracteriza esta deslocação dos referenciais na cultura, sociedade e geopolítica. A passagem de uma narrativa moderna para uma pós-modernidade apresenta-se como uma perspetiva sobre esta mudança no panorama contemporâneo. (MacGuigan,2009)

3. O currículo quântico e o reencantamento do mundo

A formação e a vida de Teresa Vergani (2003), trabalhando como matemática, antropóloga, educadora, escritora e artista plástica, e percorrendo na sua obra as culturas orientais, africanas, latino-americanas e europeias, pretende unir o conhecimento e a vida – o plano que em Husserl constituía a ciência galilaica, com a sua linguagem matemática/geométrica, e o do mundo da vida ou existência, que se exprime na poesia e nunca se pode explicar completamente em termos racionais, porque implica a magia ou mistério, uma dimensão para lá dos conceitos ou argumentos – as *razões do coração* que a racionalidade científica desconhece, segundo Pascal. Uma educação que vise um *reencantamento do mundo*, um currículo que não seja apenas uma justaposição de conteúdos mas uma procura da inteireza do ser nas suas conexões, deve relacionar *matemática, poesia e magia*, ou seja *mathema, poiêsis e magema*.

A matemática pertence ao âmbito do conhecimento que se pode descrever, reconstituir nas suas operações, a poesia traz-nos um modo de aderir ao mundo pela linguagem desviada do seu sentido habitual, ou seja, de refigurá-lo, e a magia representa um modo de agir sem uma ordem causal linear. Por isso, todas são espaços criativos, não dependem tanto do mundo empírico quanto o reinventam. A primeira ideia de técnica foi formulada no Renascimento, sob a de nominação de *magia natural* que de algum modo agia sobre a realidade sem a conhecer racionalmente nem seguir um método científico – como a Alquimia, por exemplo. É nesse sentido que a matemática, a poesia e a magia correspondem à *cabeça*, ao *coração* e à *vontade*, conforme expõe a autora. Entre estas dimensões, há todo um espaço de relações, interações ou permutas: a criatividade das artes, a poesia, é assimilada à Alquimia, enquanto poder transformador, operando não ao nível dos elementos, mas das palavras. Na ciência, a criatividade implica, no limite, uma mudança no modo de ver o mundo, na qual aquilo que parecia evidente é reequacionado – como Darwin fez em relação à vida e Einstein ao espaço e ao tempo. Cientistas como Einstein referem-se ao mistério do Universo, ao encantamento do mundo da ciência e à paixão pelo saber como motores das vocações científicas.

O conhecimento, a sua transmissão e a sua organização em planos de estudo, projetos educacionais e currículos, guiam-se pela introdução de uma orientação, uma direção e um sentido. Quando Demócrito viu o mundo como uma composição de átomos que obedecem a uma ordem necessária, concebeu uma das primeiras visões globais estruturadas. Epicuro retomou a sua visão, mas introduziu na deslocação dos átomos um desvio imprevisto, o *clinamen*. A mecânica quântica concebe um princípio de incerteza que rompe com a ordem estável do mundo atómico. Podemos efetuar uma analogia entre esta visão e a de uma educação e um currículo que não assentem só na estabilização e ordenamento dos conhecimentos, mas também se abra ao imprevisto, à criatividade, à imaginação – aos mundos possíveis.

Assim, cada geração depara-se com um mundo feito, e mundos a fazer. Einstein concebia a ciência como tarefa de construção de um mundo (*weltbild*), que assumia com uma reconstrução dos mundos anteriores da história da ciência, como o galilaico e o newtoniano. A educação e o currículo também se organizaram em torno de estruturas narrativas orientadas pelas ideias filosóficas, estéticas, epistemológicas ou sociais. No atual mundo da incerteza, precisamos de assumir toda a herança histórica e civilizacional, da Antiguidade à Modernidade, das Américas à África, Europa e Ásia, e de reinventar as nossas narrativas: a uma nova epistemologia do currículo deverá corresponder um novo imaginário educacional. Os modelos algorítmicos, baseados numa predeterminação dos modos de organizar o conhecimento, não contemplam os modelos heurísticos de organização curricular, que abrem caminho à descoberta de novas estruturas do saber e do ser. Nesta reconstrução epistemológica e axiológica do currículo, a filosofia tem um papel fundamental, não apenas como uma disciplina a incluir, mas sobretudo como uma *transdisciplina* capaz de pensar e relacionar os saberes, de criar conceitos operatórios transversais, de refletir criticamente sobre os conhecimentos e práticas desenvolvidas nos diversos domínios disciplinares. Se a organização curricular implica um método, hoje este não está já feito e pronto a aplicar, mas implica uma retomada da aventura do saber e da educação que constituem, como Husserl referiu a propósito da filosofia, tarefas infinitas que desafiam os limites do nosso conhecimento.

Referências bibliográficas

- Banks, J. (Ed.). (2010). *Multicultural education: issues and perspectives*. Hoboken: Wiley.
- Bindé, J. (Dir.). (2006). *Para onde vão os valores?* Lisboa: Piaget.
- Cabanas, J. (1998). *La educación ante los valores*. Madrid: Dickinson.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da educação: concepção antinómica da educação*. Porto: ASA.

- Castells, M. (2004). *The rise of network society*. Oxford: Blackwell.
- Curren, E. (Ed.). (2003). *A companion to the philosophy of education*. Oxford: Blackwell.
- Freire, P. (1993). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Jares, X. (2008). *Pedagogia de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Khun, T. (2002). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyon, D. (2005). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Macguigan, J. (2009). *Modernity and postmodern culture*. Philadelphia: Open University Press.
- Morin, E. (2005). *O Método V: a Identidade Humana*. Lisboa: Europa-América.
- Morin, E. (2000). *Relier les connaissances: le défi de XXI siècle*. Paris: Seuil.
- Niskier, A. (2011). *Filosofia da Educação – uma visão crítica*. São Paulo: Edições Loyola.
- Pereira, M. (1990). *Modernidade e tempo. Para uma leitura do discurso moderno*. Coimbra: Minerva.
- Pernoud, R. (2001). *Luz sobre a Idade Média*. Lisboa: Europa-América.
- Reboul, O. (2011). *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF.
- Sacadura, C. (2016). *Estudos sobre Filosofia da Educação – na perspectiva da ciência, da arte e dos valores*. Praia: Edições Universidade de Cabo Verde (Uni-CV).
- Samaniego, A. (2004). *La inflexión posmoderna: los márgenes de la modernidad*. Madrid: Alcal.
- Vergani, T. (2003). *A surpresa do mundo. Ensaio sobre cognição, cultura e educação*. Natal: Editorial Flecha do Tempo.
- Wales, J. & Clarke, P. (2005). *Learning citizenship*. London: Routledge.
- Wellington, J. (2009). *Skills and process in science education: a critical analysis*. London: Routledge.

Eixo

Currículo, Políticas e Novos Desafios

2

Políticas, Contextos e Currículo: desafios para o Século XXI

José Carlos Morgado
CIEd-IE, Universidade do Minho, Portugal¹
jmorgado@ie.uminho.pt

Introdução

É inquestionável a importância que as políticas educativas e curriculares têm na (re)construção do empreendimento educativo, sobretudo ao nível da escolarização e do sucesso dos alunos, da organização e gestão das escolas e do trabalho dos professores.

Em Portugal, desde a instauração da democracia, o acesso à escola e o alargamento da escolaridade obrigatória têm sido duas preocupações políticas permanentes, cuja centralidade se tornou visível pela presença de tais pretensões nas agendas políticas de sucessivos governos. Acresce o facto de, à medida que o acesso à escola se concretizou, ter aflorado o desejo do sucesso, o que contribuiu para interpelar sucessivamente o próprio sistema no sentido da mudança e da melhoria.

Na opinião de Rodrigues (2014, p. 15), os desejos de democratizar o acesso à escola e de alargar o período de escolarização, para além de garantirem a “transmissão de valores e saberes necessários à vida social e política”, permitiram reconhecer o contributo da educação “na modernização económica do país e na promoção da mobilidade social”. Um reconhecimento que, a par de uma multiplicidade de questões que foram pontuando nas agendas das políticas educativas – a *obrigatoriedade de frequência escolar*, a *igualdade de oportunidades*, a *promoção do sucesso*, a *ação social escolar*, a *avaliação dos alunos*, a *autonomia e gestão das escolas*, a *formação de professores*, entre outras –, se foi refletindo sobretudo na valorização do currículo quer como artefacto político, que não estando imune às questões de natureza ideológica e cultural contribui para problematizar, perpetuar ou transformar o próprio paradigma social, quer como forma organizada do conhecimento tido como válido, imprescindível para o desenvolvimento e formação de cada indivíduo, quer ainda como esteio da prática pedagógica que se desenvolve na escola e que, por isso, se relaciona intimamente com a profissionalidade docente.

No fundo, um dispositivo que concilia a perspetiva académica com a dimensão social a partir da ação dos sujeitos, permitindo “compreender a conformidade e o desvio relativamente às normas instituídas” (Pacheco, 2014, p. 97), bem como a construção e/ou consolidação de uma determinada identidade.

¹ Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação

No entanto, a construção do currículo só culminará num processo de identificação comunitária se as políticas curriculares se fundamentarem numa matriz que não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade e permitirem que o campo curricular seja um espaço de permanente participação e deliberação da comunidade. Tal como salienta Greene (1985), o escopo da educação numa sociedade democrática traduz-se pela criação de condições para que os jovens se tornem membros de um espaço público desempenhando e participando em determinados papéis concertados nesse mesmo espaço.

Importa, ainda, referir que em todo este processo o contexto tem uma influência assinalável, uma vez que dele depende, em grande parte, a forma como se estruturam e operacionalizam os processos de ensino-aprendizagem e o maior ou menor envolvimento nas tarefas educativas dos atores escolares e dos atores sociais.

É em torno dos três referentes que acabámos de referir – a política, o contexto e o currículo – que se estrutura o presente texto. No primeiro ponto, fazemos referência a algumas medidas políticas que têm “conformado” o paradigma educativo neste início de século e, de forma mais ou menos significativa, interferido com o trabalho dos professores e o sucesso educativo dos alunos. No segundo ponto, ainda que de forma breve, caracterizamos o contexto em que vivemos, um cenário pejado de mudanças e transformações tão intensas que geraram uma enorme incerteza e fizeram emergir o que Beck (2017) designa por *metamorfoses* para se referir a acontecimentos ou processos inesperados que conseguem reconfigurar conceitos básicos e certezas, até há bem pouco tempo tidos como inalteráveis. Por fim, refletimos sobre os desafios curriculares que toda esta situação coloca às escolas, que se veem compelidas a adotar um conceito de currículo que prepare os jovens para um tempo futuro que faz das competências, dos procedimentos, das atitudes e dos valores ingredientes essenciais para a sua plena inclusão social.

1. Das Políticas aos Contextos

É comum ouvirmos referir com frequência que é necessário mudar a escola, mudar o ensino e mudar a aprendizagem. Mas, *com que tipo de reformas?*

Para responder a essa questão, Bolívar (2003, 2007) considera que são necessárias reformas que estimulem a melhoria, reforcem a autonomia das escolas, consignem maior protagonismo aos atores e façam da aprendizagem dos estudantes o núcleo da mudança.

Ao refletir sobre as tendências que conformam as atuais políticas educativas e curriculares, Bolívar (2007, p. 15) considera que, nas últimas décadas, existiram pelo menos três “vagas” de reformas, norteadas por propósitos distintos, com diferentes impactos.

Uma *primeira vaga de reformas* centradas nas políticas educativas, que abrange os anos 80 do século passado. Tais reformas baseavam-se no princípio de que a simples mudança da política educativa gerava melhorias escolares. Acreditava-se que as mudanças podiam ser legisladas e prescritas e que as escolas mudariam a partir do exterior. As reformas implementadas nessa altura seguiam um modelo burocrático, numa lógica de cima para baixo, norteadas por políticas centralistas, cabendo ao Estado o controlo de todo o processo. Prevalencia um currículo estandardizado, baseado numa perspetiva de ensino como um conjunto racional de procedimentos que pode ser organizado e sistematizado para produzir resultados uniformes. Essas reformas fracassaram, tendo causado profunda decepção no seio da classe docente e feito desabrochar uma crise de confiança.

A *segunda vaga de reformas*, que ocorreu na década seguinte, centrou-se na escola e surgiu como resposta ao fracasso das reformas de cariz mais centralista. Essas reformas, inscritas “numa estratégia de descentralização das políticas educativas e curriculares”, reconhecem que a escola é um “elemento chave na melhoria da educação” e o professor um “elemento central na construção dessa melhoria” (Fernandes, 2014, p. 89), o que implicou que o poder central lhe outorgasse autonomia para tomar decisões ao nível da planificação e do desenvolvimento do currículo. Prevalencia a ideia de as escolas, desde que lhes dessem competências, podiam funcionar de forma diferente e os professores ter uma postura mais colaborativa (Bolívar, 2007). Só que, estas reformas não produziram progressos significativos nas aprendizagens dos alunos, devido à falta de articulação entre as mudanças introduzidas nas escolas e as práticas docentes nas salas de aula. No fundo, o pecado capital desta vaga de reformas foi ter incidido em demasia nas relações e no trabalho dos professores e ter descurado o currículo escolar, os processos de ensino-aprendizagem e a melhoria dos resultados dos alunos.

Como resposta aos insucessos anteriores, em meados da década de 90 do século passado, afirma-se uma *terceira vaga de reformas*, que incidem nas aprendizagens dos alunos e sua melhoria e que Bolívar (2007) considera inscritas nas atuais estratégias de mudança na educação. Podemos dizer que estamos inseridos, neste momento, numa vaga de reformas centradas na sala de aulas, que se baseiam em estratégias que visam melhorar as aprendizagens dos alunos e que procuram articulá-las com a mudança da escola e o desempenho profissional dos professores. No fundo, trata-se de mobilizar as capacidades e competências da própria instituição para a mudança.

Na opinião de Fernandes (2014, p. 91), não há dúvidas quanto à importância do legado deixado pela terceira vaga de reformas, “nomeadamente no que respeita à ênfase colocada na *micropolítica escolar* e no conhecimento produzido sobre a sua organização, o trabalho dos professores e os processos de ensino-aprendizagem”. Contudo, lembra que as tendências das políticas educativas e curriculares continuam

mais em sintonia com papel do Estado do que com o papel das escolas e dos atores locais.

É nessa ordem de ideias que Sanches (2016, p.7) considera que existe uma clara ambivalência ao nível das atuais políticas educativas [e curriculares]: por um lado, representam a “afirmação hegemónica” do Estado; por outro, “espelham a reconfiguração dos modos de governação da educação e a procura da legitimação do poder político através de um discurso democratizador, do alargamento da participação, da descentralização e do reforço da autonomia das escolas”. Só que, para tomar decisões cada vez mais complexas, não basta envolver os diversos parceiros sociais. Tem sido necessário recorrer a “produtores de conhecimento científico para as legitimar”, o que permite concluir que “o discurso de modernização das políticas públicas contemporâneas [se] sintoniza com a racionalização das decisões através das vias da tecnicidade e cientificação”.

Em idêntica linha de pensamento, Lima (2011, p. 137) afiança que “o recurso crescente a saberes especializados e a conhecimentos periciais por parte dos decisores políticos em educação” tem contribuído para que “a produção de políticas públicas” se concretize numa perspectiva mais técnica e seja hoje um processo mais *burocrático*.

No entanto, embora muitos desses conhecimentos sobre educação sejam produzidos por organizações internacionais, muitas delas de “natureza política, cultural e económica” – como, por exemplo, a União Europeia, a UNESCO, OCDE ou o Banco Mundial (*idem*, p. 138) –, o que facilita as comparações internacionais, a introdução de programas de avaliação de espectro mais largo e a emergência de uma certa *convergência sistémica* em termos políticos, económicos e sociais, em Portugal, o Estado “continua a ser o grande ator político-institucional na educação”, mesmo perante “fenómenos de europeização das políticas educativas” e a tendência de recorrer a conhecimentos mais pragmáticos, oriundos de instâncias transnacionais (*idem*, p. 141), muitas vezes em detrimento de conhecimentos mais realistas porque mais localizados.

Os aspetos que acabámos de referir têm contribuído para que, em Portugal, prevaleça a retórica de descentralização, da valorização dos atores educativos, dando a ideia de que se criam condições para dotar as escolas e os professores de efetivas possibilidades de decisão, o que na prática não se verifica. Pelo contrário, as recentes mudanças educativas têm viabilizado a emergência de uma “similaridade curricular”, característica das “governamentalidades centradas em resultados e em *standards*” (Pacheco, 2015, p. 1), numa perspectiva a que não são alheias nem as políticas educativas e curriculares que as norteiam, nem a afirmação de “uma nova racionalidade *tyleriana*”. Uma racionalidade que o autor (*ibid.*) considera ser uma consequência do movimento global de reforma da educação, direcionado para “a estandardização, a prestação de contas, os testes à larga escala e a competição centrada na lógica de mercado”.

É nesta ordem de ideias que o contexto acaba por condicionar o currículo que se desenvolve nas escolas, aspeto a que nos referimos no ponto seguinte.

2. Dos Contextos ao Currículo

Não suscita desacordo a ideia de que cada pessoa se desenvolve num ambiente ou contexto específico, com características temporais e espaciais próprias. Daí o afirmar-se com frequência que o contexto em que cada indivíduo se desenvolve é muito importante, tanto em termos sociais e económicos, como em termos históricos e culturais. Uma importância que se tornou mais significativa a partir do momento em que a maior parte dos cientistas do desenvolvimento humano compreenderam que se trata de um *processo vitalício*, uma vez que “as pessoas têm potencial para mudar durante toda a sua vida” (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 40).

Por outro lado, parece ser cada vez mais consensual a ideia de que, se o contexto é um fator poderoso no desenvolvimento de cada pessoa, condicionando a sua maneira de ser, de sentir e de estar, bem como a construção da sua identidade, a verdade é que os seres humanos, para além de responderem aos estímulos físicos e sociais, “também interagem com eles e os mudam”. A este respeito, Bronfenbrenner (1979) lembra que as pessoas não se desenvolvem isoladamente e considera que o indivíduo não é apenas sujeito e produto de um processo de desenvolvimento, sendo também formador desse processo. Qualquer pessoa influencia “o seu próprio desenvolvimento através de suas características biológicas e psicológicas, talentos e habilidades, deficiências e temperamento” (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 82)².

Ora, partindo das ideias referidas, facilmente se deduz, como referimos atrás, que em termos educativos o contexto assume também um papel preponderante, já que dele dependem, em grande parte, quer o reconhecimento e a valorização que a comunidade faz da escola e dos atores educativos, quer a motivação e o envolvimento dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem, sendo condicionados por eles sem deixar, contudo, de os influenciar de forma mais ou menos intensa.

Impõe-se, por isso, levantar as seguintes questões: A que nos referimos quando falamos de currículo? E quando falamos de contexto em educação? Que interferência tem o contexto nos fenómenos educativos? Que relação existe entre currículo, aprendizagem e contexto?

Em resposta às questões formuladas, começemos pelo conceito de currículo. Como se sabe, em termos formais, a educação não pode deixar de ter um currículo

² A propósito da influência do indivíduo sobre o contexto em que se encontra, importa referir que existem elementos de ordem pessoal – tais como a etnia, o sexo ou a condição socioeconómica, por exemplo – que podem ser alvo de uma influência mais incisiva do contexto – referimo-nos neste caso à comunidade onde o indivíduo está inserido –, podendo até interferir com o normal desenvolvimento da pessoa humana, sendo muitas vezes fatores de discriminação pessoal e social.

consubstanciado num determinado conjunto de conteúdos, procedimentos, atitudes e valores que são objeto de transmissão ou objetivo de formação. Por isso, qualquer análise do fenómeno educativo não deve descurar a sua dimensão curricular, já que é através do currículo, como instrumento de escolarização, que a sociedade define que tipo de homem pretende formar e que saberes e valores devem ser apropriados pelas gerações mais novas (Morgado, 2000). Daí que Maria do Céu Roldão (2011: 160), numa visão socialmente contextualizada, defina currículo como “corpo de aprendizagens socialmente relevantes que à escola cabe garantir, assentes em saberes e suscetíveis de tornar os aprendentes competentes”.

Trata-se de uma visão que se baseia numa nova conceção de currículo, diferente da que imperou durante muitos anos, em que o currículo era visto como um agregado de conteúdos pré-selecionados e de objetivos pré-definidos que deviam concretizar-se na escola, veiculando assim uma noção pré-concebida de conhecimento e de mundo. Hoje a noção de currículo que predomina em termos educativos é bem diferente, uma vez que, se idealiza como um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente em cada época e que, por isso, devem ser concretizadas na escola (Roldão, 1999), e como um catalisador do desenvolvimento integral das potencialidades de cada indivíduo, numa construção permanente e inacabada, resultante da participação de todos. O currículo assume-se, assim, como um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação e que não ignora a existência de uma realidade que se constrói na diversidade.

A noção de currículo que acabamos de perfilar está compaginada a um modelo pedagógico bem diferente daquele que imperou durante muito tempo no nosso sistema educativo, em que os processos educativos se centravam no ensino e no professor, valorizando sobretudo as destrezas cognitivas e a dimensão instrutiva do ato educativo, e se desenvolviam na base de um conceito de aprendizagem idealizado como um processo de acumulação, que fazia da memorização o seu pilar fundamental.

Hoje, o modelo pedagógico prevalecente é bem diferente, já que assenta num novo dinamismo e se baseia no protagonismo acrescido do estudante, entendido como o principal sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Uma mudança que compele as escolas e os professores a criarem condições para que cada estudante possa desenvolver de forma integral as suas capacidades e competências e a perfilharem um novo conceito de aprendizagem, vista agora como um processo de construção em ação, dependendo, por isso, de elementos que permitem ao estudante assumir-se como construtor do seu próprio conhecimento.

A concretização das noções de currículo e de aprendizagem que referimos dependem do contexto que lhes serve de esteio, aqui entendido como “o universo experiencial” associado ao processo educativo, “o que pode remeter para um campo da vida quotidiana em que o aluno tem maior ou menor experiência pessoal” (Ponte &

Quaresma, 2012, p. 196). Além desse conjunto de experiências, o contexto é ainda condicionado pelas políticas educativas e curriculares vigentes, pela forma como a educação é valorizada em termos sociais e pelo reconhecimento da escola e dos atores educativos a nível mais regional e local. Neste domínio, e no que diz respeito às políticas curriculares, o que se verifica, como vimos atrás, é que existe uma clara disparidade entre o que se anuncia ao nível dos discursos e o que acontece ao nível da prática política, o que nem sempre é benéfico.

Por isso, continuamos imersos num contexto educativo anunciado como espaço de descentralização política e de decisão curricular, mas que, por contingências várias, se configura como um terreno em que a prescrição e a execução continuam a prevalecer sobre as decisões dos atores, adiando, assim, a construção da tão propalada autonomia das escolas, com consequências diretas no currículo que aí se desenvolve. Além disso, continuamos muito submissos à norma quando a diversidade, uma das principais características das escolas e das salas de aulas contemporâneas, é avessa à normalização.

Existem ainda duas questões que, por desafiar o currículo e interpelarem a produção política e a ação educativa, não podemos deixar de referir. Trata-se de questões que se situam na interface da globalização com a localização, “oriundas de movimentos de globalização económica e cultural” que veiculam “novas formas de trânsito, bem como outras fronteiras, exclusões e circulação de saberes, e interpelam assertivamente o campo curricular, gerando renovadas tensões em torno de velhas questões e novas questões que continuam, ainda, sem resposta” (Mendes & Morgado, 2015, p. 7).

Uma dessas questões é a internacionalização, considerada por Moreira e Ramos (2015, p. 25) como “uma das principais forças que hoje impactam e modelam a educação”, e corporiza uma das novas realidades geradas pela globalização. Uma questão que, associada a uma outra – o cosmopolitismo, tem marcado o cenário educativo contemporâneo. Trata-se de questões importantes, uma vez que as dimensões internacionais e cosmopolitas são “permeadas por interesses específicos, tanto governamentais, quanto institucionais e de grupos privados”, muitos deles “regidos pela mercantilização da educação global” (*ibid.*), estando na base da organização de muitas escolas, em diferentes países do mundo.

Importa, por isso, delinear caminhos que permitam, às escolas e aos professores, responder aos desafios que hoje se colocam ao sistema educativo, o que nos remete para algumas alterações que consideramos essenciais para que os nossos estudantes consigam munir-se de saberes e procedimentos que lhes permitam inserir-se num mundo que se transforma de forma contínua e vertiginosa e que, por fazer do conhecimento e da aprendizagem dois dos seus eixos estruturantes, se torna progressivamente mais inteligente.

3. Do Currículo ao Futuro

No seguimento dos dois segmentos de análise anteriores, importa identificar algumas mudanças que, em nosso entender, podem contribuir para que as escolas e os professores consigam responder aos desafios que referimos. Dada a limitação de espaço a que um trabalho desta índole está obrigado, referir-nos-emos apenas a três aspetos que consideramos essenciais.

Desde logo, a necessidade de os professores delinearem estratégias e recorrerem a metodologias que permitam envolver os alunos nos processos de ensino-aprendizagem, permitindo-lhes conferir sentido e utilidade ao que aprendem na escola. Um ensejo que, de acordo com David Ausubel (2002, p. 25), requer “tanto uma atitude de aprendizagem significativa como a apresentação ao estudante de material *potencialmente significativo*”, isto é, material de aprendizagem que se relacione de forma coerente e *não arbitrário* com a estrutura cognitiva do estudante, de modo a tornar viável que os novos conhecimentos se associem aos já existentes. Dito de outra forma, é necessário que os professores apresentem materiais e/ou atividades que *fascinem* os estudantes, os envolva na construção dos seus conhecimentos e lhes permita conferir *significado* ao que aprendem na escola. Isso será possível se, como sugere Rui Canário (2005), os professores conseguirem *desalienar o trabalho escolar*, o que obriga a que a escola também se estruture em torno das aprendizagens que os alunos devem concretizar e não só dos conteúdos que os professores “ensinam” ao longo do ano. Dito de outra forma, implica pensar a escola a partir do seu exterior.

Em segundo lugar, e dada a importância do contexto na forma como se organiza e desenvolve o processo educativo, é necessário que, tal como propõe António Nóvoa (2015), se aprofunde o debate em torno da educação do futuro, o que implica *refazer o contrato pela educação* e assumir a *educação como espaço público*. Um aprofundamento que só será viável se forem definidas políticas educativas e curriculares que viabilizem a efetiva tomada de decisões pelos professores ao nível do currículo que desenvolvem nas escolas.

A propósito das transformações que acabamos de referir, é necessário que esse debate permita compreender que a tarefa educativa não se circunscreve apenas ao espaço escolar, razão pela qual Nóvoa (*idem*) considera que qualquer transformação da escola é, em simultâneo, uma transformação do *espaço público da educação*³. A escola

³ Referimo-nos aqui a *espaço público* no sentido que lhe é dado por Daniel Innerarity (2010, pp. 9-10), isto é, como “uma instância de observação reflexiva mediante a qual os membros de uma sociedade produzem uma realidade comum”, devendo assumir-se como “um lugar onde os problemas são assinalados e interpretados, onde as tensões são experimentadas e o conflito se converte em debate”. É nesse sentido que consideramos, com Nóvoa (2015), que o espaço público da educação deve envolver a problematização do fenómeno educativo, no sentido de encontrar caminhos que permitam (re)orientar as nossas práticas e fazer da escola um projeto que se constrói em comunidade e para a comunidade.

para mudar vê-se compelida a interagir com a realidade envolvente, ao mesmo tempo que a sociedade se vê obrigada a assumir suas responsabilidades no domínio da educação. Todavia isso não isenta os professores de assumirem responsabilidades acrescidas, já que deles dependem as mudanças mais emblemáticas e mais especializadas que urge concretizar na escola, sendo, por isso, necessário criar condições que lhes permitam modificar o seu pensamento educativo e desfazer-se de certas rotinas que adotaram há muito tempo e que dificultam a concretização dos propósitos enunciados.

Em terceiro lugar, a necessidade de adotarmos um novo conceito de currículo. Como temos, sucessivamente, vindo a afirmar (Morgado, 2016, 2017), vivemos numa sociedade mais aberta, mais cosmopolita, mas também mais dependente do conhecimento, da criatividade e da inovação como fontes de desenvolvimento e progresso, não podendo, por isso, continuar a pactuar com processos educativos que fazem da memorização e da uniformidade os seus principais imperativos funcionais. Daí a necessidade de um currículo que se adapte aos desafios que hoje a sociedade coloca à escola, um currículo diferente do que tem vigorado na generalidade dos sistemas de ensino. Em vez de um plano ou produto previamente definido e estruturado para ser transmitido e implementado na prática, o currículo deve assumir-se como um projeto formativo, estruturado em torno de competências a desenvolver, fazendo dos conteúdos os meios propícios para a sua concretização. Um currículo que, como refere Jacobs (2014), deixe de se afirmar como um campo produtor de novos saberes para inscrever em velhos campos de estudo.

No fundo, um currículo que, para além dos conhecimentos essenciais para a educação de cada jovem, englobe outras destrezas, competências e sensibilidades que os estudantes precisam de desenvolver e que, pese embora algumas não sejam novas [caso do pensamento crítico e da resolução de problemas], Suárez-Orozco (2009) agrupa em cinco categorias e que nós, baseados no Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação sobre o *Perfil do aluno – competências para o século XXI* (Faria et. al, 2017), agrupámos em sete:

- 1) *Pensamento crítico* – necessário para estruturar a mente do futuro; permite a cada indivíduo fazer, de forma autónoma, juízos intencionais, imprescindíveis para uma compreensão competente das observações que faz e das realidades com que se depara diariamente;
- 2) *Competências de comunicação* – na língua materna, imprescindíveis para os estudantes estruturarem um pensamento rigoroso, para comunicarem de modo efetivo e para interagirem de forma correta com indivíduos de diferentes nacionalidades e distintas origens étnicas;

- 3) *Competências linguísticas* – que permitam comunicar em mais línguas, não por mera opção, mas por se tratar de uma necessidade cada vez mais premente na sociedade global;
- 4) *Competências colaborativas* – que ajudem os estudantes dentro e fora das aulas, uma vez que são muitas as organizações que, hoje, procuram pessoas com boas competências sociais e relacionais;
- 5) *Destrezas tecnológicas* – se possível em todas as áreas e dimensões do currículo, considerando o domínio correto das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como um critério de avaliação.
- 6) *Aptidões sociais* – necessária para uma participação ativa e democrática em termos cívicos e sociais
- 7) *Competências para a resolução de problemas* – o que exige que o estudante consiga mobilizar os conhecimentos necessários para resolver problemas com que se depara no seu dia-a-dia, fora da escola.

Considerações finais

Em jeito de síntese, importa referir que num momento em que emergem novas identidades sociais e culturais e onde as diferenças individuais e a diversidade de opções, de valores e de formas de ver e viver a vida contribuem para a crescente complexidade e heterogeneidade social, a concretização das mudanças que referimos ao longo do texto permitirão à escola contribuir para uma sociedade mais igualitária, isto é, que se preocupa em garantir a igualdade de direitos a todos os cidadãos, sem beliscar a sua dignidade.

No fundo, uma escola que permita aos indivíduos que a frequentam compreender que se, por um lado, o *povo*, a *liberdade* e o *progresso* são os principais eixos estruturantes da democracia, a tentativa (ou tendência) de qualquer um desses eixos se sobrepor aos outros poderá, como alerta Todorov (2017, p. 16), transformar-se em perigos como “populismo, ultraliberalismo e messianismo, os inimigos íntimos da democracia”.

Sendo certo que “o melhor processo pedagógico consiste em destacar as boas inclinações que nos são inatas” (*idem*, p. 25), o que depende em grande parte da nossa vontade, facilmente se compreende que a escola pode ser um catalisador essencial na mudança do Homem e, conseqüentemente, da própria Sociedade. Mas isso dependerá sempre das competências e do envolvimento dos professores, sem os quais a reinvenção da escola continuará a ser uma miragem.

Referências bibliográficas

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2017). *A Metamorfose do Mundo*. Lisboa: Edições 70.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite & A. Lopes (Org.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 13-50). Porto: Edições Asa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Faria, E.; Rodrigues, I. P.; Perdigão, R. & Ferreira, S. (2017). *Perfil do aluno – competências para o século XXI. Relatório Técnico*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Fernandes, P. (2014). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Greene, M. (1985). The Role of Education in Democracy. *Educational Horizons*, 63, 3-9.
- Innerarity, D. (2010). *O Novo Espaço Público*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Jacobs, H. H. (2014). Un nuevo currículo esencial para un mundo en cambio. In: JACOBS, H.H. (Ed.). *Curriculum XXI: lo esencial de la educación para un mundo en cambio* (pp. 11-19). Madrid: Narcea Ediciones.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, G. L. & Morgado, J. C. (2015). Introdução. In J. C. Morgado, G. L. Mendes, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Org.), *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros* (pp. 7-9). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moreira, A. F. & Ramos, R. K. (2015). Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo. In J. C. Morgado, G. L. Mendes, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Org.), *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros* (pp. 25-37). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. C. (2016). O papel do professor no desenvolvimento do currículo: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9 (18), 55-64.

- Morgado, J. C. (2017). Desafios Curriculares para uma Escola com Futuro. *Elo 24 – Itinerários para uma escola com futuro*, 37-44 (ISBN: 972-96465).
- Nóvoa, A. (2015). Pensar a Educação do Futuro. In M. SILVA et al. (Coord.), *Pensar a Educação* (pp. 11-18). Lisboa: Educa.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2015). Impacto de políticas transnacionais na escola e no trabalho docente. Texto de conferência inaugural, apresentado no VI EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 10 de novembro de 2015 (policopiado).
- Papalia, D. E.; Olds, A. W. & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8ª Ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J. P. & Quresma, M. (2012). O papel do contexto nas tarefas matemáticas. *Interacções*, Nº 22, 196-216.
- Rodrigues, M. L. (Org.) (2014). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. A Construção do Sistema Democrático de Ensino (Vol. I)*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. C. (1999). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Sanches, M. F. C. (2016). Prefácio. In M. M. Jacinto, *Políticas de Avaliação de Professores em Ação: normatividade e autonomia nas práticas de avaliadores e professores* (pp. 7-11). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Suárez-Orozco, M. M. (2009). *Learning in the Global Era. International Perspectives on Globalization and Education*. Berkeley: University of California Press.
- Todorov, T. (2017). *Os inimigos íntimos da democracia*. Lisboa: Edições 70

O Ensino Superior cabo-verdiano e os desafios do acesso, da sustentabilidade e da empregabilidade

Bartolomeu Lopes Varela
Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde
bartolomeu.varela@adm.unicv.edu.cv

Resumo

Ao abordar-se a problemática do acesso ao conhecimento, enquanto questão central dos currículos e, em geral, dos processos de educação e formação, necessário se torna analisar, por um lado, a efetividade dos mecanismos que viabilizem a frequência dos diversos níveis de ensino e, por outro, em que medida esse conhecimento contribui para os educandos realizarem os seus projetos de vida.

Em Cabo Verde, a promoção do acesso à formação superior mediante a adoção de mecanismos de financiamento sustentável e a adoção de políticas que favoreçam a integração dos diplomados no mercado de trabalho constituem dois dos desafios centrais do subsistema de ensino superior, que o presente texto aborda, sucintamente, com base em fontes de dados cursivos, procurando deixar pistas para reflexão-ação!

Assim, defende-se a institucionalização de um modelo de financiamento reembolsável das bolsas de estudo, suscetível de contribuir para o acesso equitativo ao ensino superior e, do mesmo passo, promover a sustentabilidade financeira e a qualidade de desempenho académico das instituições de ensino superior.

Embora a preparação dos estudantes para a integração no mercado de trabalho não seja o único objetivo da formação superior, admite-se que as políticas académicas e, em particular, as opções curriculares devem contribuir, de forma relevante, para promover a inserção laboral dos diplomados, no quadro da função mais ampla da educação que é a de preparar para a vida, não subsumível no mercado de trabalho. Nesta perspetiva, afigura-se, no entanto, indispensável a assunção pelo Estado de políticas indutoras de empregabilidade, nomeadamente em sede da regulação e da promoção ativa do emprego, em diálogo com as instituições académicas e as entidades representativas do mundo laboral.

1. Revisitando a função da educação e do currículo

A temática geral desta Mesa-Redonda “Currículo, Políticas e Novos Desafios” convida à reflexão sobre o papel ou os fins da educação e do currículo, matéria que tem estado envolta em inúmeras polémicas, designadamente entre os que defendem que é necessário educar os indivíduos para a vida em sociedade, “em função dos valores próprios desta” (ou seja, os partidários das doutrinas empiristas ou culturalistas) e os que, pelo contrário, sustentam que deve educar-se o indivíduo para si mesmo, “para lhe

permitir desenvolver-se segundo a sua própria natureza”, como são os naturalistas (Reboul, 2000: 22).

Como temos defendido (Varela, 2012: 45), as duas teses podem convergir na medida em que “a educação não deverá focalizar-se unicamente no desenvolvimento da natureza do indivíduo mas também na preparação do mesmo para, enquanto ser social, poder realizar-se plenamente no seio da sociedade”. Esta perspetiva eclética está em sintonia com o entendimento de Durkheim (1984: 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”.

Porém, a função social da educação não é entendida de modo pacífico, polarizando-se as discussões, no âmbito das ciências sociais, em torno de perspetivas aparentemente dicotómicas, nomeadamente: 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; Bourdieu & Passeron, 1970).

Na atualidade, o reconhecimento, à escala planetária, da relevância e do papel decisivo da educação nos processos de transformação das condições de vida dos indivíduos e das sociedades tem levado os poderes públicos, o poder económico e diversos segmentos da sociedade, assim como as instituições educativas, a colocar no centro das suas atenções o questionamento acerca da pertinência e da utilidade social do conhecimento *curricularizado* e aprendido pelos alunos.

Com efeito, o conhecimento constitui a questão central do currículo escolar, razão porque, na conceção das políticas educativas, é inevitável o questionamento acerca daquilo em que os alunos se devem tornar (Silva, 2000) ao longo do percurso educativo, o que implica considerar qual é o conhecimento que, por ser importante, válido e essencial (Silva, 2000), ou “poderoso” (Young, 2007), deve ser ensinado nas instituições educativas.

No âmbito dessas discussões, cabe realçar o antagonismo existente entre as perspetivas hegemónicas e as perspetivas humanistas da educação e do currículo. Enquanto as megaestruturas protagonistas das políticas hegemónicas procuram impor aos Estados políticas educativas estandardizadas, mediante a uniformização da educação e do currículo (Formosinho, 1987), segundo lógicas mercadológicas, secundarizando ou mesmo desvalorizando a idiosincrasia, a culturas e especificidades nacionais e locais, as perspetivas anti-hegemónicas, que as teorias críticas propugnam, não só denunciam os pressupostos, processos e implicações da globalização hegemónica em educação como assumem o “compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social” no sentido emancipatório e progressista (Santos, 1999: 9).

No que se refere às funções do ensino superior, abundam as polémicas, que podem sintetizar-se, analogamente, no dualismo dicotómico que tem caracterizado as instituições da modernidade e se traduz no seu agrupamento em função das concepções idealista e funcionalista da universidade e instituições afins (Pereira, 2009):

a) A concepção idealista ou essencialista, ainda bastante defendida como sendo a verdadeira visão da formação universitária, baseia-se: “no postulado de uma educação geral voltada para o desenvolvimento do intelecto”; na unidade do ensino e da investigação, concretizada através de “um corpo docente criador e um corpo discente integrado a este”; na defesa da “liberdade académica”, como condição para que a investigação seja “a busca da verdade – um verdadeiro direito da humanidade – em toda a parte, sem ser constrangida pelas forças de poder da sociedade”; num corpo de “normas de organização estrutural, curricular e administrativa, emanadas do interior da universidade” (Pereira, 2009: 32);

b) A concepção funcionalista, desenvolvida em França e nos países socialistas, defende uma “missão da universidade voltada para as necessidades sociais, com a função de servir a nação e a finalidade de ser de utilidade coletiva, sociopolítica e socioeconómica”, isto é, encara a universidade como “uma instituição instrumental de formação profissional e de formação política”, sendo suas normas emanadas do exterior, sua autonomia relativa e seu controlo pelas forças de poder preponderante (Pereira, 2009: 32).

A superação desse dualismo dicotómico passa pela combinação das duas dimensões, posto que o desenvolvimento intelectual, a formação do homem culto e a liberdade de produção do conhecimento são compagináveis com a formação profissional e cívica tendo em vista a integração na vida ativa.

Em Cabo Verde, é esta perspetiva eclética que se vislumbra nas opções fundamentais da política educativa. Assim, e tal como se descortina, nomeadamente, na Constituição da República, a educação é um direito de todos os cidadãos e a ação educativa deve “contribuir para a promoção humana, moral, social, cultural e económica dos cidadãos”, bem como “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” (alíneas a) e b) do nº 2 do artigo 78º).

Por seu turno, a Lei de Bases do Sistema Educativo propugna a “formação integral e permanente do indivíduo, numa perspetiva universalista”, realçando a importância dos “valores democráticos, éticos e humanistas no processo educativo, numa perspetiva crítica e reflexiva”, bem como o desiderato de promover “atitudes positivas em relação ao trabalho, à produtividade e à inovação nas atividades económicas, como fatores de progresso e bem-estar” (alíneas a), b) e c) do nº 1 do artigo 10º).

2. O acesso ao ensino superior e os mecanismos do seu financiamento

2.1. O financiamento do acesso e da frequência como um dos maiores desafios atuais do Ensino Superior cabo-verdiano

Num país em que, a nível dos discursos e documentos oficiais, e na senda do pensamento humanista de Amílcar Cabral, se assume que o homem cabo-verdiano é o maior potencial de riqueza, o *recurso natural* mais importante de que o país dispõe para o desenvolvimento e condição *sine qua non* para o progresso sustentável do país (Pereira, 1980), constitui consenso nacional que este potencial humano só pode ser maximizado através de uma aposta estratégica, esclarecida e consequente na qualificação dos cidadãos, para que estes possam realizar-se nos planos pessoal, social e profissional.

Essa linha de orientação tem estado presente nas políticas de educação, formação e valorização dos “recursos humanos”, que Estado têm delineado e procurado pôr em prática, ainda que com frequentes hesitações e ambiguidades. Essa linha de orientação tem estado presente nas políticas de educação, formação e valorização dos “recursos” humanos, que Estado tem delineado e procurado pôr em prática, por vezes de forma “hesitante” e com alguma “falta de visão” (Tolentino, 2007: 286), mas com um impacto considerado globalmente positivo, no entendimento, “politicamente correto”, de quase todos os que se têm expressado a respeito, mas que não deixa de ser condicionado por diversos fatores, de entre os quais relevam as fragilidades económicas e financeiras de Cabo Verde, mas não são despreciadas as que resultam da inadequação de algumas das medidas de política adotadas para o setor.

Não pretendendo retomar aqui a análise das políticas de ensino superior em Cabo Verde, esboçada em outro trabalho (Varela, 2014), o presente texto limita-se a abordar sucintamente dois desafios centrais - o financiamento do acesso ao ensino superior e a inserção laboral dos diplomados –, cujo adequado equacionamento é suscetível de contribuir para solução de outros desafios relevantes como a sustentabilidade das IES, a qualidade e a empregabilidade dos cursos.

Ao fazê-lo, não se pretende alongar na “desconstrução analítica das políticas”, ou na “desocultação das ambiguidades e contradições que as atravessam”, mas tão-somente assumir “um compromisso ético e político explícito, procurando e valorizando o confronto tenso e instável entre a *objetividade* pretendida pela prática científica e a *politicidade* inerente a toda a ação humana” (Afonso, 2001: 34).

No caso cabo-verdiano, o ensino superior é de frequência facultativa e não gratuita, mas constitui imperativo de cidadania que possam frequentar cursos superiores todos quantos o desejem e possuam para o efeito o perfil necessário, em

cumprimento, aliás, do disposto na Constituição da República de Cabo Verde, que confere ao Estado a incumbência de “criar condições para o acesso de todos, segundo as suas capacidades, aos diversos graus de ensino” (alínea f) do n.º 3 do art.º 78º), assumindo a frequência do ensino superior que visa “neutralizar os efeitos discriminatórios decorrentes das assimetrias regionais ou de desvantagens socioeconómicas” (n.º 1 do art.º 35º).

Tratando-se, obviamente, de opções constitucionais de natureza programática, a sua implementação não constitui tarefa exclusiva do Estado que, na prossecução desse desiderato, pode usar e tem usado mecanismos que a própria Constituição prescreve, nomeadamente a “ação social escolar” e “a socialização dos custos da educação”.

Devido às limitações financeiras da maioria das famílias para suportar os custos da formação superior, o Governo e outras entidades públicas, como os municípios, tem procurado viabilizar o acesso ao ensino superior, mediante a concessão de bolsas de estudo gratuitas ou de apoios financeiros ao pagamento das propinas, sem que, entretanto, tenha sido possível corresponder satisfatoriamente à demanda dos 13.397 alunos que frequentam o ensino superior (Anuário do MESCI, 2014), posto que se estima que, pelo menos, 50% dos estudantes de licenciatura não conseguem pagar regularmente as propinas de frequência. Outrossim, são expressivos os casos de desistência, suspensão de matrícula, perda do direito de frequência e falta de recursos ou meios de aprendizagem, etc.

Esta situação não só tem afetado a frequência e o desempenho dos estudantes como penalizado as próprias instituições de ensino superior (IES), que dificilmente conseguem manter um precário equilíbrio no seu funcionamento, devido ao fluxo irregular e limitado de receitas próprias (taxas de propinas). A reformulação do sistema de financiamento da frequência do ensino superior constitui, assim, uma necessidade urgente e um dos maiores desafios do sistema de ensino superior cabo-verdiano.

Não se tratando de uma questão recente no panorama do ensino superior cabo-verdiano, a situação agravou-se a partir do início da década de noventa, com o término ou a redução drástica das bolsas de estudo concedidas gratuitamente por diversos países, sobretudo do campo socialista.

Perante esta situação, e tendo em conta o peso nas Contas Públicas das bolsas de estudo gratuitas que passaram a ser concedidas sobretudo pelo Governo, este, sob pressão, de resto, de organizações internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, decidiu, através dos Decretos-Leis n.ºs 6 e 7/97, de 3 de fevereiro, converter em bolsas-empréstimos as bolsas para formação superior (gratuitas) que haviam sido reguladas pelo Decreto-Lei n.º 57/93, de 13 de setembro. O propósito desta medida era o de constituir, com o reembolso, um fundo que pudesse servir para

a concessão de futuras bolsas, numa perspetiva sustentável, reduzindo a pressão sobre o tesouro público.

Acontece que não chegaram ser acionados os mecanismos ou procedimentos de reembolso das bolsas-empréstimos financiadas pela banca, com o aval do Estado, facto que levou o Governo a arcar com os encargos de pagamento dos créditos concedidos, por ocasião da privatização do Banco Comercial do Atlântico. É certo que, em 2002 e 2003, o Governo esboçou medidas no sentido de facilitar esse reembolso (eliminação da taxa de juros; redução do montante de reembolso; alargamento em 50% do prazo contratualizado para o pagamento do valor devido), as quais, entretanto, não passaram de intenção, posto que o decreto-lei que as sufragava não chegou a ser promulgado, por motivos não oficialmente divulgados.

A situação permaneceu em impasse, avolumando-se os montantes das bolsas-empréstimos concedidas, até que, em 2010, pelo Decreto-Lei nº 49/2010, o Governo entendeu voltar atrás no seu propósito de implementar os mecanismos de reembolso. Assim, pelo referido diploma, optou por “amnistiar” as dívidas das bolsas e dos subsídios reembolsáveis, instituídas pelo Decreto-Lei nº 7/97, de 3 de fevereiro, transformando-as em bolsas não reembolsáveis, ao arrepio do que havia sido consagrado em 1993, através do Decreto-Lei nº 57/93, de 13 de setembro!

No início da oitava Legislatura (2011-2016), que se iniciou sob o signo da aposta na qualidade do ensino superior, corporizada, nomeadamente, pela entrada em vigor dos Decretos-Lei nºs 12 e 22/2012, que estabelecem, respetivamente, o regime jurídicos das instituições do ensino superior e do regime jurídico de graus e diplomas do ensino superior, e pelos esforços visando a institucionalização do sistema de avaliação do ensino superior, a situação do financiamento dos encargos de frequência do ensino superior pouco se alterou.

Em face das dificuldades de financiamento da formação superior por parte das famílias e do Estado e tendo em conta a impossibilidade de acesso às bolsas de estudo através dos mecanismos clássicos de financiamento bancário por parte da maioria das famílias e ou dos estudantes, o Governo intentou adotar medidas legislativas visando facilitar o acesso ao crédito bancário pelos estudantes mas com resultados pouco significativos, posto que os procedimentos bancários de acesso ao crédito para os estudos continuam a revelar-se pouco acessíveis à maioria das famílias e ou dos estudantes, apesar do aval do Estado.

A par da concessão de algumas bolsas de mérito e da colocação pontual de funcionários em comissão de serviço para formação no exterior, com direito a 5/6 do vencimento, os sucessivos Governos têm procurado mitigar a situação dos alunos com carências mais graves, atribuindo-lhes bolsas sociais ou subsídios de apoio ao pagamento de propinas, o mesmo acontecendo com um grande número de municípios,

sem que tenha sido possível resolver-se o problema de forma satisfatória, posto que a falta de bolsas de estudo continua a afetar grande parte dos estudantes, tanto os que pretendem concluir licenciaturas como os licenciados ou mestres interessados em ingressar em cursos de mestrado e de doutoramento, no país ou no estrangeiro, estejam eles empregados ou não, posto que, na maioria das vezes, os funcionários auferem salários que não lhes permitem financiar a sua formação pós-graduada, devido à inacessibilidade dos montantes das propinas e demais despesas de formação.

2.2. A ineficácia dos mecanismos de financiamento e suas implicações na qualidade e na sustentabilidade das instituições do ensino superior

O Decreto-Lei nº 49/2010, de 8 de novembro, que converte as bolsas de estudo reembolsáveis e os subsídios reembolsáveis em bolsas e subsídios não reembolsáveis, estabelece que o financiamento público do ensino superior é assegurado pelo Estado. Este continuou, com efeito, a conceder bolsas de estudo e outros apoios ao pagamento das taxas de frequência (propinas).

No entanto, as limitações do tesouro do Estado, que, em 2013, só conseguiu destinar 0,84% do PIB para o financiamento do ensino superior, contra 1,2% nos países da OCDE (Anuário MESCI, 2014), e as dificuldades de acesso ao empréstimo bancário, ainda que com o aval do Estado, evidenciam a ineficácia do modelo de financiamento existente, com implicações gravosas, nomeadamente: persistência de uma demanda reprimida de formação superior em Cabo Verde; não pagamento ou incumprimento dos prazos de pagamento das propinas por um elevado número de alunos; desistência ou suspensão de matrícula por um número considerável de estudantes; impacto negativo do pagamento irregular das propinas na tesouraria das instituições de ensino superior, colocando em risco a sua sustentabilidade.

Enquanto isso, e traduzindo a preocupação com a qualidade do ensino superior, o Poder Público propõe-se, nomeadamente, elevar o grau de qualificação dos docentes do ensino superior (a meta preconizada é que todos os docentes possuam o grau de doutor), reforçar os recursos laboratoriais, bibliográficos e outros meios logísticos de suporte à formação superior, fomentar a investigação, a extensão académica e o empreendedorismo universitário, etc., instituindo o sistema de garantia e avaliação da qualidade do ensino superior.

Não estando em causa a bondade intrínseca destas medidas, o problema que se coloca é a necessidade de criação de condições para que as mesmas sejam efetivamente implementadas. De resto, uma questão que tem estado à margem das discussões sobre as políticas de ensino superior é o equacionamento dos “custos de qualidade” e seus efeitos na sustentabilidade das IES.

A título de exemplo, cada docente da Uni-CV que, sendo mestre, passa a ser doutor representa um aumento de 23% do seu salário e cada Licenciado que faz o doutoramento passa a custar mais 37% (EPD-Uni-CV2009)! Entra-se, assim, num ciclo vicioso, posto que, mesmo que pretendam fazê-lo, as IES não conseguem repercutir os “custos de qualidade” nas propinas dos estudantes, devido à dificuldade de pagamento destas taxas.

A possibilidade de solução de parte do problema com a angariação de novas receitas, nomeadamente mediante o aproveitamento dos doutores para a realização da formação pós-graduada e de atividades de investigação e extensão (assistência técnica, prestação de serviços a terceiros), encontra sérios obstáculos: a procura pouco expressiva das pós-graduações, devido à já mencionada dificuldade de pagamento dos respetivos custos; a carência de meios financeiros para serem alocados à investigação; o fraco aproveitamento pelos poderes públicos (e privados) do potencial científico e técnico das IES em atividades de assistência técnica e assessoria especializada para a realização de estudos, fundamentação de políticas e elaboração de projetos de desenvolvimento.

Para lograrem um precário equilíbrio financeiro no seu funcionamento, as IES são levadas a afetar à volta de 90% do seu orçamento às despesas com o pagamento do pessoal, obrigando-se, conseqüentemente, a reduzir a alocação de recursos à investigação, aos laboratórios, às bibliotecas, à modernização tecnológica, enfim, aos meios logísticos. São, deste modo, impelidas a oferecer cursos que requeiram pouco investimento em meios logísticos e financeiros (os chamados cursos de “carteira, quadro e giz” constituem, mais do que uma “tentação”, uma realidade frequente) e, do mesmo passo, a reduzir os custos de pessoal, mediante o recrutamento do número mínimo de mestres e doutores exigido pela lei na presente fase e a celebrar, com preferência, contratos de prestação de serviços de curta duração, em vez de contratos a tempo inteiro e com vínculo estável, etc.

A agravar este cenário, tem-se assistido à concorrência de universidades estrangeiras no recrutamento de estudantes, com a aparente “cumplicidade” de autoridades cabo-verdianas, que, com frequência, divulgam ou disponibilizam vagas e bolsas para a frequência no estrangeiro de cursos que bem poderiam ser ministrados, com a qualidade necessária, pelas instituições nacionais.

Esta postura parece traduzir a vontade de maximizar a formação de quadros, mas peca por não traduzir, adequadamente, o interesse nacional. Se existem cursos de qualidade oferecidos em Cabo Verde ou potencialidades para os oferecer no país, uma boa (e patriótica) política do ensino superior deveria consistir, nomeadamente, numa forte aposta na cooperação com parceiros (externos e internos) visando a concessão de bolsas ou linhas de crédito (reembolsáveis ou não) para a oferta e a frequência desses

curso no país, com a vantagem de, com esses meios, poderem obter-se maiores efeitos multiplicadores. Voltaremos, adiante, a esta questão.

2.3. Uma das saídas possíveis para o financiamento sustentável do acesso ao ensino superior em Cabo Verde

Reconhecendo-se a dificuldade ou mesmo a impossibilidade de resolver a questão do financiamento da frequência de cursos superiores através da concessão de bolsas de estudo gratuitas pelo Estado, posto que se afigura impossível o aumento da já elevada carga fiscal, uma das soluções passa por retomar e aprimorar o modelo de financiamento instituído nos anos noventa, com a concomitante criação das condições necessárias à sua eficaz implementação.

Com efeito, a possibilidade de os alunos de graduação e de pós-graduação acederem, em tempo oportuno, a bolsas-empréstimos, reembolsáveis após a conclusão do curso e a sua inserção no mercado de trabalho, afigura-se-nos ser uma das vias a serem trilhadas para adequar o financiamento do ensino superior cabo-verdiano às exigências do seu desenvolvimento sustentável e com qualidade académica equiparável ao que de melhor se faz no mundo! Acreditamos que, com a reorientação dos recursos financeiros atualmente destinados a apoiar a frequência do ensino superior, e mediante uma empenhada ação diplomática e de mobilização de parceiros, no sentido de obter apoios ou linhas de crédito para esse efeito, o Governo logrará constituir um fundo que permitirá alimentar as bolsas de estudo reembolsáveis, tornando estas acessíveis aos estudantes.

Tratando-se de bolsas de estudo reembolsáveis, a cobrança dos créditos, através de bancos ou outras instituições investidas do poder necessário, alimentaria um fundo de bolsas de estudo, com o qual, a prazo, se poderia passar a financiar as novas bolsas, criando-se, em consequência, condições para, paulatinamente, se reduzir e, depois, dispensar o eventual recurso a linhas de crédito negociadas com instituições e países parceiros.

Note-se que, com a presente proposta, não se põe em causa a possibilidade de formação no exterior dos estudantes cabo-verdianos, quer por iniciativa e a expensas das suas famílias, quer, nos casos em que não existam alternativas de qualificação e especialização em Cabo Verde, mediante apoios estatais, reembolsáveis ou não.

Outrossim, a mobilidade internacional dos estudantes em áreas-chave deve ser favorecida e apoiada, quer pelas instituições do ensino superior, mediante acordos com suas parceiras externas, quer pelo Governo e pelas famílias, consoante as suas possibilidades económicas.

Entretanto, o que não deve continuar a persistir é a situação atual, em que alunos possuidores de requisitos para a frequência do ensino superior não o podem fazer, de

forma regular e bem-sucedida, em virtude da falta de condições económicas ou de bolsas de estudo para financiarem a sua formação. A continuar tal cenário, não só resultará afetado o princípio da democraticidade do acesso ao ensino superior (que ficaria ao alcance, sobretudo, das famílias mais possidentes) como estarão fadadas ao fracasso as apostas na sustentabilidade das IES e na qualidade dos seus produtos académicos.

3. O desafio da inserção laboral dos diplomados do ensino superior

Os dados de perspectiva e de arquivo analisados no âmbito de uma investigação levada a efeito em 2010 e 2011 (Varela, 2011: 467) convergiram no sentido de que, “não obstante as insuficiências apontadas ao desempenho das instituições públicas de ensino superior predecessoras da universidade pública, a formação por elas ministrada teve boa qualidade”, o mesmo acontecendo no ensino superior privado, tomando em consideração fatores como: pertinência da formação, ligação do conhecimento universal com a realidade nacional, ligação teoria-prática, competitividade e aceitação dos diplomados no mercado do trabalho.

Não obstante, nos últimos anos, que coincidem com a ocorrência de uma das maiores crises económicas internacionais, assiste-se ao aumento do desemprego de longa duração de licenciados e mestres, facto que tem trazido à ribalta discussões sobre a possível desadequação de certas ofertas formativas e até do perfil dos diplomados às necessidades efetivas do mercado de trabalho. Sem negar alguma pertinência da questão, deve acautelar-se face às tentativas de atribuir às IES responsabilidades que não lhes concernem em exclusivo.

Refira-se, a título exemplificativo, o facto de, praticamente, não haver educadores com formação superior na educação pré-escolar cabo-verdiana, não propriamente devido à falta de quadros qualificados (que têm sido e podem ser formados no país e no estrangeiro), mas por o quadro legal vigente para este subsistente não exigir como condição necessária à acreditação de jardins-de-infância a existência de um corpo docente com as qualificações necessárias, ainda que numa perspectiva de adequação gradativa. Assim, tem-se permiti às entidades proprietárias dos estabelecimentos de educação pré-escolar (municípios, ONGS e entidades privadas) o recrutamento de “docentes” não qualificados e ou miseravelmente remunerados. Outro exemplo elucidativo tem a ver com o facto de o ensino básico cabo-verdiano contar com apenas 14,3% de docentes com formação superior, incluindo bacharéis (Anuário, 2015/2016) quando existem largas centenas de jovens licenciados e até de mestres em busca de emprego no setor da educação. A falta de formação pedagógica específica poderia ser suprida, em tempo razoável, mediante a organização de cursos de formação em exercício. O mesmo se poderia dizer em relação a determinadas unidades curriculares do ensino secundário lecionadas por indivíduos sem

qualificação científica e pedagógica adequada, quando diplomados pela Uni-CV nessas áreas aguardam, desempregados, uma oportunidade.

Decididamente, em Cabo Verde, tem prevalecido uma situação de insipiente Estado regulador (e avaliador) no setor da educação, em especial no ensino superior. Ao contrário do que porventura acontece em outras latitudes, em Cabo Verde, precisa-se de um bom Estado regulador: um estado 'não mais' e 'nem menos' do que o necessário para assegurar a prestação, com qualidade, do bem público por excelência que é o ensino superior. Para tanto, requer-se: essencialmente: (i) que o Estado regulador, mediante estudos científicos aprofundados, em diálogo e parceria com as academias, identifique e dê a conhecer às IES e à sociedade as necessidades prioritárias de formação de recursos humanos para o desenvolvimento do país, habilitando-as, deste modo, para melhorar conceberem cursos e currículos de formação; (ii) que uma política de certificação da qualidade e de promoção do mérito prevaleça na gestão dos recursos humanos e na regulação do mercado público e privado do emprego, mediante a adoção de normas reguladoras e ou de medidas de incentivo; (iii) que, em especial, sejam concebidos programas mais ambiciosos de promoção ativa do emprego dos diplomados, com base nos princípios do mérito, da transparência e da adequação dos perfis de competências profissionais às necessidades da economia e das empresas. Da conjugação destas exigências resultarão seguramente reforçadas a relevância científica e tecnológica e a pertinência social das atividades académicas, com implicações certamente positivas na empregabilidade dos cursos de ensino superior e no desenvolvimento da capacidade de inovação, empreendedorismo e produtividade dos diplomados nos diversos vários sectores de atividade socioeconómica.

A inserção laboral de diplomados terá efeitos úteis de diversa índole: (i) sobre o sistema de financiamento do acesso, pois permite aos empregados o reembolso do crédito à formação de que tenham beneficiado, contribuindo para a sustentabilidade do sistema; (ii) sobre as empresas, pela possibilidade de os diplomados agregarem valor aos processos produtivos e à performance empresarial, contribuindo para promover a competitividade do tecido produtivo; (iii) sobre a economia e a sociedade em geral, pelos efeitos decorrentes do aumento do rendimento disponível dos empregados e suas famílias, contribuindo para o aumento da procura e consumo dos bens produzidos pelo mercado.

Certamente, a questão da empregabilidade dos cursos não é suscetível de equacionamento linear, nomeadamente através de meras mudanças curriculares, dada a própria volatilidade do mercado e a grande rapidez com que ocorrem as mutações da economia e da sociedade, sem se olvidar a margem de liberdade de escolha que deve garantir-se, quer aos estudantes, que escolhem os cursos, quer aos diplomados, que procuram o emprego. No entanto, afigura-se que, a par de uma conseqüente regulação do ensino superior, visando a garantia da qualidade e da pertinência dos currículos de formação e do perfil dos diplomados, a implementação de uma política de promoção

ativa do emprego, nos termos acima referidos, com o envolvimento dos campos político, académico e económico e, tanto quanto possível, de outros setores da sociedade civil, incluindo os diplomados, é suscetível de gerar, em cada contexto, as soluções mais cabíveis, superando a tendência para a culpabilização recíproca, tão frequente nos discursos dos diferentes intervenientes.

Assinale-se, por último, que uma das maiores lacunas identificadas no desempenho das instituições de ensino superior cabo-verdianas, tanto públicas como privadas, prende-se com a “ausência de uma atividade de seguimento do desempenho dos respetivos diplomados no mercado de trabalho, em ordem a aferir-se acerca do grau de adequação dos currículos (concebidos e realizados) às exigências e necessidades de integração da vida ativa e, desta forma, identificar possíveis iniciativas de atualização do perfil desses profissionais, designadamente através de atividades de extensão, realizadas em parceria com as entidades laborais” (Varela, 2011, p.468).

Conclusão

Constitui um imperativo de cidadania e de progresso nacional a adoção de uma política de o ensino superior que propicie a sua frequência por todos quantos reúnam os requisitos de acesso, assegure uma formação de qualidade e promova a inserção laboral dos estudantes diplomados.

Para a garantia do acesso, e não sendo viável, no estágio atual do desenvolvimento do país, a concessão de bolsas gratuitas a todos os estudantes que delas careçam, considera-se que as bolsas-empréstimos constituem uma alternativa possível. O modelo dos anos noventa, que nem sequer foi testado, não pode ser considerado inviável sem ser posto em prática. Carecerá, certamente, de vários ajustamentos, que o Poder Político, idealmente em diálogo com a sociedade, estará à altura de introduzir, procurando acautelar a criação das condições necessárias à sua implementação, avaliação e introdução de ulteriores melhorias, eventualmente requeridas pela experiência.

A solução das bolsas-empréstimo, reembolsáveis após a conclusão da formação e a inserção dos diplomados no mercado de trabalho, parece ser uma das vias para o financiamento do acesso ao ensino superior e pode ser viabilizada com o esforço financeiro que já vem sendo consentido pelo Estado e, complementarmente, com recurso, num primeiro momento, a apoios e linhas de crédito a negociar com instituições e parceiros internos e internacionais.

A garantia do acesso a bolsas de estudo por todos quantos delas careçam terá efeitos benévolos na sustentabilidade financeira das IES e, em consequência, na qualidade do seu desempenho académico, libertando ou aliviando as academias da obsessiva preocupação com a sua sobrevivência!

Por outro lado, as políticas ativas de emprego podem evoluir no sentido de incorporar linhas de crédito e outros incentivos suscetíveis de aumentar a inserção laboral dos diplomados, em função do mérito e da adequação do seu perfil de competências, com ganhos efetivos para as empresas, o sistema de financiamento do ensino superior, os beneficiários diretos e a sociedade em geral.

No contexto do cabo-verdiano, o acesso ao ensino superior e a inserção laboral dos diplomados apresentam-se, assim, como dois desafios incontornáveis, cujo equacionamento, nos moldes aqui ensaiados, é suscetível de contribuir para a sustentabilidade das IES e do regime de financiamento do ensino superior, para a redução do problema do desemprego qualificado de longa duração e para indução de políticas académicas, currículos e programas de formação tendo em vista a qualidade e a empregabilidade dos cursos.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 37, 33-48.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éd. de Minuit.
- Durkheim, E. (1984). A educação sua natureza e atribuições. *Sociologia, educação e moral*. Porto: Editora Rés.
- Enguita, M. F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pereira, A. (1980). *A Independência – base do progresso e do bem-estar da Nação Caboverdeana*. Mem Martins: Gráfica Europam.
- Pereira, E. M. A. (2009). Universidade da modernidade nos tempos actuais. *Avaliação*, 14 (1), 29-52.
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação (S/L)*. Lisboa: Edições 70.
- Santos, B. D. S. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197-215.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução*. Porto: Porto Editora.
- Young, M. F. D. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28 (101), 1287-1302.
- Varela, B. L. (2014). Políticas e práxis de Ensino Superior em Cabo Verde. Marcos da Sua evolução. In SPCE, *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação*. (pp. 2573-2598). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (ISBN: 978-989-704-188-4).

Tolentino, A. C. (2007). *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Varela, B. (2012). *Perspectivas e desafios actuais da política educativa e curricular de Cabo Verde*. *La Recherche en Éducation*, n.º 7, 45-65.

Referências normativas

Anuário da Educação do ano letivo 2015/2016. Praia: Ministério da Educação

Constituição da República de Cabo Verde - Lei de Revisão Constitucional n.º 1/VII/2010, de 3 de Maio

Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 7 de Maio – Revê a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 12/2015, de 24 de Fevereiro – Altera o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior em Cabo Verde, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 20/2012, de 19 de julho

Decreto-Lei n.º 22/2012, de 7 de Agosto – Aprova o Regime Jurídico de Graus e Diplomas no Ensino Superior em Cabo Verde

Decreto-Lei n.º 49/2010, de 8 de Novembro – Converte as bolsas de estudo reembolsáveis e os subsídios reembolsáveis para a formação superior em bolsas e subsídios não reembolsáveis

Decreto-Lei n.º 7/97, de 3 de Fevereiro – Regula as bolsas empréstimos para formação superior

Decreto-Lei n.º 6/97, de 3 de Fevereiro – Concerte automaticamente em bolsas empréstimos as bolsas reembolsáveis para formação superior.

Decreto-Lei n.º 57/93, de 13 de Setembro – Regula as bolsas e os subsídios reembolsáveis para formação superior

Estatuto do Pessoal Docente da Uni-CV (Decreto-Regulamentar n.º n.º 8/2009, de 20 de Abril.

Da escrita comparada das pesquisas sobre documentos curriculares à Base Comum Curricular Nacional

Fabianny de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil¹
fabiany@uol.com.br

Resumo

Este trabalho, inscrito no campo dos estudos curriculares, tem foco na identificação e análise dos processos de produção/disseminação de conhecimentos sobre currículo. Para tanto, toma como objeto de estudos dissertações e teses, que estudaram propostas, referenciais, orientações e/ou diretrizes curriculares de redes de ensino, aqui tomadas como documentos curriculares, para a escola básica, particularmente, a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e a educação especial e; em trabalhos (que tiveram o mesmo objeto de estudos), produzidas no período de 2004 a 2012. Acrescemos a este percurso de análise, na perspectiva dos novos desafios (tema da mesa redonda), análises sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentada como uma organização de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Neste contexto, apresentamos uma escrita comparada, que dá forma às análises orientadas pela descoberta de regularidades, percepção de deslocamentos e transformações, construção de modelos e tipologias, identificação de continuidades e discontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitando determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais, particularmente, os curriculares

Palavras-chave: Estudos Comparados, Currículo, Dissertações e Teses

Abstract

This work, enrolled in the field of curricular studies, focused on the identification and analysis of the processes of production / dissemination of knowledge about curriculum. To that end, it takes as its object the study of dissertations and theses, which have studied proposals, references, guidelines and / or curricular guidelines for teaching networks, taken here as curricular documents, for primary school, particularly early childhood education. Elementary education and special education; In the work carried out during the period from 2004 to 2012. We will also analyze the National Curriculum Base (BNCC), in the perspective of the new challenges (theme of the roundtable), analyses a normative organization that defines the organic and progressive set of essential learning that all students must develop throughout the stages and modalities of Basic Education. In this context, we present a comparative writing that gives form to the analyzes guided by the discovery of regularities, perception of displacements and transformations, construction of models and typologies, identification of continuities and discontinuities, similarities and differences, explaining more general determinations that govern social phenomena, particularly, curricular.

¹ Bolsista Produtividade CNPQ

Keywords: Comparative Studies, Curriculum, Dissertations and Theses

Notas Introdutórias

Este trabalho, inscrito no campo dos estudos curriculares, tem como foco a identificação e análise dos processos de produção/disseminação de conhecimentos sobre currículo. Para tanto, toma como objeto de estudos dissertações e teses, que estudaram propostas, referenciais, orientações e/ou diretrizes curriculares de redes de ensino, aqui tomadas como documentos curriculares, para a escola básica, particularmente, a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e a educação especial e; em trabalhos (que tiveram o mesmo objeto de estudos), produzidas no período de 2004 a 2012.

Acrescemos a este percurso de análise, na perspectiva dos novos desafios (proposta da mesa redonda), análises sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentada como uma organização de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Nesse cenário, não desconsideramos, que nas duas últimas décadas, nos discursos sobre a relação entre as aprendizagens essenciais e a escola, tem sido comum apontar que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, estando fortemente determinado pelas relações de poder, que distribuem desigualmente as oportunidades de sucesso escolar aos diferentes grupos sócio-culturais.

De fato, a existência, nas redes de ensino, de uma mentalidade curricular, entendida como consciência do sistema em que se está inserido, das opções que o orientam, bem como do modelo que se veicula e no qual se fundam as ações que se realizam, acaba por institucionalizar “vários elementos por vezes contraditórios” (1991, p. 52), isto é, aspectos que conduzem a um reforço do poder estatal e, simultaneamente, “uma tecnologia que mediatiza a distribuição do poder” (Nóvoa, 1991, p. 53).

Desse lugar nos aproximamos dos documentos curriculares, produzidos por redes de ensino, e como figuram nos estudos curriculares, isto porque se diferenciam de outros tipos de materiais por serem desenhados para o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de *ensinoaprendizagem*².

Diante disso, analisar o conhecimento que vem sendo produzido e difundido sobre esses documentos e, pelo currículo, está imerso no encontro das proposições de distribuição de conhecimentos, contidas nas dissertações e teses, bem como na BNCC,

² Utilizamos esta grafia para expressar compreensão acerca da indissociabilidade entre ensino e aprendizagem (SILVA, 2008).

com as possibilidades de indução de práticas curriculares abertas, ou não, para a concretização da premissa de que “A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado [poderoso] incluído em diferentes domínios” (Young, 2007, p. 1295). Este conhecimento “poderoso”, para a maioria, “não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade” (p. 1294).

1. O exercício de escrita comparada: síntese das questões teórico-metodológicas

Os estudos comparados, trazidos para responder ao exercício da escrita comparada, permitem recuperar os aspectos macrossociais e as dimensões microescolares prescritas na materialização das intenções de análise dos documentos publicados por diferentes redes de ensino em todo o País.

Para tanto, construímos uma versão particular dos estudos comparados, que recorre à educação comparada, tomando-a como resultado de um duplo movimento, de um lado, marcado por uma presença crescente das questões educativas na criação de identidades escolares, definidas não tanto numa perspectiva geográfica, mas no sentido de uma pertença a certas comunidades discursivas. De outro, deslocando-se da referência tradicional interpaíses para dimensões simultaneamente intra e extra nacionais, isto é, centradas nas comunidades de referência dos agentes locais e, nos processos de regulação, nos âmbitos nacional e internacional.

Acrescemos às questões da educação comparada a “reinstuição” de um contexto sócio-político, tomado na perspectiva de uma história comparada da educação, investigada pelos referentes do método histórico-social, que tem nos permitido buscar as diferenças e semelhanças do/no particular a partir dos processos políticos mais amplos (compreender a política como processo) e, reconstruí-las como parte de uma determinada realidade sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (utilizando a história-social como método).

Diante disso, nos aproximamos do processo de apreensão das dinâmicas, das transições, das relações sócio culturais, como diferentes textos, que levam à compreensão dos discursos, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir. Este exercício, mais próximo das ciências sociais comparada, vinculada a uma espécie de Sociologia Histórica, apontada por Pereyra (1990) como um dos instrumentos promissores na construção de conhecimento crítico acerca da realidade educacional.

A história cabe a construção da realidade como um processo ativo que se organiza socialmente. (...) Este processo de investigação e construção histórica tem nada a ver com a pura reconstrução de uma genealogia racional das idéias ao longo do tempo ou com os antigos

modelos da história interna que termina por separar a ciência de seu contexto social descorporeizando-a (1990, p. 51, tradução nossa¹).

A realidade educacional em comparação leva-nos a descoberta de regularidades, percepção de deslocamentos e transformações, construção de modelos e tipologias, identificação de continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitando determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais, particularmente, os curriculares.

2. As dissertações e teses como objeto do estudo

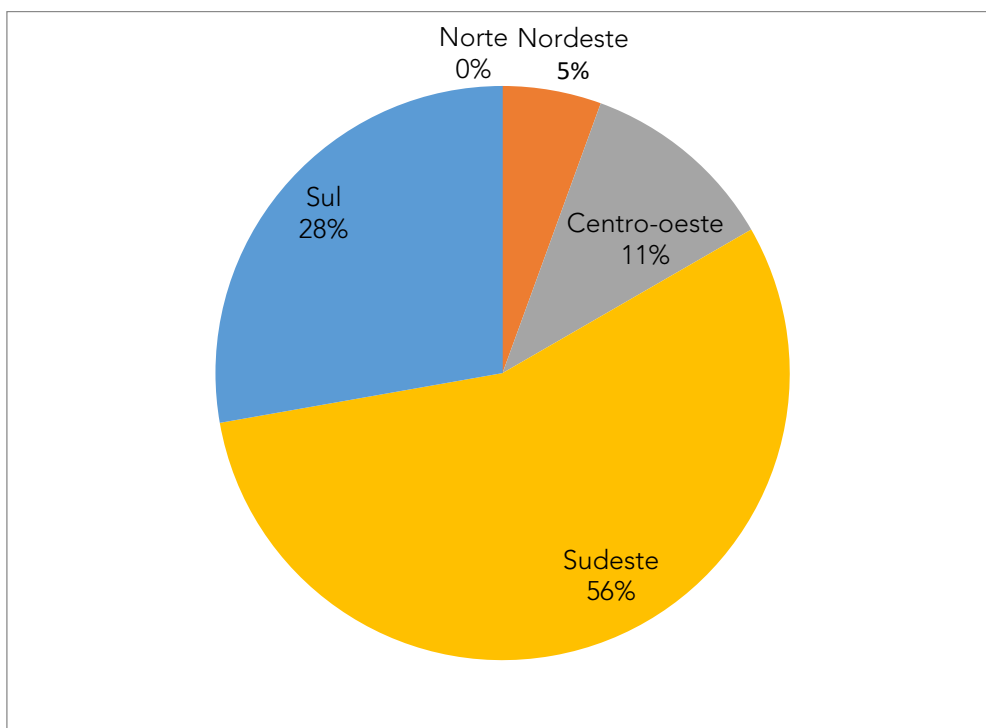
As dissertações e teses não são tomadas como relatórios finais de um curso de pós-graduação, mas, como objetos de um estudo particular, os documentos curriculares produzidos por redes de ensino. Na condição de objetos, entendidos como impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, constroem e mobilizam discursos, que intencionam compreender o currículo como produto científico e/ou ato político.

Para identificá-las, operamos com a base de dados da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD), a partir da eleição dos descritores, *currículo*, e *escola/educação básica, currículo e educação especial e currículo e redes de ensino*. Além da tarefa de identificação, os descritores operaram, também, na identificação das contribuições, as considerações dos autores, as continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, que explicitam determinações mais gerais, que regem os fenômenos analisados.

Nos exercícios de busca totalizamos 19 teses e 28 dissertações para o descritor *escola/educação básica e currículo*; 16 dissertações e 6 teses para *currículo e educação especial*; 4 teses e 16 dissertações em *currículo e redes de ensino*. Este total se encontra, assim, distribuído pelas diferentes regiões do País:

¹ A la historia le cabe a construcción de la realidad como um proceso activo que se organiza socialmente. (...) Este proceso de indagación y de construcción histórica nada tiene que ver com la pura reconstrucción de una genealogia racional de ideas a través del tiempo o com los caducos moldes de la historia interna que termina por separar la ciencia de su contexto social descorporeizandola (1990, p. 51).

Gráfico 1- Distribuição das produções pelas regiões do País



Organização: Silva, 2016

Fonte: BDTD, 2016

Tal conjunto de trabalhos, por um lado, se destina às análises de documentos curriculares publicados por Municípios e Estados, com grande ênfase na região sudeste. De outro, discutem a educação escolar como a principal referência do currículo, parte da atividade educativa, cujas atribuições convergem para a construção de “identidades jurídicas”, isto é, para sujeitos detentores de direitos e deveres do aprender pela distribuição de conhecimentos.

Apreendemos, que por meio das análises produzidas de Diretrizes, Propostas, Orientações, Referenciais e/ou Parâmetros curriculares, os pesquisadores do currículo (integrados às chamadas comunidades epistêmicas), vão construindo hierarquias e estruturando significantes e significados, por realidades percebidas e interpretadas em função dos objetos, para os quais os signos alcançam sentidos curriculares.

Neste contexto, incursionamos pela BNCC, por entendê-la, também, um objeto, que rapidamente, será incorporado aos estudos curriculares, mais precisamente, a recontextualização de seu discurso curricular no âmbito das redes de ensino.

3. Os novos desafios do currículo: a BNCC

Entendemos como “novos desafios do currículo”, o enfrentamento dos diferentes aspectos que configuram a política de educação delineada pela flexibilização curricular como um princípio intrínseco desta política. E, no caso brasileiro, esse desafio consolida-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394, de 1996, que preconiza as condições da flexibilidade e de atendimento às peculiaridades de cada instituição educacional. Isto posto, cada município e cada estado poderia se constituir, por meio de legislação aprovada nas assembleias e câmaras, em sistema autônomo. Neste contexto, a própria escola se tornaria uma unidade de gestão autônoma, com alguns poderes de decisão, que incluiria os currículos.

Contudo, esse movimento, que chamamos de flexibilidade, parece não ser oportunizado aos envolvidos, sejam os estados, municípios, ou mesmo as escolas, o que revela o desconhecimento dos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

Assim, as condições para os novos desafios do currículo, são relativamente recentes, na perspectiva da sistematização, avaliação e difusão. Para Ball e Bowe (1992) é no contexto da prática que a política será recriada e reinterpretada, produzindo efeitos e consequências que alterarão significativamente a política original. As políticas não são “implementadas” simplesmente e, desta forma, a flexibilidade depende das histórias, experiências, valores, propósitos e interesses diversos dos agentes escolares.

Em que pese a BNCC se apresentar como mais uma promessa de ofertar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade, respondendo as múltiplas demandas e fundada na capacidade de garantir, entre outras condições, a redistribuição de renda e o reconhecimento das diferenças, ainda, assim, está proposta em um campo relativamente novo, da flexibilidade.

Isto porque, em relação a sua estruturação, não apreendemos a necessária discussão sobre o que seria novo, isto é, utilizar outras formas de operar com as aprendizagens, de propor princípios (éticos, políticos e estéticos), ou mesmo, de questionar as finalidades da experiência educacional, que não seja retrato de um processo de avaliação em larga escala.

Dito de outra forma, estamos presenciado na atualidade “a um movimento de apagamento dos aportes teóricos dos estudos de currículo acumulados nas últimas três décadas, em nome da necessidade de construção de um sistema nacional de educação” (Gabriel, 2015, p. 294), uma BNCC, que intenciona estabelecer uma cultura escolar comum, para um país diverso e plural.

A par dessa compreensão, inferimos que a BNCC não incorre em uma proposição para além dos fins, pois a intenção deliberada de modificação de uma dada

situação, embasada na crença de que esta situação pode ser organizada de forma diversa da usual, pela simples re-conceituação de conhecimentos, em nome dos direitos de aprendizagem, desenvolvimento e competências, parece não fundamentar a condição de flexibilidade, tampouco incursionar pela realidade educacional de cada situação particular, de estados, municípios, distritos, campos e/ou cidades. Para Bourdieu e Passeron (1967), “ignorar o contexto é o suficiente para tornar iguais coisas desiguais, e desiguais as coisas iguais” (p.25).

Dito de outra forma, parece estar “previsto”, diante da necessidade de prescrição, a compreensão de que os “usuários” deste currículo comungariam da mesma interpretação sobre a fundamentação, os valores, os objetivos e as estratégias para praticá-lo, o que *per se* traduz uma interpretação irreal de uma mudança projetada e desejada. Para Macedo (2015, p.903) “há, no currículo, como em toda prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder”.

Prática de significação e desejo de controle, aqui tomados, como parte da incorporação do *habitus* pelos agentes. *Habitus* estruturado por/nas agências sociais específicas, que diante da BNCC, dotam os agentes da condição de autores/propositores de um currículo estabelecido extragrupo a que se destina (de forma hierarquizada), direcionado para interesses externos e nem sempre identificados pelo grupo a que se destina.

E, particularmente, este *habitus* se alimenta das/nas ações do Ministério da Educação, em uma prática de coordenação e mobilização dos entes federados, por meio de agentes das Secretarias de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e das IES (Instituições de Ensino Superior), o que dificulta, no campo do currículo, a eleição de um sujeito, mas o encontro de uma força institucional. Força essa que se estabiliza na elaboração da BNCC, congregando “vozes de diferentes grupos”, mas com traços comuns, isto é, uma leitura homogênea de quem são as crianças, os jovens e adultos brasileiros e quais seriam os percursos formativos necessários no interior das etapas e modalidades da escolarização, bem como da formação do professor.

A *illusio*, neste caso, tornada crença primordial nas ações de um campo, fazendo parte da ação da rotina, das coisas que se faz porque se fazem e na verdade sempre se fez assim. Dessa forma, se os agentes conhecem as regras, ou se as regras são familiares aos jogadores, todas as práticas parecem evidentes, e saber se vale à pena ou não jogar, nem está em questão, pois ele já faz parte do jogo e já está jogando.

Notas Finais (possíveis)

Partindo da premissa de que todo campo é possuidor de uma estrutura, uma *doxa* (opinião consensual, senso comum, aquilo em que todos estão de acordo) e um *nomos* (leis que o regem e que regulam a luta pela dominação do campo), e que tanto um quanto o outro se estruturam na dependência dos agentes ou das instituições envolvidas, entendemos os estudos curriculares, desenhados nas dissertações e teses, bem como na análise da BNCC, pseudo retratos da relação entre currículo, escola, conhecimento e alunos.

É importante considerar que as produções identificadas neste levantamento, caracterizaram-se tanto pelas relações de força, resultantes das lutas internas ou/e pelas estratégias em uso, dos poderosos (particularmente, das orientações recebidas), quanto pelas pressões externas a ele (das lógicas de estudo do currículo). Isto porque, a capacitação educacional, pelo acesso aos conhecimentos produzidos e, a oportunidade de edificação da educação de qualidade para todos, constituem-se na maior e a mais significativa orientação discursiva e moral, postulada para a democracia.

Neste contexto, os documentos curriculares, lidos/analizados nas dissertações e teses, como também na propositura da BNCC, possuem uma autonomia, dada pelo volume e pela estrutura do capital, apreendido pelos pesquisadores/autores, na tarefa de investigação da distribuição, ao mesmo tempo, que tal possessão provoca uma espécie de refração das interrelações, influências e contaminações, o que leva a interpretações de quem acessaria a esse capital.

A ideia de refração nos auxilia, aqui, a compreender que o retrato do que ocorre no interior das relações entre currículo, escola, conhecimento e agentes não é mero reflexo de pressões externas, mas uma expressão simbólica, uma tradução, refratada pela sua própria lógica interna. Lógica interna, que contribui para a manutenção do ideal de desenvolvimento do País, responsável pela formação de cidadãos ativos e participativos, agentes indispensáveis para a conquista e manutenção da ideologia.

Seja pelo nível de detalhamento e fragmentação que alcançam, seja pela complexidade de suas formulações, ou justaposição, de concepções e conceitos não explícitos, os estudos sobre os documentos curriculares são centralizadores, complexos e, expressam pouca integração entre/com etapas de escolarização.

Embora materializem discursos menos elitistas, essas fontes traduzem, ainda, características de uma cultura de elite, como, por exemplo, o que é privilegiado e a forma como esse saber é dispensado. Nesse processo de apropriação, denominado de recontextualização (Bernstein, 1990), o discurso curricular atua como um conjunto de regras para embutir e relacionar dois outros discursos: o “discurso instrucional” – discurso especializado das áreas de conhecimento, que se espera transmitido pela/na

escola – e o discurso regulativo – discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos. Este último cria ordem, relação de identidade no discurso instrucional.

Os discursos regulativos apreendidos se alimentam quase sempre da existência dos agentes (professores e alunos), que estariam em posição de classe e/ou condição de classes mais favoráveis para atender às exigências implícitas. Ou seja, diferenciam-se os agentes pelo capital cultural (posição de classe) e capital econômico (condição de classe) e, mais especificamente, pela condição orgânica.

Por fim, tendem a analisar, somente se as prescrições acerca do que se deve ensinar nas escolas, incluindo os conteúdos temáticos, enfoques, recomendações metodológicas, instrumentos e formas de avaliação, se são respeitosos, ou não, com as necessidades dos distintos coletivos sociais, mas não nos auxilia a analisar, compreender e julgar se caminham para a formação de pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis na construção de um “mundo escolar” mais humano, justo e democrático.

Referências bibliográficas

- Ball, S. J. & Bowe, R. (1992). Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, 97-115.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes & control*, Volume IV. London: Routledge.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1967). La comparabilité des systèmes d'enseignement. In *Education, Développement et Démocratie* [Castel, R. & Passeron, J.-C., eds.]. Paris: Mouton, 2133.
- Brasil (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF.
- Gabriel, C. T. (2015). Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, 283-297.
- Gramsci, A. (1982). *Escritos políticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Macedo, E. (2015). Base Nacional Comum para Currículos: direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, nº. 133, 891-908.
- Pereyra, M. (1990). *La comparación, una empresa razonada de análisis*. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1990/re199003.pdf?documentId=0901e72b81369088>
- Silva, F. C. T. (2014). *A escrita comparada do processo de distribuição de conhecimentos por documentos curriculares (2000-2012)*. Brasília: Bolsa de Produtividade CNPQ.

Silva, F. C. T. (2016). *Dos estudos comparados à escrita histórico-social do currículo: documentos curriculares como fontes*. Relatório Final de Estágio de Pós-doutoramento. São Paulo, Brasília.

O currículo e as políticas públicas no processo de inclusão escolar em Moçambique

Ângelo José Muria
Universidade Pedagógica, Moçambique
ajmuria@gmail.com

Resumo

A diversidade que caracteriza a sociedade moçambicana exige que o currículo não seja um espaço privilegiado que atende apenas pessoas consideradas “NORMAIS”. É objetivo do estudo é analisar as políticas públicas do Sistema Nacional de Educação verificar seu impacto nos processos de inclusão tendo em consideração a diversidade. A pesquisa é de natureza qualitativa, e neste sentido analisamos documentos normativos, conteúdo do currículo e depoimentos de gestores e de professores do Ensino Secundário Geral. Consideramos que apesar das políticas em Moçambique incentivarem o processo de inclusão, elas não se refletem nos projetos curriculares nem na ação pedagógica, porque, as escolas não modificaram o seu paradigma educacional.

Introdução

O governo de Moçambique (1983; 1992) encara a educação como um direito fundamental de cada cidadão, um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, um fator indispensável para a continuação da construção de uma sociedade moçambicana e para o combate à pobreza. Neste sentido, Moçambique (2004) no seu Artigo 88 da Constituição da República considera a educação um direito e dever de cada cidadão, sendo assim, o Estado promove a extensão da educação à igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito. Neste contexto, Moçambique tem assinado e ratificado numerosos instrumentos¹ internacionais relacionados com os processos de educação através da integração e inclusão de pessoas com Necessidades Educativa Especiais (NEE). No entanto, Mouliaá (2017, p. 24) considera que a “maior parte dos planos e documentos normativos oficiais do Governo² e os relatórios e estudos de associações e Organizações não-governamentais para o Desenvolvimento que trabalham neste país³ reconhecem que a situação pouco esta a mudar”, denunciando a condição de exclusão na qual vivem as pessoas que apresentem alguma diferença. A ratificação destes acordos e analisando os documentos normativos até aqui existentes sobressai a questão: de que inclusão se fala nas políticas publicas em Moçambique?

¹ Declaração de Salamanca (1994), a Convenção Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência (2010), Convenção Internacional sobre os Direitos da pessoa com deficiência (Resolução 29/2010), Plano da Década Africana para a pessoa com deficiência (2010-2019) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência (2012), entre outros.

² Plano Estratégico da Educação, Plano Nacional de Ação para a Criança, Plano Nacional de ação para a Deficiência, Programas quinquenais, etc.

³ UNICEF, ONU, OMS, Handicap Internacional, Action Aid, e outras.

O debate do currículo hoje em Moçambique tem girado em torno de duas linhas: uma linha académica que traz ao debate questões da multiculturalidade, diferenças, identidades, gênero, raça, sexualidade, hibridismo, exemplo neste sentido são estudos realizados por Dias (2002; 2009 & 2011). Outra linha ligada a práxis curricular na escola; este olhar não se faz tão presente no seu quotidiano aproximando mais a visão de inclusão de pessoas portadoras de alguma deficiência.

No que diz respeito ao contexto do currículo à inclusão e à diferença, não parece muito diferente do que se observa na definição de políticas públicas. A tendência, ainda, é relacionar a inclusão curricular com a deficiência. Não só em Moçambique mas, também, em vários países africanos, em especial, os de língua portuguesa é comum encontrar trabalhos, que discutem a inclusão escolar, porém não é frequente que esse debate amplie os limites que abordam as Necessidades Educativas Especiais direcionada a deficiência, são exemplos de trabalhos desse género Chambal (2014), Luciano (2014), Faife (2015), Dengo (2015), Pinto e Fernandes (2015) e Nhaposse (2015).

Para o nosso trabalho traçamos os seguintes objetivos: analisar as políticas públicas do Sistema Nacional de Educação e verificar seu impacto nos processos de inclusão tendo em consideração a diversidade que caracteriza a escola. A pesquisa é de natureza qualitativa segundo Sousa (2009), Bogdan e Biklen (1994) e baseamo-nos em quatro fontes básicas: análise de conteúdo dos dispositivos legais sobre as políticas educacionais que normalizam o atendimento sobre a educação inclusiva; estatísticas do Ministério de Educação, sobre a inclusão escolar; entrevistas aos gestores educacionais e questionário aos professores.

O trabalho está dividido em três partes. Primeiro, discutimos os conceitos de currículo, inclusão e diferença. Segundo, observamos a relação das questões normativas sobre a inclusão com o currículo formal. Por fim, trazemos a nossa conclusão sobre o estado atual do currículo no processo de inclusão na Educação Moçambicana.

1. Conceito de Currículo

Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo, dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo totalmente generalizado sobre o que verdadeiramente significa (Pacheco, 2005, p.15).

Etimologicamente a palavra currículo, segundo Pacheco (1996, p. 15), provém de *currere* que significa em latim caminho, jornada, trajetória e percurso. A definição do currículo pode adotar dois caminhos que se contrapõem na forma de concepção “uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades: outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano” (p.16).

Na **formal**, o currículo aparece com um conjunto de conteúdos e como plano de ação pedagógica no âmbito de um sistema tecnológico, na qual os termos “currículo” e “programa” aparecem como sinónimos. Concebe-se o currículo segundo Pacheco (2005, p.16) como sendo um plano de estudos, com estrutura e organização, baseado em objetivos, conteúdos e atividades que correspondem à natureza das disciplinas). Por outro lado, o currículo no seu sentido **informal**, aparece como um conjunto de “experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo sem uma estrutura predeterminada. Neste âmbito, usa-se o termo currículo com uma abrangência maior, englobando também as experiências educativas dos alunos, as decisões tomadas ao nível da escola como, também, as decisões políticas.

Na conceção abrangente, o currículo se compõe de vários subsistemas de carácter **político, administrativo, de produção de meios, de criação individual, de criação de conteúdos** e de **avaliação** (Gimeno, 1988 cit, por Pacheco 2005, p. 19).

Ao falarmos do currículo não podemos deixar de falar sobre a sua legitimação. A esse respeito, recorreremos Pacheco (2005), que identifica três **tipos de currículo: tradicionalista**, em que o currículo é um produto superiormente decidido e caracteriza-se por ser burocrático, por possuir uma racionalidade tecnológica e uma mentalidade técnica; **empirista conceptual**, no qual se consideram inúteis as prescrições curriculares e o currículo deve ser decidido num acordo entre os especialistas curriculares e os professores e o **reconceitualista**, em que o currículo é perspectivado como um processo político que pode conduzir, através da crítica, à emancipação das comunidades que o praticam.

Ao pretendermos falar sobre os processos de inclusão e diversidade, não deixemos de considerar que nem sempre o currículo realizado corresponde ao oficial e explícito, ele faz parte da ampla gama de experiências de formação dos sujeitos. Neste sentido, traríamos a questão do currículo oculto, (escondido, latente, tácito, implícito), mas presente no currículo real e contém aquilo que os alunos aprendem com a experiência social da escola. Sobre o currículo oculto Pacheco (2005), identifica quatro características principais, tais como: expectativas não oficiais, resultados de aprendizagens não previstas, mensagens implícitas presentes na estrutura escolar e intervenção dos alunos.

Assim, o currículo é construído pela luta de diferentes fronteiras que delimitam terrenos de participação e âmbitos de decisão. Não se poderá, contudo, “aceitar que o currículo seja a expressão de uma única lógica, na medida em que as lógicas de Estado, de mercado, do actor e cultural são peças de um puzzle, que adquire sentido pelas fronteiras conquistadas em momentos diferentes” (Pacheco, 2005, p.111).

É no currículo oculto, onde os alunos aprendem a identificar a diferença e a diversidade que caracteriza a atual escola moçambicana como por exemplo: rituais,

regras, regulamentos sociais, diferenças entre o mais e menos capaz, meninos e meninas, homem ou mulher, raça, sexualidade, como ser heterossexual ou homossexual, deficiência ou necessidades especiais.

No mesmo sentido traríamos à discussão Costa (2001, cit. por Xavier, 2008, p.25) ao definir o currículo como “lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma ‘lógica clandestina’, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo”.

No presente trabalho e para o nosso alinhamento com a problemática da inclusão e diversidade em Moçambique traríamos o currículo como sendo um “plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos” (Dias 2007, cit. por Ribeiro, 1999, p. 17). Alinhamo-nos com estes autores porque trazem o currículo como um plano com “objetivos e resultados de aprendizagem a serem alcançados, com matérias ou conteúdos a ensinar e com experiências ou processos de aprendizagem”. Portanto, o caminho percorrido até aqui nos direciona a uma atitude em que a prioridade sobre o tema deixa de ser a definição do currículo e passa a ser a compreensão das suas intenções. Dessa forma, algumas questões vêm à tona: o que se deve ensinar? Quem deve controlar a seleção e distribuição do conhecimento curricular? O que deve ser considerado como conhecimento válido no currículo? Como medir a importância de um conhecimento curricular em detrimento de outro? Como o controle do conhecimento curricular é ligado ao poder de uns e não de outros? Como se pode colocar o conhecimento curricular ao alcance dos alunos? Para que tipo de alunos esse currículo é direcionado?

2. Inclusão e Diversidade

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas devem satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos..., através de currículos adequados... É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, pp.11-12).

A UNESCO ao trazer o princípio das escolas inclusivas inicia-se a quebra de paradigma hegemónico (Khun, 2001) de construção do conhecimento curricular baseado no modelo tradicional e tecnicista para os modelos re-conceptualista (Pacheco, 1996), crítico e pós crítico (Silva, 1999). As mudanças paradigmáticas são resultantes de amplas mudanças de processos culturais, sociais e económicas da atualidade que afetaram e continuam a afetar os diferentes sistemas curriculares em diferentes países. Entre as transformações que se constata no campo educacional é a abertura desta, e a adoção de uma visão mais complexa do aluno, diferente daquela visão restrita e simplificada. Neste sentido, o currículo assume um papel fundamental para a

socialização e implementação das possibilidades que levem o aluno “afastado” e “isolado” do sistema educacional a conviver com uma educação de qualidade e direitos iguais. Conseqüentemente, os currículos que sustentam um sistema de educação do modelo tradicional e mecanicista tendem gradativamente a serem substituídos por aqueles modelos críticos e pós críticos que defendem uma educação inclusiva obedecendo a diversidade dos alunos.

A Declaração de Salamanca (1994) considera-se um marco histórico para o debate do processo de Educação Inclusiva. A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escolas de ensino regular. A declaração de Salamanca desafia os curriculistas no sentido de observarem no ato da construção curricular aspectos que têm a ver com a emancipação, atitudes, comportamentos e valores.

A “inclusão” no âmbito curricular corresponde segundo Arnaiz (2002; 2003), a inserção social de alunos que experimentam algum tipo de exclusão, seja de acesso, de conteúdo ou qualquer outro espaço escolar, devido sua condição socioeconômica, gênero, raça, não domínio de tecnologia ou por possuir algum tipo de deficiência.

A prática da educação inclusiva, segundo (Mantoan, 2005; Rogalski, 2010), merece cuidado especial, pois estamos falando do futuro de pessoas excluídas do processo normal de ensino ou que estejam em necessidade de uma educação especializada. Sendo assim, o processo de inclusão tende ser antecedido por uma verificação dos objetivos, dos benefícios que os alunos possam ganhar nesse processo.

Na defesa da educação inclusiva Werneck (1997, cit. por Rogalski, 2010, p. 6) enfatiza a “construção de uma sociedade inclusiva que estabeleça um compromisso com as minorias, dentre as quais se inserem, também, os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais”. Na concepção de Sassak (citada pela mesma autora) considera que é “fundamental equiparmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de necessidades educativas especiais possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos” (p. 41).

A Educação Inclusiva reclama a construção de um currículo baseado na justiça social que alcance alunos diferentes, nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) orienta-nos no sentido de:

(...) escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (pp.17-18).

A Declaração de Salamanca avança com relação à construção curricular baseada no princípio de integração, porque segundo Correia (2004), a inclusão ao contrário da integração que se associa à incorporação dos alunos num dado espaço social, a inclusão apela para uma adequação dos indivíduos e dos espaços sociais que, assim, se envolvem mutuamente no sistema. Sendo assim, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência (sensorial, física ou cognitiva), origem socioeconómica, étnica ou cultural.

Não se pode falar da prática de inclusão sem se fazer referência ao professor como elemento chave nesse processo. Não basta a reestruturação do sistema de ensino, das questões administrativas, número de alunos por turma, eliminação de barreiras arquitetónicas, aumento de recursos e materiais para o ensino e adaptações pedagógicas, para que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar os processos de inclusão, é necessário ampliar a reflexão e as práticas de inclusão tendo-se, também, como foco o papel do professor, que vão desde a adequada capacitação até a sua formação em matérias sobre inclusão.

Sobre o papel do professor na prática da inclusão podemos trazer à discussão o estudo realizado por Belardo (1999), no qual pretendeu verificar as perceções que os professores tinham sobre a inclusão de alunos com NEE integrados nas salas de aula no ensino regular, assim como, identificar, a partir da própria vivência do docente, sugestões para enfrentar as dificuldades surgidas no processo de inclusão e finalmente descrever as ações concretas que o professor já vem executando para favorecer a inclusão. Do estudo sobressai que os professores necessitam, para além de cursos de reciclagem na matéria sobre inclusão, também, de um corpo técnico especializado em matérias da psicologia, neurologia, fonoaudiologia e psicopedagogia, assim como, do apoio da família.

O desenvolvimento que trazemos até aqui nos leva a questionar. Porque se discute tanto a questão da inclusão no currículo? Como observamos anteriormente, o currículo representa uma trajetória previamente planificada e estabelecida a partir de fins e finalidades que pretendem criar uma forma de estar homogeneizada de ser e estar. O currículo ao pretender homogeneizar e modelar os sujeitos nele envolvido encontra na sua aplicação obstáculos devido a diversidade que caracteriza esses mesmos sujeitos.

Para se fazer face aos obstáculos e trabalhar-se efetivamente numa verdadeira inclusão não excludente é necessário que não se observe a Declaração Salamanca, como o manifesto restrito a pessoas portadoras de alguma deficiência mas, também, como instrumento que assegura o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais.

Neste sentido, o currículo ocupa um espaço importante no processo de educação e socialização das diferenças e representa um local privilegiado para reflexão, discussão e promoção da inclusão de todos os alunos não somente aqueles alunos portadoras de alguma deficiência.

O diferente segundo Machado (2014) tem sido visto em ambiente e currículos tradicionais com visões restritas como um estado de aluno desviado dos processos “normais” de aprendizagem”, até chega a receber conotações negativas e pejorativas.

Rodrigues (2001) considera que a educação durante muito tempo se comportou como cega à diferença e negligenciou todos os que aparentemente estariam fora dos padrões da normalidade. A construção curricular fazia de conta que não existe diferença entre os sujeitos, isto porque, historicamente os alunos diferentes dos considerados “normais” são vítimas de processos excludentes, não só na escola, mas sim e também na sociedade em geral.

A esse respeito concordaríamos com Sacristán (2002, pp.14-15, cit. por Dias, 2011), ao considerar que o tema da diversidade deve ser encarado com naturalidade pela escola visto que, para o autor:

A diversidade, assim como a desigualdade, são manifestações normais dos seres humanos, dos fatos sociais, das culturas e das respostas dos indivíduos frente à educação nas salas de aula. A diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela (p.15).

Conseqüentemente as reformas e mudanças curriculares nos sistemas educacionais a diversidade deve assumir sua característica positiva, e um desafio a favor dos direitos de todos os alunos excluídos, marginalizados dos processos de aprendizagem. Contudo Dias (2011), alerta que apesar de a diversidade aparecer como algo que é natural na vida social e na escola pode-se afirmar que ela passou a ser um problema educacional que foi criado pela própria instituição escolar ao querer administrá-la. A diversidade tornou-se problema educacional porque ao querer administrá-la confronta-se com um currículo fechado e linear que define seus objetivos em termos de competências a serem atingidos pelos alunos, num determinado espaço e tempo.

Já em 2004 Laplane, considerava que a escola é uma instituição bastante rígida, que tem dificuldade para receber, aceitar e trabalhar com a diferença, portanto, qualquer criança que se afaste dos padrões exigidos pela escola, tanto por um desempenho inferior como por um desempenho superior, deverá enfrentar problemas no seu caminho. Um dos motivos apresentados pelo autor anteriormente citado é a necessidade da escola produzir resultados, ou seja, promover o maior número de alunos possível. Portanto, a convivência entre alunos diferentes (idades, gêneros, níveis de

instrução, modos de aprender, que apresentam algum tipo de deficiência ou que são mais curiosos ou ativos que a maioria) dificulta o processo de ensino e contribui para a não realização dos objetivos da escola administrada na base do currículo tradicional. Por isso, as escolas ainda hoje são contra a inclusão, pois “essas crianças” com necessidades especiais atrapalham o desenvolvimento e bloqueiam o processo dos demais alunos tidos como normais. Consequentemente imprimir mudanças sem a devida sensibilização da sociedade e dos implementadores dos currículos a educação que se pretende que seja inclusiva, pode virar a excludente.

O direito à diferença, segundo Rodrigues (2001), não pode ser entendido como o reconhecimento de algumas diferenças ou aquele que aponta para alguns estudantes como sendo os diferentes por não corresponderem à identidade dominante e convencional de estudante ideal. O direito à diferença vai além de abrir as portas das escolas, vai além do acesso ao seu ambiente educacional. Esse direito requer o questionamento de práticas que responsabilizam os estudantes pelas dificuldades de aprendizagem e domínio do conhecimento, justificando a origem do fracasso escolar como sendo do estudante.

De fato, no currículo atual, prevalece, ainda, o paradigma tradicional, o que ocasiona uma tensão entre a diferença, o diferente e a igualdade de oportunidade que se pretende na educação inclusiva (Rodrigues, 2001). A maior parte dos currículos moçambicanos de diferentes níveis de ensino tem por finalidade tornar os estudantes os “mesmos” por meio de objetivos, atividades e avaliações padronizados que procuram uma identidade representada pelo conceito de estudante ideal

Machado (2014) considera que a adoção de um conceito e de uma perspectiva de estudante ideal e de um currículo como prática homogênea baseado num modelo tradicional e mecanicista estabelece uma convivência escolar que transforma em “estranhos” os alunos que não se adaptam aos padrões do “saber fazer” estabelecidos para uma escola ideal. Os “diferentes”, segundo a autora, passam a ser aqueles que não se encaixam dentro da identidade predominante, isto é, aqueles que não estão nos padrões e nos ideais da escola, são os estudantes com deficiência, os que não aprendem matemática, o português etc..

No caso moçambicano aqueles alunos da periferia, do campo, marginalizados pela pobreza, que não sabem escrever e nem ler filhos de camponeses, são os categorizados, classificados e inferiorizados em relação ao conjunto de diferença humana. Isso se dá porque, não é usual que o currículo moçambicano seja um espaço de construção e sistematização do conhecimento que tenham em consideração diferentes dimensões antropológicas, políticas, sociais e culturais. Contudo estudos de Dias (2009; 2011), mostraram que uma das causas do fracasso escolar e da baixa qualidade e eficiência em educação é a dissociação que existe entre a cultura escolar e a cultura social aliado a isso a desconsideração da diferença no currículo.

Macedo, (2006, p. 61, cit. por Dias, 2010), considera que “a invenção da escola única como um ato de solidariedade social, não soube articular seus ideários com o desenvolvimento de dispositivos pedagógicos que acolhessem e trabalhassem com a diferença”. Neste sentido a seguir passaremos a discutir a problemática da inclusão no currículo moçambicano tomando em consideração a diversidade que caracteriza a população escolar.

3. Discutindo o Currículo, inclusão e diversidade em Moçambique

O MINED (2017) promove o direito de todas as crianças, jovens e adultos, a uma educação básica, incluindo aquelas que apresentam NEE. A estratégia assenta no princípio da inclusão, com vista a assegurar que os alunos com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência, possam frequentar em escolas regulares, em vez de serem segregadas em escolas especiais.

Falar do processo de inclusão no contexto moçambicano significa regressar aos anos de 1975⁴, quando em Moçambique existiam apenas 4 Escolas Especiais privadas, destinadas aos alunos com problemas de deficiência sendo duas na Cidade de Maputo⁵, duas na província de Sofala⁶ e uma na cidade de Nampula⁷ as quais foram nacionalizadas. A gestão destas escolas especiais segundo (MINED, 2017) era partilhada por três instituições, a Educação era responsável pelo fornecimento de professores e programas de ensino, a Saúde fazia a assistência médica e a Ação Social respondia pelo apoio na inserção social dos alunos. No período de 1975 a 1990 oscilava de 20 a 50 alunos, o rácio professor aluno era de 3 a 7 aluno.

Com os acordos que Moçambique ia ratificando, como Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990, p. 19) e a demanda de alunos para responderem o preconizado na Constituição da República, sobre direito de educação para todos e iguais direitos e oportunidade, inicia-se, nos anos 80 a 90, o processo de debate a volta da necessidade de se substituir o conceito de Escolas Especiais para Escolas Integradas. Nesse período, o Instituto Nacional dos Deficientes Visuais da Beira já graduava alunos que careciam de um atendimento académico mais elevado e não havendo escolas Especiais de nível secundário os graduados eram acolhidas nas Escolas Secundárias da cidade da Beira⁸. Estas escolas numa primeira fase acolheram 3 estudantes com NEE do tipo Visuais, iniciando assim o processo de “integração” de alunos com NEE no Sistema Nacional de Educação em Moçambique (MINED, 2017). Salientar que esses alunos eram atendidos por professores sem formação especializada e com um currículo elaborado para atender alunos considerados normais. Os alunos tinham que se adaptar às condições existentes na escola. Aqui importa destacar

⁴ Ano da Independência Nacional.

⁵ Deficiência Auditiva e Mental.

⁶ Deficiência Auditiva e o Instituto Nacional dos Deficientes Visuais.

⁷ Deficiência Mental.

⁸ Escolas Secundárias Mateus Sansão Mutemba e Samora Moisés Machel.

Chambal (2014, p.59 cit. Sacristian, 2000), ao considerar que não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudarem os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos e pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores.

Sobre a descontinuidade dos procedimentos de inclusão de alunos com NEE, do Ensino Básico a Secundário, podemos identificar através do depoimento de um professor com experiência de trabalho nos processos de integração de alunos com NEE nas turmas regulares da Cidade da Beira quando afirma:

Um dos entraves no processo de integração, para não falarmos de inclusão, é pelo facto de este processo não iniciar deste o ensino básico. Porque ao iniciar já no ensino secundário, os alunos e professores destas escolas apresentam um despreparo para aceitar de forma normal esses alunos e colegas que apresentam alguma diferença. Sendo assim logo no início regista-se uma estranheza...

Outro aspeto que concorre contra o processo de inclusão em Moçambique, para além do problema da pobreza, é a expansão e a massificação do ensino, que não foram acompanhadas pela devida adaptação do currículo à diversidade estudantil que na rede pública é na sua maioria oriunda da camada mais pobre da população.

Outro marco importante ao falarmos da iniciativa de implementação do projecto de escolas inclusivas em Moçambique foi com a promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 21) ao considerar que “todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam”.

Chambal (2014, p. 58), considera que adoção da Declaração de Salamanca traz no “cenário educacional moçambicano....Iniciativas públicas e privadas de reforma da escola e do sistema educativo, culminando com a proposta de *Escolas Inclusivas*”, iniciada no ano de 1998 em 5 províncias e em 11 escolas. Para implementação do projecto formou-se uma equipa técnica no MINED, com financiamento da UNESCO, responsável pela gestão do projecto, formação dos gestores e professores de escolas regulares selecionadas.

O levantamento que fizemos, do relatório do Departamento de Educação Especial do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, mostra-nos um cenário de evolução dos efetivos escolares a partir de 2003-2005 em que já frequentavam as escolas regulares de todo o país cerca de 31.000 crianças e jovens com NEE, 418 que exigiam uma atenção mais especializadas foram integradas em 6 escolas com turmas especiais. O aproveitamento pedagógico de Alunos/Estudantes situa-se entre 35% a 40% para os alunos com NEE auditivas devido a dificuldade de comunicação, enquanto os com NEE visuais situa-se entre 70% a 80%. Esses resultados permitem concluir que os alunos com NEE com deficiência física se adaptam melhor nos processos de

integração comparados aos de necessidades auditivas. A esse respeito quando colhemos alguns depoimentos de professores destacou-se uma afirmação de um professor de uma escola secundária da cidade de Maputo. Quando questionámos qual era a sua experiência em trabalhar com alunos com NEE ele respondeu:

Ao longo da minha formação e por muitos anos como professor nunca tinha trabalhado com uma turma onde estavam presentes alunos com NEE, porém no ano passado, isto é 2016, calhei com uma turma que tinha dois alunos com NEE da visão. Numa primeira fase não sabia como encarar a situação. Mas como eles já vinham da 11ª Classe e traziam as suas máquinas de braille, aproximei-me a eles e os perguntei se podia dar aula normalmente eles afirmaram positivamente. A única mudança da minha forma de dar aulas foi reduzir o ritmo de apresentação das matérias. Passado algum tempo fiquei surpreendido porque eles passaram a ser melhores alunos da turma. Sabe...eles até são muitos melhores que estes alunos ditos normais (Depoimento de um professor de uma escola secundária de Maputo).

A afirmação do professor que acabamos de citar contraria com a ideia de criação de turmas especiais nas escolas regulares visando escolarizar alunos com NEE visuais porque contraria o princípio de inclusão escolar que preconiza acolher todos os alunos em igual de oportunidade criando metodologias adequadas para cada necessidade do aluno.

Aferindo a importância de munir a formação de professores em conhecimentos sobre a diversidade e inclusão verificamos que existe uma grande contradição entre o que se preconiza nas políticas e processos normativos. Estas estabelecem como princípio, a igualdade de oportunidade de acesso a todos os cidadão à educação e a formação profissional contudo, vejamos o que o regulamento⁹ para a seleção de candidatos aos Institutos Médios de Formação de Professores estabelece para serem observados pelos avaliadores nas provas orais: (i) Apresentação – Aspectos Psíquicos: Qual é o estado emocional do candidato? Aparenta consumir estupefacientes? Aspectos Físicos: Qual a condição física do candidato? Aparenta ter uma mobilidade que lhe permite exercer a profissão de docência? Possui problemas de audição e de visão?

Partindo desta recomendação procuramos saber dos gestores das instituições de formação de professores como era aplicada a norma caso se deteta-se um aluno com algum perfil acima descrito. A resposta foi unânime ao afirmarem que não era politicamente correto falarem sobre esse tipo de procedimento. Mas, como se tratava de uma pesquisa que não revelaria a identidade dos sujeitos de pesquisa e porque podiam falar sob anonimato, tivemos o seguinte esclarecimento: "... o processo de inclusão não é assim tão consequente como estabelecido nos documentos normativos. Nós quando detetamos alguma "anomalia" no estudante colocamos logo uma

⁹Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências. Curso Regular/10^o+3/2016. Entrevista do Exame de Admissão/Curso Regular /IFP's/IFEAs/EPF's.

observação de “inapto” na sua ficha, ... depois lá no Ministério na ato da correção das avaliações eles excluem automaticamente esses candidatos...por mais que tenham boa nota na prova escrita...acontece as vezes que em alguns júris, algum, passe despercebido e este candidato é admitido... já no processo de formação quando for detetada fazemos de tudo para que ele desista ou reencaminhamos para outras escolas que não sejam para a formação de professores...”. Este procedimento trás a discussão a afirmação de Francisco Tembe, coordenador do Fórum das Associações Moçambicanas dos Deficientes – FAMOD, ao afirmar no ano de 2001 o seguinte:

A partir de muitas reuniões e negociações tem-se verificado uma mudança na atitude do sector educativo. No entanto, se quisermos que as escolas incluam todas as crianças, ainda é necessário introduzir mudanças significativas. Por exemplo, adaptações curriculares apropriadas e qualidade na formação de professores. Para além disso, é importante envolver na formação de professores pessoas com deficiência e as suas organizações (Lehtomaki, 2001).

As contradições reveladas sobre a formação de professores nos levam a questionar o seguinte: Por que razão os considerados “normais” se acham os melhores conhecedores da realidade dos outros e não o contrário? Um depoimento anteriormente transcrito neste trabalho, um professor afirmava que os alunos com a deficiência visual que estavam integrados na sua turma chegavam a ser melhores que muitos considerados normais. Nesse sentido, chamamos a atenção para uma reflexão profunda sobre os processos de inclusão em Moçambique no sentido de se considerar, também, o lado positivo dos tais alunos classificados como “inaptos” e conseqüentemente afastados no processo de formação. Tem sido frequente que as pessoas que se consideram normais lutem no sentido de trazer os alunos com NEE para o seu lado. Por que os que se rotulam de normais não iniciam um caminho ao contrário entrando no mundo dos alunos com NEE, para que se apercebam das reais potencialidades destes alunos? Para isso, passa por formar esses alunos excluídos nos processos de candidaturas nas mesmas condições de formação de aqueles estudantes considerados normais, corroboraríamos assim com o Senhor Tembe.

Uma questão importante que pretendemos discutir é a problemática da inclusão observando o que nos revelam as estatísticas do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Elas mostram que de 2007 a 2008 frequentaram as Escolas do Ensino Primário Regular aproximadamente 89.125 alunos com NEE (maior incidência na escrita, cálculo) dos quais 3.560 são mulheres e nas 6 escolas especiais e /ou turmas inclusivas foram atendidas 440 alunos dos quais 176 mulheres com destaque em Maputo, Sofala, Tete, Manica, Quelimane e Nampula. Destacamos esse período porque existe um dado importante referente aos alunos que apresentam sérios problemas de escrita, leitura e cálculo e que necessitavam de uma atenção especial. Este dado apesar de ser isolado no contexto da percepção do conceito de inclusão e diferença na praxis

educativa moçambicana, permite-nos discutir a questão de leitura e cálculo como categorias de estudo nos processos de inclusão curricular tendo em conta a diversidade.

Atualmente, isto é no ano de 2017, acima de 100 mil alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente dificuldades de aprendizagem, comportamento emocional, transtornos de fala, deficiências auditivos, visual, mental físico-motor, entre outros, frequentam as escolas do Ensino Primário, Secundário, Técnico-Profissional e Superior, incluindo alunos das Turmas Especiais (600), dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva (232). Apesar do esforço empreendidos no sentido de implementação dos princípios de inclusão que corresponde a inserção social de alunos, não com problema de alguma deficiência, mas também aqueles que experimentam algum tipo de exclusão, seja de acesso, de conteúdo ou qualquer outro espaço escolar, devido sua condição socioeconômica, gênero, raça, não domínio de tecnologia.

Os dados apresentados mostram um crescimento no número de acesso dos alunos nos níveis iniciais de escolaridade, porém a medida que os níveis de ensino vão crescendo o gráfico vai-se afunilando a tal ponto que dos cem mil alunos com NEE inscritos no Sistema Nacional de Educação em Moçambique poderão chegar no ensino superior somente 0.02%, isto se fizermos a relação diretamente proporcional da atual situação e dos estudantes que frequentam o ensino superior, por exemplo dos 100 mil alunos inscritos estariam a frequentar atualmente o Ensino Superior 17 estudantes, sendo 15 com deficiência visual e 2 deficiência auditiva. A situação não se fará diferente e no Ensino Secundário. Contudo, importa salientar que a nível do ensino secundário adotou-se uma medida de criação de turmas especiais nas escolas regulares, mas só para atender alunos portadores de alguma deficiência como por, exemplo, auditiva, visual e mental, como nos referimos anteriormente.

As vitórias educacionais moçambicanas, segundo Dias (2011), são sempre apresentadas de forma quantificada, tal como se faz em relação à expansão do acesso no Ensino Geral, no nosso caso nos processos de inclusão. A mesma autora considera que "o que está a acontecer é que Moçambique está preso a uma visão reducionista de "acesso à educação", significando apenas "acesso à matrícula" quer dizer a "entrada na escola".

O levantamento que fizemos com alguns gestores mostra que o acesso existe, mas as condições de aprendizagem são tão precárias que eles ficam excluídos do acesso ao saber. Não queremos desvalorizar os dados quantificados para o debate da questão da inclusão e diversidade escolar, mas pretendemos discutir se a "inclusão" deve significar apenas "acesso à matrícula" ou para que o acesso signifique "inclusão" deveria também significar permanência e sucesso? Podemos nos contentar com a realidade que os números apresentam em que dos 100.000 alunos matriculados

somente 17 chegam ao ensino superior? Os dados não deveriam também indicar deste 17 quantos saíram com o domínio das competências definidas nos currículos?

É fundamental na atualidade resgatar a definição da educação como uma práxis ética que permita, tal como afirma Ahlert (2000, p.58 cit. por Dias, 2011, p. 15), a criação de uma sociedade “*justa, fraterna e solidária*” em que se identifiquem os “princípios de uma vida que proporcione harmonia; de um profundo sentido humano que respeite e valorize as diferenças mas que garanta o pleno desenvolvimento da vida humana, animal e vegetal no planeta todo”.

Ao falarmos do Currículo, Inclusão e Diferença no Sistema Nacional de Educação em Moçambique e nas políticas públicas direcionadas à educação tocamos num tema de debate não só académico mas, também, que deve merecer destaque na forma de implementação das diretivas curriculares e das políticas públicas. O que notamos do levantamento feito é o direcionamento do conceito de “inclusão” à questão da deficiência e a “diferença” como sendo a diversidade das patologias.

Conclusões

A presente pesquisa permite concluir o seguinte:

- (i) o currículo moçambicano não está a ser capaz de incluir “verdadeiramente” todas as crianças em Moçambique;
- (ii) o currículo escolar está a ser desenvolvido em situações de ensino homogeneizado e sem tomar em conta a diversidade dos alunos;
- (iii) confundem-se conceitos de inclusão, diversidade com NEE viradas a deficiência;
- (iv) o currículo prescrito e o implementado reclamam mudanças porque a inclusão vem tomando espaço cada vez maior nas políticas públicas, na sociedade e nas escolas;
- (v) se o currículo não questiona e não desconstrói seu modelo unívoco de ensino e de aprendizagem com base em uma prática homogeneizante seu espaço torna-se excludente;
- (vi) não bastam somente Leis, Decretos, Acordos, Declarações precisa-se urgentemente articular a legislação com a prática executada no dia-a-dia nas escolas comuns.
- (vii) o currículo tende a ser um espaço de acolhimento da diferença e permitir que os integrantes no sistema escolar interajam, se conheçam e se sintam acolhidos na sua diferença;

Referências Bibliográficas

- Arnaiz, S.P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. Educar en el 2000. Revista de Formación del Profesorado*5 (2),15-19.
- Arnaiz, S.P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Belardo, P. B (1999). *As Percepções dos Professores de Escola Pública sobre a Inserção do Aluno tido como Deficiente Mental em Classes Regulares de Ensino*. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Chambal, L. A. (2014). As políticas educacionais inclusivas: um olhar sobre moçambique. *In Desafiando os caminhos da educação inclusiva em Cabo Verde*. Actas do 1º Congresso cabo-verdiano de educação inclusiva. (pp. 58-69). Praia: Universidade de Cabo Verde.
- Correia, L. M. (2004). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora: Porto.
- Dengo, (2015). A escolarização de alunos com Necessidades Educativas Especiais associadas ao Atraso Mental. *In Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Ussene C. & Simbine L. S. (pp. 20-31). Maputo: EDUCAR-Universidade Pedagógica.
- Dias, H. N. (2002). *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar. Em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*. Maputo: Promédia.
- Dias, H. N. (2009). *Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural*. Maputo: Imprensa universitária da UEM.
- Dias, H.N. (2010). *Diversidade cultural e educação em Moçambique*. VIRUS, São Carlos, n. 4, Dez.
- Dias, H. N. (2011). *Pobreza e inclusão escolar excludente: ressignificando o acesso à educação*. Lição de Cátedra. Universidade Pedagógica. Maputo: Moçambique.
- Faife, J. (2015). Alunos com Síndrome de Down em turmas inclusivas. Contribuições para repensar a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Moçambique. In C. Ussene & L. S. Simbine. *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão* (pp. 8-19). Maputo: EDUCAR-Universidade Pedagógica.
- Kuhn, T.S. (2001). *A estrutura das revoluções científicas*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva.

- Laplane, A.L.F. (2004). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: M.C.R. Góe & A.L.F. Laplane. *Políticas e práticas de educação inclusiva* (pp.49-68). Campinas: Autores Associados.
- Lehtomaki, A. (2001). *Escolas Inclusivas em Moçambique - Da política à estratégia*. Enabling Education Network 6. Disponível em http://www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/news6_port/page4.php acessado em 20 de Maio de 2017.
- Luciano, L. (2014). Educação especial inclusiva em Angola. In *Desafiando os caminhos da educação inclusiva em Cabo Verde*. Actas do 1º Congresso cabo-verdiano de educação inclusiva (pp. 70-80). Praia: Universidade de Cabo Verde.
- Machado, R. (2014). *Organização curricular e as diferenças na escola na perspectiva da educação integral*. Congresso de Educação Básica: Educação Integral e Tempo Integral - da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Prefeitura de Educação. Florianópolis.
- Mantoan, M. T. E. (2005). *Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças*. Nova Escola.
- MINED (2017). Fonte:<http://www.mined.gov.mz/DN/DIEE/Pages/Departamento-de-Educa%3a7%c3%a3o-> acessado em 06 de Abril de 2017.
- Moçambique, R. (1983). Lei nº. 4/83 Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Moçambique, R. (1992). Política da Pessoa com Necessidades Educativas Especiais. *Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique* 1ª Série – Nº 45. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Moçambique, R. (2004). *Constituição da República*. **Maputo**: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Mouliá, L. R. de V. (2017). *Mudança de atitude perante a deficiência através da formação de agentes desportivos em voleibol sentado sob o modelo de inclusão*. Projecto de Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação Física, Universidade Pedagógica.
- Nhaposse, A. G. (2015). Educação Inclusiva: Uma Reflexão sobre a Formação do Formador do Ensino Básico para Necessidades Educativas Especiais. In Ussene & L. S. Simbine (Orgs.), *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão* (pp. 102-109). Maputo: EDUCAR-Universidade Pedagógica.
- Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.

- Pinto & Fernandes, (2015). Dificuldades de Aprendizagem. In Ussene & L. S. Simbine (Orgs.), *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão* (pp. 45-51). Maputo: EDUCAR-Universidade Pedagógica.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença. Valores e Práticas para uma Educação Individual*. Porto: Porto Editora.
- Rogalski, S. M. (2010). *Histórico do Surgimento da Educação Especial*. Revista de Educação do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. Vol. 5 – Nº 12 – Julho.
- Silva, T. T. da. (1999). *Documentos de Identidade: Uma Introdução as Teorias do Currículo*. São Paulo.
- Sousa, A. B (2009) *Investigação em Educação*. 2ª ed.. Lisboa: Livros Horizontes.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Brasil: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. Brasil: UNESCO.
- Xavier, G. C. (2008). *O currículo e a educação inclusiva: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Dissertação de mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: Belo Horizonte.

Eixo

Currículo, Avaliação e Internacionalização

3

Currículo, internacionalização, hibridização, criouldades e moçambicanidades

Hildizina Norberto Dias

Universidade Pedagógica de Moçambique, Moçambique
hildizinanorbertodias@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem o objectivo de analisar questões relacionadas com o processo de internacionalização dos currículos e a sua relação com os processos de hibridização cultural que resultou na criação de criouldades. Analisarei com particular realce a forma como Moçambique tem realizado a transferência educacional e a tradução de ideias, modelos e práticas curriculares de outros países do mundo. A reflexão incidirá sobre o modo como se processa a adaptação curricular das políticas internacionais, tendo em conta as transferências culturais e as hibridizações. O referencial teórico usa fundamentos teóricos relacionados com as Teorias Pós-Críticas. Como metodologia usei a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a observação. Concluo que as políticas internacionais não são aplicadas tal como são definidas pelas instâncias internacionais, visto que são importadas e, muitas vezes, não se adaptam aos contextos locais, havendo a necessidade de criar políticas curriculares híbridas.

Introdução

Os sistemas educativos em Moçambique, antes e depois da Independência (1975) sempre sofreram influência de políticas educativas internacionais. Antes da Independência tais políticas eram marcadamente eurocêntricas e definidas por Portugal (país colonizador). Nos primeiros anos após a Independência (de 1975 a 1992), as políticas vão ser influenciadas sobretudo pela ideologia socialista oriunda dos países como República Democrática Alemã, Hungria, Checoslováquia, Bulgária, Cuba, China, Coreia do Norte, entre outros. De 1992 a 2003, o sistema educativo moçambicano passou por um período de transição entre o Sistema Socialista e o Neo-Liberal e, em 2003, criou-se o Sistema Nacional de Educação adotando princípios, abordagens e modelos influenciados por políticas educativas internacionais.

Moçambique está atualmente a viver um momento de implementação de reformas em todos os níveis da Educação (desde o Primário até o Superior). Tais reformas estão a ser motivadas por razões internas relacionadas com a adequação dos currículos aos alunos, professores e contextos de ensino e aprendizagem tipicamente moçambicanas e, em simultâneo, as reformas que estão a acontecer têm também motivações externas influenciadas pela internacionalização curricular que está a acontecer em quase todos os países do mundo.

A internacionalização curricular reveste-se de duas dimensões, uma regional e outra global. Por um lado, assiste-se à influência das ideias veiculadas na Região Austral de África (com predomínio da defesa da “africanização e endogeneização” curricular) e, por outro lado, nota-se a grande influência de ideias oriundas do mundo globalizado, muito dominado por uma visão eurocêntrica. Na tentativa de conciliar as necessidades educacionais moçambicanas, com as regionais e as globais podemos afirmar que “parece” que temos um “currículo híbrido” que tenta juntar modelos, teorias e práticas locais, regionais e globais.

Neste trabalho, focalizaremos as nossas atenções para os movimentos de concepções, modelos, teorias e práticas internacionais que estão a influenciar o currículo moçambicano aos vários níveis.

As 4 grandes questões que se colocam em relação à internacionalização e à hibridização e criouidade são:

- Qual é o entendimento sobre a internacionalização curricular?
- Como é que o conhecimento escolar dos currículos moçambicanos é transferido, traduzido e transformado a partir de currículos internacionais?
- De que maneira estão a ser tidas em consideração as questões sobre hibridização e criouidade, ao considerar a tensão entre conhecimento local e global?

Os objetivos que norteiam a presente reflexão são:

- analisar criticamente as questões que se colocam nos processos de transferência educacional no âmbito da internacionalização dos currículos;
- refletir sobre a necessidade de construção de currículos que atendam à hibridização cultural em Moçambique.

De modo a alcançar estes objetivos, baseamo-nos num referencial teórico da área dos Estudos Curriculares (Ciências da Educação), alicerçado em teorias críticas e Pós-Críticas, advindas dos Estudos Culturais e Estudos Pós-Coloniais. Tais teorias analisam, de entre vários outros temas, as questões relacionadas com a cultura, o multiculturalismo e multilinguismo, a hibridização e o desenvolvimento da identidade cultural em tempos de Pós-Modernidade. Os procedimentos metodológicos foram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa etnográfica (usando a observação participante) e a análise documental.

As principais categorias de análise são a seleção e organização do **conhecimento escolar**, o desenvolvimento da **identidade** pessoal e nacional, e o **poder** de quem selecciona o conhecimento oficial.

O presente texto tem a seguinte estrutura: uma introdução seguida de uma primeira parte sobre a internacionalização dos currículos; na segunda parte, trataremos do currículo internacionalização em Moçambique; na terceira parte, abordaremos a questão do currículo e hibridização cultural; na parte final, apresentaremos as considerações gerais.

1. A internacionalização do currículo

A internacionalização corresponde ao processo de transferência educacional que na ótica de Moreira (2012, p.2), citando Ragatt (1983), pode ser definido como sendo “o movimento de ideias, modelos institucionais e práticas de um país para o outro”. Moreira (op cit) considera que a *transferência educacional* é configurada por 3 elementos, designadamente:

1. **Contexto internacional** - entendimento da influência estrangeira na educação;
2. **Contexto socioeconómico e político** – lutas económicas, políticas e ideológicas;
3. **Contexto processual** - aspetos institucionais e interacionais (instituições, encontros, temáticas, discussões, conflitos e alianças entre investigadores).

Consideramos que para analisar a internacionalização curricular, relacionando-a com a crioulidade e a hibridização cultural é fundamental acrescentar mais 2 elementos, nomeadamente os contextos tecnológico, cultural:

4. **Contexto tecnológico** – Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's);
5. **Contexto cultural** - multiculturalismo, multilinguismo, hibridização e crioulidade.

Na análise do processo de transferência educacional é comum mostrarmos a influência estrangeira no currículo mas, tal como afirma Moreira (2012, p.3), não existe uma “mera transferência de elementos produzidos no Primeiro Mundo”. E, apesar de nos referirmos à “homogeneização cultural”, a complexidade da transferência é muito marcada por tensões, contradições e inovações não previstas. Neste sentido, para Moreira (op cit), não há transferência de ideias e manifestações culturais em “estado puro, não contaminado”. Isto implica que se tenha em consideração categorias como, por exemplo a “*hibridização cultural e cosmopolitismo*”.

Segundo Cowen (2006, apud Moreira, 2012, p. 4), é necessário ter em conta as seguintes categorias: transferência, tradução e transformação. A internacionalização curricular pode estar relacionada, conforme Gough (2004, apud Moreira, 2012, p. 8), com o fato de estarmos a habitar um espaço comum e ser necessário ter uma visão de

solidariedade que se relacione com “a) a nossa interdependência numa economia política global; b) a nossa interdependência como habitantes de uma biosfera comum; c) uma visão de solidariedade global enraizada no snto concreto de interdependência no cotidiano; d) uma visão democrática radical de solidariedade global.”

Como vimos anteriormente, consideramos (apoiando-nos parcialmente em Moreira (2012) que a *transferência educacional* é configurada em contextos designadamente: **internacional, socioeconómico e político, processual, tecnológico e cultural**. Para o presente trabalho interessa-nos analisar com mais pormenor o contexto cultural.

Em relação ao **contexto internacional**, considero que num mundo global, a internacionalização curricular tem tido maior foco na transferência de modelos e ideias relacionados com as políticas educativas. Verificamos que em África, tal como acontece noutros continentes, há muita influência de organismos definidores de políticas internacionais como a UNESCO (1996), o Banco Mundial (1995) e a OCDE (1994)²⁷. Beech (2009, p.37) afirma que “o modelo universal de educação promovido por estas agências se baseava em: descentralização/ autonomia escolar; a educação permanente; um currículo baseado em competências (comunicação, criatividade, flexibilidade, a aprender a aprender, trabalho em equipe, resolução de problemas); sistema centralizados de avaliação e profissionalização docente”. Estas agências de carácter transnacional disseminam ideias com vista a uma maior homogeneização dos sistemas educativos no mundo.

Como podemos ver, as políticas educacionais e curriculares dos países estão cada vez mais parecidas e há maior homogeneização em todas as partes do mundo. Conforme Ball (1993), as políticas são definidas como textos e, por isso, são passíveis de serem interpretadas de várias formas. Há sempre um espaço de interpretação contextual que ocorre entre a formulação de uma política internacional e a sua implementação ao nível local. Para analisarmos a internacionalização curricular em Moçambique, é importante ter em conta a conjuntura política e económica, as determinações históricas e os condicionalismos de ordem social e cultural, bem como o actual contexto tecnológico.

No que concerne ao **contexto socioeconómico e político**, vivemos em tempos de Pós-Modernidade, em que impera a economia de mercado, a concorrência, a competitividade e a privatização do sector público. Desde a Independência Nacional, em 1975, que os governos moçambicanos têm tido como preocupação central o combate à pobreza. Para além das políticas e ações do governo, encontramos na arena social e educacional muitos outros actores (organizações não-governamentais,

²⁷ Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico.

filantropos, empresários, personalidades, etc.) empenhados na implementação de políticas e programas para a redução da pobreza.

O currículo moçambicano deve ser planificado atendendo aos níveis de pobreza muito elevados que fazem com que prevaleçam precariedades várias na expansão da rede escolar para os lugares mais recônditos do país, ao nível das infraestruturas escolares, no acesso ao livro escolar, na existência de turmas numerosas (de 70, 80 e em alguns casos 90 alunos por turma), no ensino a crianças desnutridas. A existência de professores sobrecarregados.

Apesar da situação de pobreza, em Moçambique, não podemos deixar de refletir sobre o **contexto tecnológico** circundante. A sociedade atual é dominada pelo conhecimento e pela informação. A tecnologia aparece como um elemento fundamental para o acesso ao conhecimento. O currículo não pode ignorar o fato que no mundo atual não importa apenas desenvolver uma Literacia Clássica (competências relativas à leitura e escrita que é o apanágio das instituições escolares) ou uma Literacia Audiovisual, relacionada com a primeira geração dos média analógicos como o cinema e televisão. Neste momento (século XXI), o currículo deve ser planificado tendo em consideração o desenvolvimento da Literacia Digital (Literacia no Ciberespaço; Literacia digital; E-literacia; Literacia da Informação) que é a nova linguagem, ligada às redes de comunicação. As competências de Literacia no século XXI, numa sociedade baseada no conhecimento, obrigam a que o currículo adopte uma abordagem integrada, inter e transdisciplinar.

Em relação ao **contexto processual**, num contexto de globalização, as discussões curriculares em Moçambique giram à volta da questão da “qualidade da educação” e são vários os questionamentos que se colocam à volta do **conhecimento escolar**. A maior parte dos questionamentos relacionam-se com aspetos do **contexto cultural** (diversidade cultural e linguística) como, por exemplo:

- Qual deve ser o conhecimento escolar? Qual é o conhecimento mais valioso?
- Como fazer a seleção cultural do conhecimento?
- Como articular o conhecimento local com o conhecimento global?
- Como ter em consideração a mistura cultural em situações de diversidade cultural em que há contato de línguas e de culturas e que já ocorreram processos de hibridização e crioulização?

As questões antes colocadas são desafios que devem ser levados muito a sério, sobretudo a articulação entre um conhecimento global (universal) que advém das necessidades de internacionalização, com um conhecimento local e pertinente para a vida quotidiana, tornando assim, a aprendizagem mais significativa. A falta de uma

aprendizagem pertinente e significativa, para a vida, é apontada como uma das principais causas da desistência e abandono escolar. Um dos grandes desafios do currículo moçambicano é atender às necessidades dos alunos, adaptar-se às condições de pobreza e precariedades, sabendo valorizar os saberes locais, integrando-os, convenientemente, numa matriz civilizacional universal. Vejamos de seguida como se opera a internacionalização curricular em Moçambique.

2. Currículo e internacionalização em Moçambique

No contexto das atuais reformas que acontecem em Moçambique, mudaram-se os graus e os níveis de ensino; instituíram-se níveis de ensino integrados; fizeram-se revisões dos perfis profissionais e dos graduados; efetuaram-se ajustes curriculares nos planos de estudo e nos programas das disciplinas das diferentes classes e anos. Existe hoje uma nova política de produção e distribuição de livros e manuais escolares.

Os textos curriculares (Planos Estratégicos, Planos Curriculares, Programas) orientam para a introdução de novos enfoques pedagógicos e novas metodologias de ensino e aprendizagem (abordagem sócio-construtivista; currículo baseado em competências; ensino básico integrado, com 3 ciclos de aprendizagem; ensino culturalmente sensível (Currículo Local - atribuindo à escola 20% de autonomia curricular para o ensino e aprendizagem de conteúdos locais que não constam nos programas e livros oficiais); pedagogia de aprendizagem; ensino centrado no aluno; ensino profissionalizante, método de resolução de problemas (PBL). Introduziram-se novas formas de avaliação formativa (promoção semi-automática); novas disciplinas no Ensino Básico como Inglês, Educação Cívica e Moral, Ofícios, Educação Musical; novas disciplinas no Ensino Secundário Geral como Agro-Pecuária, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), Turismo, Psicopedagogia, Empreendedorismo; Temas transversais, entre outras inovações curriculares (Dias, 2011).

Na pesquisa educacional em Moçambique aparecem novos temas em discussão tais como: o desenvolvimento de competências; o tratamento da diversidade; a educação inclusiva; a diferenciação do ensino e aprendizagem; a massificação e democratização; a qualidade total; a autonomia e responsabilidade social; a interdisciplinaridade, transversalidade e complexidade; a internacionalização curricular e a articulação entre saberes universais, particulares e locais.

Ao nível do perfil do professor, conforme Dias (2011), exige-se em todos os níveis da educação, novas competências profissionais que devem abarcar a multiplicidade de tarefas e a complexidade da profissionalização no século XXI.

Para além de novos princípios, abordagens e modelos foram criados fundos de Apoio Directo às Escolas (ADE), com vista a contribuir para uma maior autonomia escolar. Passou-se a fazer a correção automática dos exames; houve mudança de

regulamentos de avaliação ao nível Básico e Secundário. Foi criado um Sistema de Avaliação Nacional no Ensino Básico (denominado “provinha”). O país participa num Sistema de Avaliação Regional, denominado SACMEQ.

Ao nível Superior, por exemplo, adotou-se o Sistema de Créditos Académicos que permite maior flexibilidade e mobilidade, por meio da transferência de créditos. Foi criado nas Instituições de Ensino Superior (IES) um Sistema de Avaliação Institucional. A acompanhar a introdução de novas formas de ensino e aprendizagem e de avaliação houve reformulação das funções dos Órgãos de gestão da Educação, havendo neste momento O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano que zela pelos Ensinos Básico e Secundário.

Quando consideramos as reformas curriculares que foram empreendidas por Moçambique desde 2003 (altura de introdução do Sistema Nacional de Educação), verificamos que muitos princípios, modelos e paradigmas definidos não foram transferidos tal como foram planificados pelas agências e organismos internacionais. Eles sofreram um processo de tradução, de transformação e de resignificação. Vejamos o que está a ocorrer com algumas inovações curriculares que advêm de políticas curriculares internacionais:

Em relação à Pedagogia da Aprendizagem e ao Ensino Centrado no Aluno, o que está a acontecer é que esta inovação não está a ser, convenientemente, implementada devido às turmas numerosas (mais de 70 alunos) no Ensino Público. Uma outra dificuldade em relação a esta inovação curricular é que o professor foi formado numa Pedagogia Tradicional, em que o professor assume o papel de transmissor e não tem sido fácil modificar para o novo papel de “facilitador e mediador” das aprendizagens.

Algumas inovações curriculares como o Ensino Profissionalizante e o modelo de competências advêm de políticas internacionais e visam adequar o ensino ao desenvolvimento tecnológico mundial e à adequação ao mercado de trabalho, cada vez mais exigente em termos de qualificações profissionais. Estas inovações transferidas são traduzidas de várias formas. As políticas curriculares, em Moçambique interpretam que a profissionalização deveria ser praticada por meio da introdução de disciplinas como: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s) nos Ensinos Secundário Geral, Técnico Profissional e Superior; Agro- Pecuária, Turismo, Empreendedorismo, Psicopedagogia, Artes Cénicas no Ensino Secundário Geral.

Devido às precariedades de infraestruturas, de falta de meios didáticos e de equipamentos torna-se difícil praticar um ensino profissionalizante, baseado no desenvolvimento de competências profissionais. O que está a acontecer é que se definem, em todos os níveis de ensino, competências transversais e gerais, mas na prática os professores não estão a implementá-las. Por falta de meios informáticos e até

de energia eléctrica em algumas escolas, as TIC's são entendidas como se fossem disciplinas teóricas e os alunos podem terminar o ano lectivo sem terem visto um computador ou outro meio tecnológico.

Em relação às políticas internacionais que advogam a autonomia escolar, a autonomia docente, a descentralização e a valorização de uma aprendizagem significativa e, baseando-se também numa ideia regional (da África Austral) que defende a valorização dos conhecimentos locais e a afirmação da autenticidade africana, o currículo moçambicano interpretou e implementou tais ideias por meio da implementação de uma inovação curricular denominada "Currículo Local" no Ensino Básico. Neste nível de ensino, os programas oficiais apresentam a planificação de 80% do desenvolvimento curricular. Os restantes 20% são deixados sob responsabilidade dos professores e das escolas. As escolas estão organizadas de forma agrupada em Zonas de Influência Pedagógica (ZIP's) e, é nesses agrupamentos e/ou nas próprias escolas que os professores seleccionam os conteúdos, os procedimentos metodológicos, os materiais e as actividades didácticas para a implementação do Currículo Local.

No que concerne à avaliação formativa que é defendida em vários países do mundo, o currículo moçambicano importou esta inovação e implementou em forma de Ciclos de Aprendizagem e Promoção Semi-Automática. Conforme Dias (2011), adotou-se um modelo de avaliação que apesar de ter todo o mérito da avaliação formativa e de, idealmente, poder contribuir para um ensino centrado no aluno, tal modelo de avaliação está a agravar os problemas de desempenho escolar no Ensino Primário Público. A Promoção Semi-Automática tem sido adoptada em países desenvolvidos com turmas pequenas de 18 a 25 alunos e, em Moçambique, há 70, 80 a 90 alunos. O professor da Escola Primária Pública que lecciona em turmas numerosas não está a conseguir acompanhar as aprendizagens de todos os alunos.

Uma outra inovação curricular que provém de políticas internacionais é a Avaliação Institucional no Ensino Superior. Foi criado um órgão de avaliação da qualidade no Ensino Superior, denominado CNAC (Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade). Foram definidas uma série de indicadores como, por exemplo, o currículo, a pesquisa, a extensão, as infraestruturas, gestão universitária. O sistema de avaliação do Ensino Superior está no seu começo e tem se caracterizado por uma "accountability fraca" (simples divulgação de resultados). Ainda não se têm tomado uma posição de "accountability forte" relacionada com a divulgação acrescida de prémios, punições e supervisão. Apesar do objetivo da "accountability" ser a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e, desse modo provocar mudanças curriculares. Uma das principais críticas que se tem feito a esta Sistema de Avaliação Nacional tem sido a interpretação que se faz que o avaliador da qualidade deve ser o Estado (o Ministério da Ciência, Ensino Superior e Técnico Profissional). Os riscos que existem é que as

avaliações podem induzir a estigmatização de algumas instituições, por falta de um trabalho posterior de supervisão pedagógica.

Depois de analisarmos a forma como se transferiram certas ideias e modelos, vejamos as questões que se colocam sobre o currículo, internacionalização e os processos de hibridização e criouidade.

3. Currículo e hibridização cultural (criouidade e moçambicanidade)

Ao tratarmos do currículo em Moçambique tem de se considerar tanto a sua definição formal tanto como a informal. Na definição formal o currículo é considerado um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades (conjunto de conteúdos a ensinar, plano de acção pedagógica). Na definição informal, o currículo é definido como um processo decorrente da aplicação do referido plano (experiências educativas, sistema dinâmico, probabilístico e complexo) (Pacheco, 2001). O currículo é, para Grundy (1987:5), uma construção cultural, social e historicizada, o que significa que é uma forma de organizar um conjunto de práticas educacionais que dependem de vários condicionalismos e de interesses conflituosos. Tal construção curricular é realizada a partir da seleção cultural que se faz dos elementos disponíveis nessa sociedade.

Na seleção cultural que se opera na construção curricular deve se ter em conta tanto elementos culturais universais, como também elementos culturais locais. Como já me referi anteriormente, num mundo globalizado é difícil fugir à influência estrangeira e construir currículos que tenham somente em conta aspectos de uma cultura local.

Os países pós-coloniais enfrentam a grande questão de se terem envolvido no desenvolvimento de novas identidades culturais. Um dos autores que mais estudou as questões das identidades culturais em países pós-coloniais foi Stuart Hall (2005). A construção curricular em África coloca a questão da seleção cultural do conhecimento escolar e debate-se entre um conhecimento universal (global) internacionalizado e um conhecimento local, vindo da tradição "autenticamente africana". A questão da autenticidade africana, no nosso caso, moçambicana, tem tomado várias feições sob a influência dos movimentos do Pan-Africanismo, da Negritude e actualmente do "Black Empowerment". A discussão da seleção cultural do conhecimento escolar tem sido posta de forma dicotómica, i.e. considerando apenas 2 tipos de conhecimento: o local e o global. Refere-se até ao conhecimento glocal que seria a junção entre traços do conhecimento local com o global. Na maior parte das vezes esquecemo-nos de considerar que existe um "*terceiro conhecimento*" que também se encontra "fora" do conhecimento escolar que é o conhecimento resultado da mobilidade cultural, da transculturação, da criouização e da hibridização.

O conceito de criouidade foi proposto por Chamoiseau (1997), Confiant e Glissant (1997) para se referirem aos elementos transculturais que fazem parte das

identidades culturais híbridas das Américas. A noção de criouldade, para Bernd (2010:12), surge do descontentamento que existia em relação às propostas de afirmação identitária do movimento da Negritude (Senghor, 1992), que afirmava a identidade cultural a partir do elemento rácico.

A noção de criouldade tem a sua origem a partir da noção de transculturação proposta por Ortiz (1983), nos anos 40. Para Bernd (2010), a criouldade implica (...) "(1) a adaptação de europeus, africanos e asiáticos ao Novo Mundo; (2) a confrontação cultural entre estes povos num mesmo espaço, levando à criação de uma cultura sincrética dita crioula". Enquanto a mestiçagem, tal como afirma Bouchard (2000), caracteriza-se pela homogeneidade. A hibridização, por sua vez, caracteriza-se pela imprevisibilidade; os processos de identificação estão em contínuo devir.

Há muitos conceitos que se relacionam com os contatos interculturais e que se aproximam ao de hibridização, mas são designados de formas diferentes (mestiçagem, fusão e sincretismo). Canclini (2006, p. XXVII) considera que a "mestiçagem" se refere habitualmente a mistura de raças e povos (por exemplo entre africanos, negros e portugueses, brancos) e relaciona-se com questões identitárias. As "fusões" usam a noção de "mestiçagem tanto no sentido biológico – produção de fenótipos a partir de cruzamentos genéticos – como cultural: mistura de hábitos, crenças e formas de pensamento" (ibidem). O "sincretismo" é mais usado para a combinação de práticas religiosas.

O termo "hibridização" aparece com um uso mais abrangente referindo-se não só às misturas de religiões, hábitos, crenças, músicas, culinárias, etc., como também às fusões entre "culturas de bairro e mediáticas, entre estilos de consumo de gerações diferentes, entre músicas locais e transnacionais..." (Canclini, 2006, p. XXIX). Encontramos esse tipo de hibridização na música moçambicana da "nova geração" como, por exemplo a de Lizha James, Dama do Bling, MC Roger, Stewart, Valdemiro José, etc. Nestes cantores vemos a mistura nos ritmos e na língua que usam (Português, línguas bantu, Inglês numa mesma música). Hoje em dia encontramos muito poucas culturas puras que não se misturaram com outras. Como afirma Canclini (op.cit.) "poucas culturas podem ser agora descritas como unidades estáveis, com limites precisos baseados na ocupação de um território delimitado".

As questões sobre a hibridização cultural são estudadas no âmbito dos estudos Pós-Coloniais e um dos seus representantes é Bhabha (1998) que se refere às culturas híbridas, considerando que é necessário repensar sobre o conceito de cultura, retirando o aspeto estático e o sentido de pureza que temos a tendência. Nogueira (2014, p.121) considera que devemos olhar para "a dinamicidade das culturas, como algo que está sempre em movimento (...) assim, ao invés de pensarmos em duas matrizes culturais estanques como, por exemplo, uma europeia (A) e uma africana (b), que ao se encontrarem, entrariam em processo de fusão (A+B) e produziriam uma terceira cultura

também estanque (C)". Devíamos pensar que as culturas A e B ao se encontrarem num processo complexo e dinâmico é construído "um objeto político que é novo, nem um e nem outro" Bhabha (1998, p. 51, apud Nogueira, 2014, p. 121). Estas novas culturas são consideradas "terceiros espaços" ou "entre lugares". São "espaços que não pertencem nem à cultura regional, nem à imposição colonial, mas sim espaços híbridos (...) Nogueira (2017, p. 121).

Neste trabalho, prefiro usar o termo **hibridização** visto que a sua concepção abarca a de criouldade e, não havendo línguas crioulas em Moçambique, é preferível analisar o caso da internacionalização em Moçambique, relacionando-o com a hibridização.

Na planificação curricular em países multiculturais, como é o caso de Moçambique, é necessário atender à interculturalidade que pode significar tanto o respeito pelo "outro", como também a mistura e a mestiçagem das culturas. Para além de atender à interculturalidade, os educadores têm também de atender às questões da transculturalidade moçambicana que se refere aos elementos locais que são comuns às várias culturas étnicas.

Nas zonas urbanas encontramos uma cultura híbrida. A "hibridização cultural", de acordo com Dias (2002) é uma forma particular de identidade cultural dos moçambicanos bilingues, falantes da língua portuguesa e língua bantu ou dos monolíngues em Português. Considero que o falante de língua portuguesa (quer seja monolíngue, quer seja bilingue) já não possui uma identidade cultural "genuína" e "autenticamente" africana como os seus ascendentes e antepassados que só falavam a língua bantu.

A aprendizagem da língua portuguesa foi acompanhada por um processo de aculturação que vai integrar características culturais do mundo ocidental. O bilinguismo em vez de criar um biculturalismo, produziu uma hibridização cultural. A hibridização é definida por Canclini (2006:XIX) como sendo "processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas".

Poderíamos pensar e denominar a este processo de "crioulização" ou de mestiçagem, mas devido ao fato de não termos a certeza que existem línguas crioulas, direi apenas que temos variedades dialetais do Português, as que denominamos de "Português Moçambicano". Tal variedade é marcada por muita mistura linguística em todo níveis linguísticos (fonético, fonológico, sintático, morfológico, semântico, lexical e pragmático).

Normalmente, a palavra "híbrido" tem a conotação negativa de algo que é "impuro", que não é autêntico, que parece colagem e o resultado de uma mistura que

uma coisa que parece não ser nem uma coisa, nem outra, por ex: os mestiços (são um pouco das duas raças originárias); as línguas crioulas têm elementos das duas línguas de base.

A “hibridização” é o surgimento de novas culturas e novas identidades que são o resultado da mistura de outras culturas. Em estudos anteriores (Dias, 2002 e 2009), afirmei que a variedade de língua portuguesa moçambicana é um produto híbrido, visto que em todos os níveis linguísticos (fonético e fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo) a língua portuguesa falada em Moçambique adoptou e fixou uma série de elementos oriundos das línguas e culturas bantu, como também das línguas e culturas com as quais esteve e está em contacto que são os casos do Inglês, do Hindi, do Gujurati, do Concani, do Russo, do Espanhol, do Alemão, do Árabe, do Chinês e do Francês. Tais contactos culturais e linguísticos começaram a estabelecer-se antes da colonização portuguesa e alguns deles foram mais intensos após a Independência com a vinda de muitos trabalhadores estrangeiros (cooperantes) que vieram trabalhar em Moçambique para apoiar os processos de Reconstrução Nacional.

Para Dias (2002, 2009), Moçambique, sobretudo nas zonas urbanas, possui uma cultura híbrida que não é, nem tipicamente africana, nem sequer, totalmente, europeia. Ela também não é a justaposição simples de duas culturas, ela tem traços africanos, mas também europeus e ela também é, ao mesmo tempo, uma terceira cultura. Podemos verificar esta terceira cultura em várias áreas como, por exemplo: na Culinária moçambicana (bolinhos de sura com fermento de pão; *bacalhau com makuti (inhame)*); no vestuário (*capulana com seda e cetim; fato de capulana*).

Atrevo-me a dizer que, em Moçambique, há poucas culturas puras que não se misturaram com outras, que se mantêm com os mesmos traços ao longo de séculos. As próprias migrações dos povos bantu, os contactos com mercadores e comerciantes, o tráfico de escravos, a Luta de Libertação Nacional, a política de “Unidade Nacional” (adoptada no Pós-Independência) que fomentou a exogamia, as transferências e as migrações internas, aliadas à crescente urbanização provocaram a mistura e a transferência de elementos linguísticos entre as línguas e as culturas.

O processo de hibridização aparece como sendo a evidência mais notória da ruptura e da associação entre a cultura colonial e a dos colonizados. Tal processo é ambivalente, na medida em que ele encerra, em simultâneo, um desejo de retorno às tradições ancestrais e também um desejo de modernidade ou de pós-modernidade.

Os discursos de vários intelectuais e académicos situam-se nessa ambivalência. Defendem nos seus discursos uma cultura local, propõem inovações curriculares como o “Currículo Local” e o Ensino Bilingue, introduzem elementos em línguas bantu nos textos em Português, afirmam abertamente que vão aos curandeiros, repudiam e

estigmatizam a língua e a cultura portuguesa, como pertencentes ao colono português, mas as suas ações, muitas vezes, mostram o oposto de tudo o que dizem, i.e, os seus próprios filhos não frequentam o Ensino Bilingue, eles próprios consideram que é necessário nos internacionalizarmos para “colhermos experiências positivas do Ocidente, para bebermos os saberes dos grandes Centros de produção científica”. Repudiam a língua portuguesa, mas usam-na no seu quotidiano e muitos deles têm filhos monolíngues em língua portuguesa.

Tudo o que afirmei no parágrafo anterior faz parte desta ambivalência constitutiva dos processos de hibridização cultural. A minha interrogação tem sido: Até quando e até onde iremos nós (académicos, intelectuais, activistas, políticos e cientistas sociais e das humanidades) defender um discurso demagógico, sem reconhecermos que o passado ancestral não pode mais voltar? Mesmo resgatando a cultura dos nossos antepassados ele já não será mais a mesma.

Não seria melhor aceitarmos o que somos neste presente pós-colonial e que a língua e os traços culturais portugueses que ficaram em Moçambique (e que nós incorporamos como, o vinho, a cerveja, o bife, as batatas fritas, o cozido à portuguesa (prato típico de muitos restaurantes moçambicanos ao Domingo), o fato, a gravata, as calças, os sapatos, a Igreja, a própria Escola, que no formato oficial é de origem Ocidental) já nos pertencem? Não resolveríamos assim de forma mais pacífica e harmoniosa o conflito que “teimamos” em manter entre tradição e modernidade, entre a cultura global e a local? São várias as áreas da cultura em que podemos encontrar processos progressivos de hibridização. Vejamos alguns exemplos:

- a. na literatura moçambicana podemos encontrar formas híbridas de linguagem (empréstimos lexicais, estruturas sintácticas misturadas, onomatopeias e palavras onomatopaicas, formas conversacionais oriundas de várias línguas, etc.);
- b. na pintura, verificamos traços misturados de várias correntes (primitivista, naïf, popular, surrealista, abstrata, arte contemporânea, impressionista, cubismo, subjectivismo concreto, etc.);
- c. na música, são notórias as fusões entre música tradicional, portuguesa, americana, europeia, transnacional: Ex: música moçambicana da “nova geração” como, por exemplo a de *Lizha James*, *Dama do Bling*, *MC Roger*, *Stewart*, *Valdemiro José*, etc. – mistura nos ritmos e na língua que usam (Português, línguas bantu, Inglês numa mesma música).

A cultura urbana moçambicana encontra-se ao mesmo tempo fora e dentro da cultura ocidental e da cultura autenticamente africana. Ela parece ser um desafio à Lei Aristotélica do “Ser e “Não Ser”. A aceitação da hibridização cultural como processo determinante na análise do multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique, exige o repensar num currículo de ensino da Língua Portuguesa que considere a cultura africana local e que integre também a cultura universal.

As questões sobre a hibridização cultural remete-nos ao conceito de Identidade Cultural dos moçambicanos. A identidade cultural é definida em termos de diferenças categorizáveis (racionalidade categorial ou taxinómica) como: raça, sexo/género, saúde, sexualidade, aptidão/ inaptidão, classe social/ estatuto social, religião, espiritualidade, localização geográfica, etnicidade/ nacionalidade, idade, língua. Tais categorias são vistas como fixas e não se considera o enquadramento de tais categorias em situações de diversidade cultural, de multiculturalismo e de heterogeneidade em que os contactos interculturais são inevitáveis (Dias-2008).

São várias as questões que se colocam em relação aos contactos linguísticos e culturais e ao desenvolvimento da identidade cultural:

- Qual é a identidade cultural dos bilingues moçambicanos?
- Como fica a identidade cultural dos falantes moçambicanos monolingues em língua portuguesa?
- É possível falar-se em “autenticidade africana” no grupo dos bilingues?

Para Dias (2009), a cultura “local” africana, não pode mais ser identificada com uma cultura pura, autêntica, com velhas identidades e enraizada em “localidades” claramente definidas. As culturas locais devem ser interpretadas, considerando as influências da colonização portuguesa, da globalização e da regionalização. O processo de “ocidentalização” interfere na formação de identidades individuais e nacionais. A identidade nacional não se pode fechar ao mundo, porque culturalmente muitas fronteiras foram dissolvidas, muitas continuidades foram rompidas. Muitas interrogações permanecem no ar como, por exemplo:

- O que é ser moçambicano hoje?
- O que caracteriza a identidade cultural moçambicana?
- É possível hoje ter um sentimento de identidade que seja coerente e autenticamente moçambicano?

A identidade cultural moçambicana, marcada pela diversidade é o conjunto de múltiplas manifestações culturais, quer sejam elas linguísticas, artísticas, alimentares, religiosas, étnicas, etc. A identidade nacional moçambicana está a ser construída de rupturas e continuidades com tradições e é fruto da hibridização entre elementos locais e globais. Assiste-se ao elogio e à exaltação da cultura local que se sente ameaçada por processos de globalização que provocam a internacionalização das modas, da música, do paladar, da pintura, do paladar.

O grande desafio para o campo do currículo é selecionar das culturas híbridas o conhecimento valioso para integrar no currículo oficial. É necessário resignificar o

termo “local”, incorporando nele os traços culturais que resultaram da hibridização, tendo em atenção o facto que os processos culturais em situação de contacto de culturas, são dinâmicos, imprevisíveis e estão em constante transformação.

Conclusões

Como vimos, a colonização e a atual globalização conduziram ao fortalecimento das identidades locais e à produção de novas identidades em que é necessário não ter a ilusão de regressar a um passado tradicional, mas é importante a saber negociar com as novas culturas em contacto, em que o indivíduo não tem uma identidade fixa, mas deve aprender a incorporar traços culturais oriundos de vários lugares, espaços, histórias e temporalidades. É importante saber lidar com identidades transitórias e incompletas e complexas que se constroem todos os dias. O “princípio da incompletude” está presente na construção destas novas identidades e de uma “terceira cultura” que se está estabelecendo e que não pode ser ignorada.

A identidade cultural moçambicana, marcada pela diversidade é o conjunto de múltiplas manifestações culturais, quer sejam elas linguísticas, artísticas, alimentares, religiosas, étnicas, etc. A identidade nacional moçambicana está a ser construída de ruturas e continuidades com tradições, de hibridização entre elementos locais e globais. Assiste-se ao elogio e exaltação da cultura local que se sente ameaçada por processos de globalização, e também à internacionalização das modas, da música, do paladar, da pintura, do paladar.

O tradicional e o moderno, o culto e o popular, o local e o global estão em fase de reestruturação. É assim que vemos na moda a *seda* e a *capulana* juntas; a *mandioca com o azeite e bacalhau*; traços de *pintura primitivista e surrealista* no mesmo quadro; a casa de *alvenaria coberta a caniço*; o *loureiro plantado ao lado da micaia*; o *mukhutto a ser realizado antes da missa*; a *nipipa* e o *vinho* na mesma casa, o curandeiro a ser tão importante para uma enfermidade quanto o médico e sermos capazes de rezar para *Jesus Cristo e também Alá*.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que as políticas internacionais não são aplicadas tal como são definidas pelas instâncias internacionais, visto que são importadas e, muitas vezes, não se adaptam aos contextos locais. No conhecimento escolar não se deve ter em consideração apenas os conhecimentos globais e locais de forma estanque e dicotómica. É necessário estudar e incorporar o conhecimento híbrido no conhecimento escolar.

Referências Bibliográficas

Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, v. 13, n. 2, 10-17.

- Beech, J. (2009). A internacionalização das políticas educativas na América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, 32-50. In www.curriculossemfronteira.org. Extraído a 18 de Abril de 2017.
- Bernd, Z. (2010). Crioulizações, americanidade e mobilidades culturais. *Revista MOARA*. Belém, nº 33, jan/jun. In www.periodicos.ufpa.br.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Bouchard, G. (2000). *Génese des nations et cultures du Nouveau Monde*. Montreal: Borpeal.
- Canclini, N. G. (2006) *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade* (3ª Ed.). São Paulo: USP – EDUSP.
- Chamoiseau, P. (1990). *Écrire en pays dominé*. Paris: Gallimard.
- Dias, H. N. (2002). *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar. Em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*. Maputo: Promédia.
- Dias, H. N. (2017). *Formação de professores de Português e desenvolvimento das competências de Literacia no Século XXI*. Conferência apresentada nas Jornadas de Língua Portuguesa. Maputo, Instituto Camões (não publicado).
- Dias, H. N. (2011). *Pobreza e inclusão escolar excludente: ressignificando o acesso à educação*. Lição de Cátedra. Maputo: Universidade Pedagógica (não publicada).
- Dias, H. N. (2009). *Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural*. Maputo: Livraria Universitária.
- Glissant, É. (1990). *Le discours antillais*. Paris: Gallimard.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* London: The Falmer Press.
- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade* (10ª Ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Maranhão, C. M. & Lima, M. C. (2017). Políticas Curriculares da internacionalização do Ensino Superior: multiculturalismo ou semi-formação? In www.anapad.org.br
- Moreira, A. F. B. (2012). O atual processo de internacionalização do campo de currículo. Estratégias e desafios. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 37, 45-61. In http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/images/ESC37_Antonio.pdf.
- Nogueira, L. C. (2014). Exu no “novo mundo”: o processo de hibridização cultural da umbanda na diáspora africana. *Revista de Geografia da UEG*, v. 3, n. 1, 116-134. In www.revista.ueg.br
- OCDE. (1994). *Quality in teaching*. Paris: OCDE.

- Ortiz, F. (1983). *El contrapunteo cubano del azúcar y del tabaco*. Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis* (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Senghor, L. (1992). *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgacha de langue française*. Paris: Éditions des PUF.
- UNESCO (1996). International Commission on Education for the Twenty-First Century. Learning: The treasure within. *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris: UNESCO.
- World Bank (1995). *Priorities and strategies for education: a World Bank sector review*. Washington D. C.: World Bank.

Avaliação externa das escolas: uma leitura do contexto europeu à autoavaliação significativa¹

Joana Raquel Faria de Sousa²
CIEd-IE, Universidade do Minho, Portugal
joanarfsousa@hotmail.com

Resumo

A Avaliação Externa de Escolas (AEE) em Portugal surge com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, sendo implementada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), a partir de 2006. Os efeitos da AEE em Portugal são já visíveis e vários estudos nacionais apontam para a tendência de alterações ao nível curricular, pedagógico e organizacional na escola pública (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2016), nomeadamente nos processos de autoavaliação (Pacheco, 2016). É neste contexto que será apresentada a AEE na Europa e em Portugal, com incidência na questão da autoavaliação, de modo a compreender o contexto desta mudança estratégica ao nível da política educativa em Portugal e as suas necessidades. Com base nos resultados de pesquisas nacionais, apresenta-se uma proposta de acompanhamento e apoio das escolas ao processo de autoavaliação que visa a criação de sinergias interinstitucionais.

Introdução

A Avaliação Externa das Escolas (AEE), em Portugal, reflete, por um lado, a “obsessão avaliativa” (Afonso, 2014, p.490) defendida pela Administração central e exigida pela sociedade em geral e, por outro, a oportunidade das escolas³ desenvolverem, de acordo com os limites da sua autonomia, uma lógica de melhoria contínua em prol da sua missão.

Desde do início do sistema de AEE que vários estudos nacionais têm vindo a demonstrar que os efeitos atuais da AEE nas escolas ainda não são os desejáveis (Alves & Correia, 2008; Correia, 2016; Gomes, 2014; Pacheco, 2016; Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016; Silvestre, Saragoça, Fialho, 2016; Sousa, Costa, Marques & Pacheco, 2016). Para contrariar esta tendência, defendemos que será necessário desenvolver sinergias interinstitucionais que permitam que a AEE, através de processos de autoavaliação significativos, seja claramente uma vantagem para as escolas, mais concretamente para os seus atores, e que não sirva apenas de escudo para políticas educativas que traduzem mudanças meramente formais.

¹ Este trabalho é financiado pelo Centro de Investigação em Educação (CIEd) – projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

² Doutoranda em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), com uma bolsa de doutoramento financiada pela Fundação para Ciência e a Tecnologia (FCT - SFRH/BD/93389/2013)

³ Neste texto referimo-nos às escolas, no sentido de escolas públicas, ou seja, Agrupamentos de Escolas e/ou Escolas Não Agrupadas, dado que em Portugal foram constituídas unidades administrativas por agregação de escolas que estão geograficamente perto e acessíveis umas das outras. Esta situação deveu-se à necessidade de reordenamento da rede educativa pública no âmbito do regime de autonomia, gestão e administração das escolas, preconizado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Desde o contexto da AEE na Europa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) à realidade Portuguesa (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro), incluindo referenciais para a sua implementação, a AEE é questionada neste texto a partir da autoavaliação, considerada como um dos motores de mudanças nas escolas, em busca de uma autoavaliação significativa.

1. A Avaliação Externa das Escolas no contexto Europeu

Na Europa, a Avaliação Externa das Escolas (AEE) está enquadrada como uma prática amplamente difundida, constituindo uma abordagem à garantia da qualidade firmemente implementada. Em 2013/14, 26 países europeus já tinham colocado em prática a AEE (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Na perspetiva europeia, a AEE é desenvolvida como uma parte de uma reforma estratégica focada na construção de um sistema de gestão da qualidade das escolas, alinhando a política e a prática (Taylor, 2017). Com conceção centralizada, abrange tipicamente vários aspetos das escolas, incluindo a qualidade do ensino e da aprendizagem, os resultados das aprendizagens dos alunos, várias áreas da administração escolar, bem como o cumprimento dos requisitos regulamentados. Incide sobre as atividades realizadas na escola sem procurar atribuir a responsabilidade a nenhum membro do pessoal em concreto. Uma avaliação das escolas que seja conduzida por avaliadores especialistas, focados em tarefas específicas, como por exemplo a inspeção financeira ou a segurança, não é perspetivada como AEE (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Apesar de o conceito 'monitorizar' continuar a merecer uma discussão aberta no campo da educação, relativamente à sua definição (Sammons, 1999), no panorama europeu a AEE destina-se a monitorizar ou melhorar a qualidade da escola e/ou dos resultados dos alunos, através de quadros de referência estruturados e standardizados que estabelecem o conteúdo e as expectativas das avaliações externas, como é o caso de dois terços dos sistemas educativos na Europa em que a AEE já é implementada. Em tais países, todos os avaliadores externos têm de utilizar os mesmos quadros de referência (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Apesar de não diagnosticar as razões específicas de possíveis problemas que estão na base de resultados menos favoráveis para as escolas, a monitorização das escolas permite descobrir os seus pontos fortes e fracos (Willms, 1992).

A responsabilidade pela AEE, por norma, cabe a um órgão de nível central/superior, característica comum dos sistemas educativos mundiais (OCDE, 2013). Na maioria dos países europeus é realizada por avaliadores que não são atores da escola e com frequência é organizada por um órgão de inspeção que reporta às autoridades responsáveis pela educação de cada país. Existem dois tipos principais de órgãos mais ou menos representados equitativamente. Um departamento da autoridade de nível central ou superior, normalmente identificado como 'inspeção' ou, menos frequentemente, como 'departamento de avaliação', ou ainda, uma agência autónoma especificamente dedicada à inspeção escolar. Em diversos países da Europa, a avaliação

envolve outros atores escolares, tais como, os alunos, os pais ou outros membros da comunidade local (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

A frequência da AEE no contexto Europeu é determinada por cada país, sendo possível analisá-la segundo três modelos principais:

- i) modelo cíclico - em que todas as escolas são avaliadas a intervalos regulares especificados pelas autoridades de nível central/superior ou pela inspeção, que dura geralmente entre três e dez anos;
- ii) modelo de amostragens - baseado em amostragens, avaliação de riscos e uso de critérios *ad hoc* estabelecidos por uma autoridade de nível central/superior e com base num programa de trabalho anual ou plurianual;
- iii) modelo de cíclico e de amostragem - uma combinação de ambos os modelos (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

O reconhecimento de uma avaliação das escolas que, no contexto Europeu, conquistou relevância nas últimas duas décadas, criando efeitos diretos e indiretos nos processos e práticas educativas (Penninckx, 2017), é o ponto de partida para a discussão que se segue, tendo como objetivo central o enquadramento destas políticas no contexto Português.

2. A Avaliação Externa das Escolas em Portugal

Por influência internacional, sobretudo europeia, desde a década de 1990 que em Portugal foram implementados vários projetos e programas que de alguma forma sustentaram a AEE que se encontra em concretização desde 2006, após publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, pelo Ministério da Educação. Algumas dessas experiências nacionais, de cariz público ou privado, tiveram grande influência no sistema nacional de AEE, tais como: Observatório da Qualidade da Escola (INES e PEPT, 1992-1999); Avaliação do Funcionamento Global das Escolas (IGE, 1993-1995); Auditoria Pedagógica (IGE, 1997); Modelo de Certificação da Qualidade nas Escolas Profissionais (ANESPO, 1997-2001); Avaliação das Escolas Secundárias (IGE, 1998-1999); Projeto Qualidade XXI (IIE, 1999-2002); Programa de Avaliação Integrada das Escolas (IGE, 1999-2002); Projeto “Melhorar a Qualidade” (AEEP e QUAL, 2000); Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (FML, desde 2000); Modelo CAF – *Common Assessment Framework* (EFQM, desde 2000); Programa “Efetividade da Autoavaliação das Escolas” (IGE, 2004-2006); Projeto-piloto de Avaliação Externa das Escolas (IGE, 2005/2006); Avaliação Externa das Escolas (IGE/IGEC, 1º ciclo: 2006, 2º ciclo: 2011-2017, 3º ciclo: 2018-2022). Para além da relação com os projetos acima identificados, o sistema de Avaliação Externa das Escolas Português foi influenciado pela metodologia do sistema Escocês *How Good is Our School*.

Tal como foi sublinhado anteriormente, em Portugal, a AEE é regulada pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, e foi implementada nas escolas públicas desde 2006

pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)⁴, serviço central da administração direta do Estado e dotado de autonomia administrativa⁵, que a assumiu “como um contributo para o desenvolvimento das escolas” (IGE, 2011, p. 51). Os objetivos definidos pela IGEC (2008) para a AEE são:

- i. Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- ii. Incrementar, a todos os níveis, a responsabilização, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- iii. Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público do trabalho das escolas;
- iv. Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

Responsável pela avaliação da adequabilidade do sistema de AEE, através da emissão de pareceres e opiniões, encontra-se o Conselho Nacional da Educação (CNE), organismo de aconselhamento do Estado e independente do Ministério da Educação.

Para a IGEC, a AEE pretende ser um identificador de boas de práticas organizativas, procedimentais e pedagógicas das instituições educativas portuguesas, de modo a criar de forma duradoura e sistemática uma cultura de autoavaliação e melhoria com vista à qualidade, credibilização e sucesso do sistema educativo nacional, o que segue as recomendações da OCDE (2013), especificamente quanto ao enfoque na melhoria contínua, no desempenho, na qualidade e em *school accountability*, com base nas evidências recolhidas no contexto de cada escola, nas recomendações e na publicação dos resultados de cada escola.

Este sistema de avaliação das escolas é conduzido por uma equipa de avaliadores externos, constituída por dois Inspetores da IGEC e um Perito Externo, geralmente do Ensino Superior, que analisam as escolas numa visita que dura três a quatro dias, consoante a dimensão da escola e com base numa metodologia mista (qualitativa e quantitativa).

Sendo um modelo cíclico, a AEE Portugal já conta com dois ciclos. O 1º ciclo, iniciado em 2006 e terminado em 2011, cujo quadro de referência incidiu em cinco domínios de avaliação: resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolar; liderança e capacidade de autorregulação; e melhoria da escola. O 2º ciclo, iniciado ainda em 2011 e concluído em 2017, incide em três domínios de avaliação:

⁴ Desde 2011 que a Inspeção Geral da Educação (IGE) passou a denominar-se de Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Cf. Artigo 11.º da Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência, Decreto-Lei n.º 125/2011.

⁵ Cf. Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro de 2012, que define a Inspeção-Geral da Educação e Ciência como um serviço central da administração direta do Estado dotado de autonomia administrativa. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Decreto_Regulamentar_15_2012.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

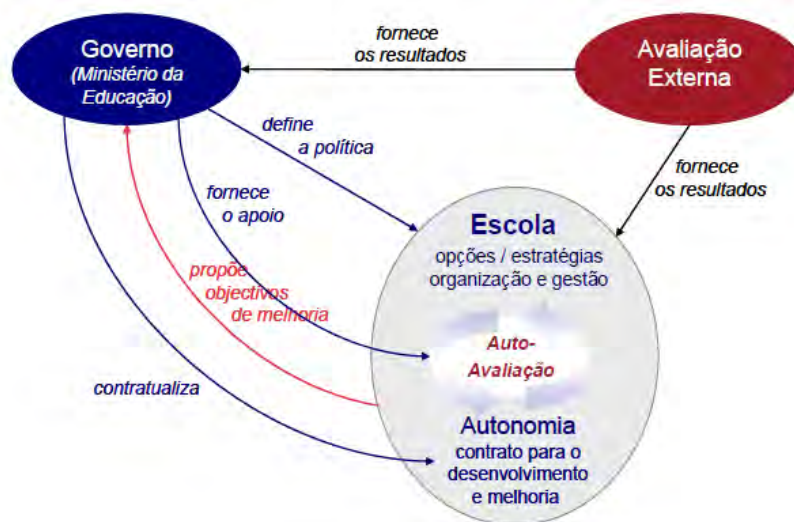
resultados; prestação do serviço educativo; e liderança e gestão. Cada um destes domínios é fundamentado por campos de análise e referentes previamente definidos pela IGEC. Do 1º para o 2º ciclo também foram realizadas algumas alterações na escala de avaliação. O número de classificações da escala de avaliação aumentou de quatro (muito bom; bom; suficiente; insuficiente) para cinco, tendo sido incluído como nível mais alto o excelente (IGE, 2010; 2011; IGEC 2016a; 2016b).

No 2º ciclo de AEE a avaliação das escolas efetuou-se em três domínios, com base na escala de avaliação e classificações por domínio, tendo cada escola sido avaliada com uma classificação final publicada pela IGEC. Cada AEE ocorre, pelo menos, de cinco em cinco anos. Para as escolas que recebem uma classificação inferior, o ciclo de avaliação é mais curto – três ou quatro anos.

2.1. A Autoavaliação no contexto da Avaliação Externa das Escolas em Portugal

O interesse prático pela autoavaliação em Portugal nasce com o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), decorrente de estudos internacionais (Fialho, 2009), sendo que o mais recente investimento surgiu com o sistema de AEE. A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro define no seu artigo 6º, os termos em que assenta a autoavaliação, sublinhando-se a importância da concretização do projeto educativo, das atividades que promovam um clima escolar positivo, do funcionamento organizacional, do sucesso escolar e da cultura de colaboração. Pretende-se, assim uma caracterização do ensino, das aprendizagens e dos resultados dos alunos, através do incentivo às práticas de autoavaliação, tornando-se a AEE um contributo para o conhecimento público das instituições escolares (Figura 1).

Figura 1- Desenho inicial da organização e dos instrumentos de avaliação



Fonte: Oliveira, P., Clímaco, M., Carravilla, M., Sarrico, C., Azevedo, J., & Oliveira, J., 2006

Analisando-se o atual quadro de referência da AEE, verifica-se que a autoavaliação e a melhoria constituem-se como campos de análise do domínio da liderança e gestão da avaliação das escolas. Com efeito, podemos atribuir ao sistema

de AEE uma grande relevância para promoção de processos e práticas de autoavaliação nas escolas Portuguesas. Destaque-se o cariz de obrigatoriedade da autoavaliação e do seu contributo, nomeadamente, através da definição dos seguintes referentes do domínio da liderança e gestão (IGEC, 2015):

- i) coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria;
- ii) integração dos resultados da avaliação externa nos planos de melhoria;
- iii) envolvimento e participação da comunidade nas práticas de autoavaliação;
- iv) sistematização e amplitude da autoavaliação;
- v) impacto que a autoavaliação tem no planeamento, organização e práticas profissionais.

Tal como refere Pacheco (2010, p. 7), “a responsabilidade da escola na avaliação externa tende a aumentar quando a autoavaliação se torna numa prática institucional e serve de suporte à própria avaliação externa, e não, como acontece na realidade portuguesa, a uma prática avaliativa de conformidade”, pois “a autoavaliação é um órgão vital das escolas de qualidade e que procuram a melhoria” (MacBeath, Michael, Denis & Lars, 2005, p. 20). Sendo a AEE um sistema que permite a monitorização das escolas, dado que fomenta a recolha sistemática de informação para analisar externamente cada escola (Scheerens, Glas & Thomas, 2003), é fundamental que para melhorar as práticas de cada escola se recorra à informação recolhida pela AEE para os processos de autoavaliação (Scherman & Fraser, 2017), proporcionando mecanismos formais de regulação do nível desejado (Scheerens, Glas & Thomas, 2003).

A autoavaliação é um veículo de empoderamento institucional (Cosme & Trindade, 2010) em que “as escolas se fazem a si mesmas, por si e para si” (Swaffield & MacBeath, 2005, p. 71), tomando decisões próprias num processo que “é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola” (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003, p. 16). Surge como promotora de mudanças construídas sobre as próprias capacidades e com os recursos disponíveis, de um modo sustentado e focado, desempenhando um papel promotor da melhoria contínua (Bolívar, 2014). Através da autoavaliação pretende-se que a escola seja capaz de se tornar um objeto aprendente que se autoavalia de forma sistemática, gerando informação e instrumentos que potenciem a reflexão (Nevo, 2001) e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento organizacional (Clímaco, 2005; Bolívar, 2014).

Para fomentar a autoavaliação é necessário que os atores escolares se envolvam no debate sobre os resultados e as potencialidades da escola, levando àquilo a que, com base na literatura sobre autoavaliação (Ellison, 2012; O’Neill, 2013), podemos chamar de autoavaliação inteligente, decorrente de uma *accountability* inteligente (OFSTED, 2004). Uma autoavaliação que identifica exatamente os pontos fracos, as necessidades pertinentes e como proceder mediante as características do próprio contexto, sendo os seus principais agentes os atores educativos (Scheerens, 2002). O

envolvimento dos atores no processo de autoavaliação é fundamental para evitar a dispersão e a falta de identificação com a necessidade da autoavaliação, de modo a que não seja confundida como um ritual burocrático (Correia, Fialho & Sá, 2015) e se torne apenas num processo de gerenciamento da imagem pública (Ball, 2001), levando à *evaluation-free evaluation* (Scriven, 2003).

A investigação tem vindo a demonstrar que existe uma associação intrínseca e de causalidade entre a AEE e a autoavaliação (Sousa, Costa, Marques & Pacheco, 2016), pois

a autoavaliação pode servir de ponto de partida para a avaliação externa, enquanto que esta pode favorecer a melhoria da qualidade da autoavaliação pelos efeitos de aprendizagem que produz, nomeadamente ao nível da construção de indicadores e de instrumentos de recolha de informação (MacBeath, Michael, Denis & Lars, 2005, p. 14).

A autoavaliação deverá ser um processo partilhado e negociado, envolvendo vários atores da comunidade na sua equipa, não só através da inclusão de cada elemento no processo de autoavaliação, mas também para validar que os elementos da equipa de autoavaliação são aqueles que conhecem a escola (Scherman & Fraser, 2017, p. 72). Na esteira de uma perspetiva ecológica da organização escolar, a autoavaliação torna-se em um órgão vital das escolas que procuram o seu próprio desenvolvimento (Brown, McNamara, O'Hara & O'Brien, 2017), face a uma sociedade marcada pela incerteza. De acordo com Scherman e Fraser, (2017, p. 71) os benefícios da autoavaliação estão dependentes da valorização que lhe é dada, salientando que "os sistemas de autoavaliação têm de ser valorizados pela própria comunidade que os vai implementar.". Contudo, de acordo com o que Alves e Correia (2008) alertaram e com base nos resultados do projeto de investigação "Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas no Ensino não Superior"⁶, foi possível verificar que é ainda necessário implementar a AEE num contexto de diversidade dos processos de autoavaliação de cada escola, bem como fomentar a criação de apoios das instituições de Ensino Superior que permitam o acompanhamento e a formação necessária (Pacheco, 2016), pois "se os processos de autoavaliação das escolas são diferentes em virtude da AEE, isso não significa que o procedimento avaliativo externo seja suficiente para promover a desejável cultura de autoavaliação" (Mouraz, Fernandes & Leite, 2014, p. 94).

Sublinhamos que a autoavaliação, pela sua característica de análise e reflexão interna, não pode ser deixada ao acaso das capacidades (recursos humanos e temporais) que as escolas podem disponibilizar atualmente e por isso cremos que existem necessidades:

esta situação resulta do facto de as escolas serem obrigadas a autoavaliar-se, levando a um desvio, por parte da administração

⁶ Projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT-PTDC/CPE-CED/111674/2010), e coordenado pela Universidade do Minho, com a participação das Universidades do Porto, Coimbra, Lisboa, Évora e Algarve. Para mais informações consultar: webs.ie.uminho.pt/avaliacaoexternaescolas/

central, dos objetivos tais como: fomentar, incentivar, apoiar, ajudar, etc., para centrar-se em objetivos como: controlar, verificar, apurar, etc. (Alves & Correia, 2008, p. 361).

Numa lógica de contrariar a tendência de encarar o processo avaliativo como mero controlo, Fullan e Hargreaves (2015) salientam que a *accountability* inteligente inscreve-se, essencialmente, na potencialização das capacidades e responsabilidades dos recursos disponíveis, que se valorizam internamente e se reforçam externamente. Sobejando, para os inspetores da IGEC, a necessidade de fornecer às escolas, pistas sobre os seus pontos fortes e fracos (Ehren & Visscher, 2006).

2.1.1. Autoavaliação de escolas e Ensino Superior: conjugação de esforços para um significado

Com o objetivo de acompanhar a necessidade de produzir informação que potencie a análise, a reflexão, originando “novas formas de pensar e orientar a autoavaliação” (Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016, p.49) e, de colmatar a necessidade de acompanhamento e formação na autoavaliação das escolas, ao longo destes últimos anos assistimos ao nascimento de alguns projetos, uns mais focados na autoavaliação do que outros, uns de iniciativa pública e outros de índole privada, são exemplos: Projeto de Avaliação em Rede (PAR); Programa de Avaliação das Escolas Secundárias (AVES); Projeto “Melhorar a Qualidade”; Projeto Prisma; Observatório da Melhoria e da Eficácia da Escola – outros de iniciativa pública, como são exemplo: Observatório da Vida nas Escolas (OBVIE); Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES); ATENA: Saber para Intervir: Observatório para a Educação; Observatório Permanente do Abandono e Promoção do Sucesso Escolar; Observatório de Escolas do Sul (ObservES); Observatório de Autoavaliação de Escolas. É sobre este último que nos iremos focar nas próximas linhas.

Na sequência da investigação realizada entre 2012 e 2015, no âmbito do projeto de investigação “Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas no Ensino não Superior”, surgiu o Observatório de Autoavaliação de Escolas⁷, criado com o apoio do Centro de Investigação do Instituto de Educação (CIEd-UM), do Instituto de Educação da Universidade do Minho, composto por vários/as docentes e investigadores/as do Ensino Superior, bem como por mestrandos/as e doutorandos/as cujos projetos de investigação se enquadram na temática.

Este Observatório de Autoavaliação de Escolas é aberto às escolas que manifestam interesse em fazer parte, sendo assinado um acordo de colaboração que visa criar sinergias interinstitucionais no âmbito da AEE, com vista à prossecução dos seguintes objetivos:

⁷ Para mais informações consultar: net.ie.uminho.pt/OBSERVATORIOAAE/default.html

- i. Prestar assessoria às escolas do ensino não superior ao nível das suas práticas de autoavaliação;
- ii. Contribuir para a melhoria organizacional, curricular e pedagógica das escolas;
- iii. Integrar a autoavaliação nas práticas de avaliação interna das escolas;
- iv. Estudar a avaliação de escolas numa perspetiva de investigação-ação-formação.

Através da colaboração das diferentes equipas do Observatório compostas por um ou vários *monitoring facilitators* (Schildkamp & Archer, 2017, p. 18) que acompanham cada escola, desenvolvem-se atividades relacionadas com a autoavaliação das instituições educativas. Cada *monitoring facilitator* promove o uso da monitorização pela equipa de autoavaliação (Alkin & Daillak, 1979; Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004), sendo, por isso, um especialista ou investigador (Schildkamp & Archer, 2017) que para além de facilitar a monitorização, vai ao encontro das necessidades de formação da equipa de autoavaliação no quadro da AEE. Neste âmbito Batra (2009), Long e Dunne (2017, p.29), destacam esta transformação transversal que assenta numa lógica em que

os docentes que são empoderados, são aqueles que têm o conhecimento da dialética sociedade-educação, que compreendem a criação do conhecimento, que acreditam no potencial de aprendizagem dos aprendentes e na sua própria eficácia, que estão aptos a envolverem-se com os aprendentes, de tal modo que promovem a sua educação e as suas ambições individuais no sentido do envolvimento criativo com a sociedade.

Esta transformação transversal (Batra, 2009) é movida pelo conceito de docente como agente (*teacher agency*) que, de acordo com Pristley, Biesta e Robinson (2013), para além de ser uma qualidade necessária e inerente aos docentes é, também, a resposta para cada contexto particular. É com esta perceção do docente e da equipa de autoavaliação que no Observatório:

Estabelece[-se] uma relação entre autonomia e *empowerment*, através de um compromisso que se assume para ressignificar a avaliação com responsabilidade, com ética, enquanto garante de Formação útil e de qualidade aos formandos/formadores (Viana, 2009, p.9).

A relação intrínseca entre a autoavaliação e a AEE, contextualizada com a identidade e autonomia de cada escola apresenta-se como a razão substantiva para a parceria estabelecida no âmbito do Observatório de Autoavaliação de Escolas, indo ao encontro do que Morgado (2009, p.3591) argumenta, quando refere que “a avaliação e a autonomia configuram-se, assim, como elementos estruturantes do fenómeno educativo e como fatores estratégicos para que a escola se possa pensar a si própria como organização e se consiga (re)configurar como unidade básica de formação e inovação.”, pois “nenhuma mudança ocorrerá sem que tenham sido tidas em consideração as particularidades de cada escola e o seu contexto” (Alves & Correia,

2008, p. 379). Segundo Scherman e Fraser (2017), para cada contexto educativo é fundamental um diferente *rationale* de autoavaliação, no qual a monitorização, o *feedback* e a melhoria estão interligados, preparando-se para a diversidade na performance das escolas (Verhaeghe, Schildkamp, Luyten, & Valcke, 2015).

Resgatamos a ideia de Seabra, Pedras, Silva & Carlos (2017, p.72) que, com base na conceção de observatório em educação de Noel Angulo Marcial, ilustra a importância e a dinâmica que o Observatório de Autoavaliação de Escolas desempenha:

Nesta conceção, admite-se que o observatório não permite uma visão perfeita, e que por isso necessita de uma pluralidade de olhares, integrando e confrontando diferentes perspetivas. Reconhece-se também que a produção de conhecimento não é um fim em si mesmo, mas um meio para orientar a ação e sustentar a tomada de decisões (Marcial, 2009), não só a nível macro (*top-down*) mas também micro (*bottom-up*).

No modelo organizacional de observatório defende-se a conjugação de esforços entre o Ensino Superior e as escolas, contribuindo para o desenvolvimento de mecanismos de autoavaliação nas escolas públicas portuguesas, evitando, deste modo, o “desenvolvimento de dispositivos que traduzam o cumprimento burocrático exigido pelos normativos que em nada resultará [no] aumento da qualidade desejada” (Alves & Correia, 2008, p. 362). Acreditamos que a partilha de decisões e poderes, o desenvolvimento pessoal e profissional dos atores educativos e a melhoria contínua, com base na reestruturação de recursos e implementação de processos inovadores (Fullan, 1991), fomentarão um desenvolvimento que respeita a identidade e o contexto das diferentes escolas, pautando-se pelos princípios da igualdade de acesso e de oportunidades, pelo respeito pelas desigualdades culturais e sociais, pelo reconhecimento e valorização da diversidade dos contextos e pela melhoria da qualidade do serviço educativo (Morgado, 2003, p.201).

Conclusão

Tendo em conta o contexto Europeu, verifica-se que o sistema de AEE segue uma metodologia de implementação alinhada com a maioria dos sistemas educativos homólogos europeus, mas que apesar da autoavaliação ser a face mais visível da institucionalização da AEE (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) ainda é uma realidade que se encontra em desenvolvimento (Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016). Neste sentido, realçamos que para que a AEE seja, de facto, um sistema que permita a identificação de boas práticas das escolas (OCDE, 2013), será necessária a criação de sinergias interinstitucionais que permitam a valorização da autoavaliação, com o objetivo de se estabelecer a importância de uma autoavaliação construída pelas próprias escolas, para o seu presente e para o seu futuro, com olhar, também no passado. Uma autoavaliação construída pelos seus atores, de si, para si. Em suma, uma autoavaliação significativa e que seja uma aliada da avaliação externa.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2014). Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação*, 19(2), 487-507. Disponível em siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888/741
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alkin, M. C. & Daillak, R. H. (1979). A study of evaluation utilization. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(4), 41-49.
- Alves, M. P. & Correia, S. (2008). A autoavaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de autoavaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de professor*, 11(2), 355-382. Disponível em www.uepg.br/olhardeprofessor
- Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf
- Barreira, C., Bidarra, M., & Vaz-Rebello, M. (Org.) (2016). *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas*. Porto: Porto Editora.
- Batra, P. (2009). Teacher empowerment: The education entitlement–social transformation traverse. *Education Dialogue*, 6(2), 121–156. Disponível em <http://www.teindia.nic.in/e9-tm/Files/Poonam-Batra-Teacher-Empowerment-CED-6-2.pdf>
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora e da escuela como comunidade de aprendizaje profesional. In J. Azevedo (Ed.), *Revista Portuguesa de Investigação Educacional - Autoavaliação das escolas*, 14, 9-40. Disponível em www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente4_1.pdf
- Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., & O'Brien, S. (2017). *Inspectors and the Process of Self-Evaluation in Ireland*. Switzerland: Springer.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, A. P. (2016). *A avaliação das escolas: efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação da escola* (Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Portugal). Disponível em dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18552

- Correia, A., Fialho, I., & Sá, V. (2015). A autoavaliação de escolas: tensões e sentidos da ação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. Vol. Extr. (10), 101-105. Disponível em revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/535
- Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), 51–72. doi: 10.1111/j.1467-8527.2006.00333.x
- Ellison, S. (2012). Intelligent Accountability: Re-Thinking the Concept of “Accountability” in the Popular Discourse of Education Policy. *Journal of Thought*, 47 (2), 19-41. doi: 10.2307/jthought.47.2.19
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178EN.pdf [Acesso a 12 de fevereiro de 2017]
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação: Temas e problemas*, 7(4), 99-116.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2015). Professional Capital as Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational.
- Gomes, S. (2014). Autoavaliação em Escolas do Alentejo. Constrangimentos e oportunidades (Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Portugal). Disponível em dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/15920
- IGE (2010). *Quadro de Referência para a Avaliação de Escolas e Agrupamentos de Escolar*. Avaliação Externa das Escolas 2010-2011. Disponível em [//www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf) [Acesso a 16 de janeiro de 2017]
- IGE (2011). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a melhoria e a confiança - 2006-2011*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf [Acesso a 5 de janeiro de 2017]

- IGEC (2008). *Avaliação Externa das Escolas*. Disponível em www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID= [Acesso a 7 de janeiro de 2017]
- IGEC (2015). *Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas*. Disponível em [www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2015_2016/AEE_15_16_\(1\)_Quadro_de_Refer%C3%A2ncia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2015_2016/AEE_15_16_(1)_Quadro_de_Refer%C3%A2ncia.pdf) [Acesso a 12 de maio de 2017]
- IGEC (2016a). *Escala de avaliação. Avaliação Externa das Escolas 2016-2017. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência*. Disponível em [www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(3\)_Escala_de_Avaliacao.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(3)_Escala_de_Avaliacao.pdf) [Acesso a 5 de janeiro de 2017].
- IGEC (2016b). *Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas. Avaliação Externa das Escolas 2016-2017*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Disponível em: [www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(1\)_Quadro_de_Referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(1)_Quadro_de_Referencia.pdf) [Acesso a 5 de janeiro de 2017].
- Long, C., & Dunne, T. (2017). Understanding monitoring systems in different contexts. In V. Scherman, R. J. Bosker & S. J. Howie (Eds.), *Monitoring the Quality of Education in Schools. Examples of Feedback into Systems from Developed and Emerging Economies* (pp. 25-42). Rotterdam: Sense Publishers.
- MacBeath, J., Michael, S., Denis, M., & Lars, J. (2005). *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições Asa, 2005.
- Morgado, J. C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Universidade do Minho, Braga.
- Morgado, J. C. (2009). Avaliação e autonomia curricular: dos discursos emancipadores à (des)regulação das práticas. In B. Silva, L. Almeida, Alfonso Barca & M. Peralbo (Orgs.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, CIEd, Universidade do Minho, pp. 3590-3602. Disponível em www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t8/t8c264.pdf
- Mouraz, A., Fernandes, P., & Leite, C. (2014). Influências da avaliação externa das escolas no desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação. *Revista Portuguesa de*

Investigação Educacional, 14, 67-97. Disponível em www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1403_Influenciasdaavaliacaoexterna.pdf

Nevo, D. (2001) School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95–106.

O'Neill, O. (2013). Intelligent accountability in education. *Oxford Review of Education*, 39(1), 4–16. doi: 10.1080/03054985.2013.764761

OCDE (2013). School evaluation: From compliancy to quality. In *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing. Disponível em dx.doi.org/10.1787/9789264190658-10-en

OFSTED (2004). *A new relationship with schools*. Nottingham: Department for Education and Skills. Disponível em: [webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/1290-2005PDF-EN-01.pdf](http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/1290-2005PDF-EN-01.pdf) [Acesso a 24 de maio de 2017].

Oliveira, P., Clímaco, M., Carravilla, M., Sarrico, C., Azevedo, J., & Oliveira, J. (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf [Acesso a 18 de maio de 2017].

Pacheco, J. A. (2010). *Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos*. Conferência no Seminário "Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto", Braga: Universidade do Minho. Disponível em repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20%28portugu%C3%AAs%29.pdf

Pacheco, J. A. (2016). Resultados globais do Projeto. In C. Barreira, M. Bidarra, & M. Vaz-Rebelo (Org.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 263-271). Porto: Porto Editora.

Penninckx, M. (2017). Effects and side effects of school inspections: A general framework. In *Studies in Educational Evaluation*, 52, 1–11.

- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, C. (2013). Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. In M. Priestley & G. Biesta (Eds.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (pp. 187–206). London: Bloomsbury Academic.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systemic approach* (7th ed). Thousand Oaks: Sage.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness: Coming of age in the twenty-first century*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Sampaio, M., Figueiredo, C, Leite, C., & Fernandes, P. (2016). Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: Convergências e tendências de ação. In C. Barreira, M. Bidarra, & M. Vaz-Rebelo (Org.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 38-53). Porto: Porto Editora.
- Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (pp. 35-73). Oxford: Elsevier Science.
- Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S. M. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring: A systemic approach*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Scherman, V., & Fraser, W. (2017). Monitoring and school self-evaluation. In V. Scherman, R. J. Bosker & S. J. Howie (Eds.), *Monitoring the Quality of Education in Schools. Examples of Feedback into Systems from Developed and Emerging Economies* (pp. 53-76). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schildkamp, K., & Archer, E. (2017). Feedback of monitoring data and its role in decision making. In V. Scherman, R. J. Bosker & S. J. Howie (Eds.), *Monitoring the Quality of Education in Schools. Examples of Feedback into Systems from Developed and Emerging Economies* (pp. 11-24). Rotterdam: Sense Publishers.
- Scriven, M. (2003). Evaluation Theory and Metatheory. In T. Kellaghan, D. Stufflebeam, L. Wingate (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp.15-30). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Seabra, F., Pedras, S, Silva, P., & Carlos, A. P. (2017). Observatórios de educação em Portugal: definições e contributos para o desenvolvimento da qualidade. *Revista*

de *Estudos Curriculares* 8(1), 69-86. Disponível em www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/30

Silvestre, M., Saragoça, J., & Fialho, I. (2016). Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. In C. Barreira, M. Bidarra, & M. Vaz-Rebello (Org.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 12-35). Porto: Porto Editora.

Sousa, J., Costa, N., Marques, M., & Pacheco, J. A. (2016). Avaliação externa de escolas. Um metaestudo. *Revista Educação, Sociedade & Culturas. Dossier Temático "A avaliação das escolas: políticas, perspetivas e práticas"*, 47, 53-72. Disponível em www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educacao-sociedade-culturas-47

Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). *School self-evaluation and the role of a critical friend*. *Cambridge Journal of Education*, 35 (2), 239-252. doi: 10.1080/03057640500147037

Taylor, N. (2017). Monitoring, Accountability and Professional Knowledge: Reflections on South African Schooling. In V. Scherman, R. J. Bosker & S. J. Howie (Eds.), *Monitoring the Quality of Education in Schools. Examples of Feedback into Systems from Developed and Emerging Economies* (pp. 43-52). Rotterdam: Sense Publishers.

Verhaeghe, G., Schildkamp, K., Luyten, H., & Valcke, M. (2015). Diversity in school performance feedback systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 26, 612–638.

Viana, I. C. (2009). Avaliação da, na e pela formação – interfaces entre o local e o global na educação de adultos. In H. Ferreira, C. Lima, F. Alves, G. Santos & S. Bergano (Orgs.), *Actas do X Congresso da SPCE*. Disponível em repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33058/1/158-Isabel%20Carvalho%20Viana-2.pdf%2C%202009.pdf

Willms, J. D. (1992). *Monitoring school performance: A guide for educators*. London: The Falmer Press.

Avaliação das aprendizagens escolares no sistema de ensino secundário caboverdiano: elementos para uma reflexão

Victor Manuel Fortes
Universidade de Cabo Verde
victor.fortes@docente.unicv.edu.cv

Resumo

A avaliação das aprendizagens escolares, no ensino secundário público caboverdiano, continua enfrentando sérios desafios, visto que tem um peso extremamente forte nessa rampa de lançamento dos alunos tanto para as formações profissionalizantes como para a formação superior.

Esta reflexão dá continuidade à que viemos fazendo de algum tempo para cá, com a publicação nos Anais do CEDU 2013, com o título de: Avaliação das aprendizagens escolares: o elo mais fraco. Resulta das várias conversas informais que temos com os professores, das palestras que viemos realizando nas escolas secundárias, dos estudos de caso que os nossos alunos realizam em várias unidades curriculares sob a nossa orientação e, talvez, o mais importante, por via da avaliação que fazemos dos estudantes do 1º ano de licenciatura em ciências sociais e humanas, e não só, sendo a grande maioria com debilidades em praticamente todos os domínios que constituem requisitos para iniciar uma formação superior.

Objetivos: Apelar aos professores tanto do nível superior como do secundário a considerarem que “a avaliação é um processo contínuo e sistemático. Faz parte de um sistema mais amplo, que é o processo ensino-aprendizagem, nele se integrando. Por isso, ela não tem um fim em si mesma, é sempre um meio, um recurso, e como tal deve ser usada. Não pode ser esporádica ou improvisada. Deve ser constante e planeada, ocorrendo normalmente ao longo de todo o processo, para reorientá-lo e aperfeiçoá-lo” (Haidt, 2002).

Resultados esperados: Que esta reflexão, ao nível que se propõe, possa constituir-se como um incentivo e ative a compreensão do processo de avaliação em toda sua complexidade e estimule os professores a pesquisas empíricas e teóricas, tornando a avaliação um processo inclusivo, em suas múltiplas dimensões.

Palavras-chave: *avaliação; aprendizagem significativa/abordagem por competência.*

Abstract

The evaluation of school learning in secondary education has been one of the weakest links in the whole process of teaching and learning. Our evaluation system, the way it is being implemented, is exclusionary because the student sees as solely responsible for the failure and, consequently, the only victim. This is due, in our view, with a weak training with teachers

leave the educational institutions in this context, basing their practices solely on the culture of the two written tests and not on a meaningful learning.

Objectives: Advocate teachers, both top level and secondary level, to consider that "evaluation is a continuous and systematic process. It is part of a larger system, which is the teaching-learning process, it is integrating. Therefore, it is not an end in itself, it is always a means, a resource, and as such should be used. It can't be sporadic or improvised. Should be constant and planned, usually occurring throughout the process, to redirect it and perfects it" (Haidt, 2002).

Expected results: It is expected that communication enable understanding of the evaluation process in all its complexity and encourage teachers to theoretical and empirical research, making evaluation an inclusive process, in its multiple dimensions.

Keywords: evaluation; meaningful learning / competency-based approach.

No momento em que redigimos este texto (25/07/17), decorre no parlamento caboverdiano uma interpelação ao governo sobre o sistema educativo caboverdiano, agendada sob a proposta de uma das forças políticas na oposição – a UCID (União Caboverdiana Independente Democrática), como parte de outras interpelações e debates que culminarão com o Debate sobre o Estado da Nação (28/07/17). Diga-se, de passagem, que a preparação, a condução desse *dossier* e os questionamentos dos deputados da UCID, sob o comando do seu líder, durante o tempo todo, superaram enormemente as minhas expetativas, quer pela amplitude e dimensionalidade do problema levantado, quer pela seriedade, convicção e comprometimento com que esses deputados se bateram à procura de respostas que, no entanto, não saíram da cartola. Como os deputados da UCID, também ficamos apreensivos com tanta falta de respostas urgentes para os problemas que nos afligem na educação, mormente com a aproximação de um ano letivo que se perspectiva cheio de equívocos, e oxalá que todos nós estejamos enganados.

Sempre defendemos um pacto político, entre todas as forças parlamentares, no que diz respeito ao sistema educativo caboverdiano, de forma que ele não continue a mercê de medidas paliativas, com as alternâncias políticas circunstanciais e contingenciais, na pressa de mostrar algum serviço, sem estudos profundos e necessários. O que, de facto, verificamos são decisões tomadas a partir de correlações estatísticas entre algumas variáveis, a partir de gabinetes, principalmente a correlação entre os biliões de escudos gastos e baixa taxa de aprovação no último nível de ensino, entre os biliões gastos e os grandes males sociais. É necessária essa correlação? É sim! Mas, como forma de nos obrigar a imergir no espaço em que se estabelecem as práticas e relações sociopedagógicas para descobrirmos as relações de causa e efeito. Toda relação de causa e efeito é uma correlação estatística, mas o inverso não o é. E sem depurarmos as causas de fenómenos nefastos no nosso sistema de educação não

conseguiremos debelá-las, e continuaremos com essas medidas paliativas, que esta sexta revisão curricular, em vinte oito anos, demonstrará que não é o caminho.

Mas, deixamos isso para depois, porque hoje queremos debruçar somente sobre a questão da avaliação das aprendizagens no ensino secundário. E avaliação não é só um elemento, como alguém afirmou alguém. É todo um processo que guia o como e para quê se ensina.

Há quatro anos, participamos do I Colóquio Caboverdiano de Educação (CEDU – 2013), em que havíamos trazido uma série de questões, dentre as quais:

1. A avaliação das aprendizagens escolares no ensino secundário caboverdiano constitui o elo mais fraco de todo o processo. O nosso sistema de avaliação, da forma como vem sendo implementado, é excludente, pois encara o aluno como o único responsável pelo seu insucesso e, conseqüentemente, a única vítima. Isso se deve, na nossa perspectiva, à fraca formação com que saem muitos professores das instituições formadoras, baseando suas práticas preponderantemente numa pedagogia tradicional, em que os métodos se resumem à exposição, à memorização e a avaliação assemelha-se a um juízo de valor, contabilizando os erros e acertos, numa cultura, ainda, enraizada nas escolas, das duas provas escritas com “função classificatória”, e não numa aprendizagem significativa.
2. Os professores do Ensino Secundário reconhecem o seu despreparo em lidar com a avaliação das aprendizagens, não conseguem implementar nem os dispositivos legais emanados pelo ministério nas suas atividades pedagógicas, tampouco os pressupostos teóricos que supostamente deveriam incorporar a partir da licenciatura obtida nas universidades, alegando que a cultura pedagógica das escolas em que trabalham está tão enraizada na consciência dos professores que trabalham há bastante tempo, o que dificulta muito as tentativas de inovação nesse quesito.
3. O que prevalece, de facto, na prática pedagógica da maioria dos professores, não é a avaliação como um processo para identificar os avanços e as dificuldades dos alunos para uma tomada de decisão, mas uma classificação das reproduções, baseada na cultura de teste sumativo. Talvez o professor se sinta pressionado por um ano letivo dividido em três trimestres e pelo normativo de ter que avaliar a partir de um sistema de avaliação que atribui 80% de peso aos dois testes e somente 20% a outros elementos da avaliação. Muitos professores não têm clareza do que possam constituir esses outros elementos da avaliação, mais devido ao peso que se lhes atribuem do que propriamente aos conteúdos, pois estes constituirão a parte mais importante do processo. As provas têm meramente uma função sumativa e classificatória. Basta saber que, na maioria

das disciplinas, os professores só devolvem as provas aos alunos após 2-3 ou mais semanas.

Volvidos quatro anos, podemos afirmar que grande passo já se deu para superarmos essa situação. Refiro-me ao novo sistema nacional da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário, plasmado no Decreto-lei n° 71/2015.

Do nosso ponto de vista, um sistema muito mais inteligente, muito mais abrangente, muito mais justo, por considerar elementos muito importantes que foram desconsiderados no sistema anterior e que propõe uma abordagem por competência para o desenvolvimento de todo o processo educativo.

Em primeiro lugar, com a revisão curricular, o ensino secundário perdeu dois níveis de ensino, o 7° e o 8°, para o ensino básico, que passaram a ser, também, obrigatórios. Todavia, o número de disciplinas e de professores praticamente se manteve, nesses dois níveis, e o espaço continua sendo os liceus e escolas secundárias. Assim, o ensino secundário passou a contar com dois ciclos: 9° e 10° de escolaridade, 11° e 12° anos de escolaridade.

Em segundo lugar, em termos formais, deu-se uma nova roupagem ao processo de avaliação, que passou a ser designado por avaliação por competência, integrando: a) avaliação dos conhecimentos ou dos objetivos específicos; b) avaliação da integração das aprendizagens. Em termos formais, porquanto o sistema ainda não se efetivou no ensino secundário. Provavelmente, para o ano letivo de 2017/2018 ascender-se-á ao 9° ano de escolaridade, já que o terceiro ciclo do ensino básico foi avaliado de acordo com o novo sistema de avaliação.

A novidade nesse processo, grosso modo, para exemplificar, se no sistema anterior a classificação trimestral (CT) resultava da soma de oitenta por cento da média aritmética dos testes sumativos (TS) e de vinte por cento de outros elementos de avaliação (OEA) e expressa-se pela fórmula: $CT = 0,2 \times OEA + 0,8 \times TS$; no novo sistema, para o cálculo da classificação trimestral atribui-se 60% para testes de conhecimentos e outros elementos de avaliação sumativa e 40% para a prova de integração.

Não pretendemos transcrever os dispositivos do novo sistema de avaliação (o interessado pode consultar o Decreto-lei n° 71/2005), mas reafirmamos que formalmente há ganhos significativos em termos de abordagem, de explicitação e justeza nesse novo sistema comparativamente ao anterior.

Todavia, sugerimos desde 2008 que

é de suma importância que se evite o imediatismo e o trabalho para o curto prazo, amarrado aos tempos de política, insensível aos tempos da educação, que se tenha visão de futuro e de uma estratégia de mudança planificada e sustentável que sobreviva a cada período

eleitoral, de governo ou a cada administração, estabelecendo mesmo um pacto político para a educação e formação dos profissionais da área, rompendo com a preferência, no momento de delinear políticas e estratégias, pelas soluções rápidas e fáceis, com maior potencial de dividendos políticos, sem considerar a sua eficácia e sustentabilidade, recorrendo-se a decretos ou outras medidas legais, como se isso pudesse legitimar e substituir o trabalho de comunicação, explicação e persuasão, a participação docente e a consulta social. Consideramos necessária uma estratégia, que se prevê coerente, para formação num período mais ou menos longo, e encontrar, em cada momento, as táticas adequadas para as exigências da própria realidade, considerando que o fenómeno social é mais rico do que a lei, a vida mais rica do que os esquemas e a realidade objetiva mais rica do que qualquer teoria (Fortes, 2008).

Os preceitos plasmados no novo sistema de avaliação são ideais, geniais e inerentes a uma abordagem de aprendizagem significativa ou por competências. A abordagem por competência já foi introduzida no sistema de ensino há já algum tempo, mas são muito poucos professores que se sentem felizes com ela, enquanto a maioria se encontra perdida e aclamando por formação. O ministério tem promovido várias sessões de formação, todavia insuficientes, e ainda os professores estão longe do que se pretende com a nova abordagem, acampando-se na abordagem tradicional que dominam ou pensam que dominam, continuando a fazer avaliação dos seus alunos com base na cultura dos dois testes sumativos.

A avaliação que é feita no ensino básico, a partir dessa nova legislação, principalmente no ano letivo que ora finda, é um emaranhado de confusões e perplexidades por parte dos professores, dos gestores, dos pais e encarregados da educação. O sistema de avaliação não foi suficientemente socializado com esses atores sociais que, apesar das pseudorreformas educativas, continuam amarrados ao sistema tradicional. Não se pode pensar que algum dirigente político, por mais que a sua carreira esteja ligada à educação, seja capaz de promover qualquer reforma/revisão curricular sozinho, sem os professores, sem os pais e encarregados de educação do primeiro ao último momento. *Os professores são atores fundamentais para que algo possa dar certo na educação.*

Ora, a propósito disso, recomendamos discussões periódicas na escola para esclarecimentos e para uma melhor implementação tanto da nova abordagem, a abordagem por competência, como para a correspondente avaliação das aprendizagens. Todavia, consideramos que não é de bom tom que professores licenciados e os gestores da escola fiquem de braços cruzados à espera que o ministério providencie a formação contínua para os professores. Não há, na nossa perspetiva, melhor espaço para a formação contínua dos professores do que o próprio espaço escolar, as reuniões de coordenação dos grupos disciplinares, mas esses encontros são "solenemente" desperdiçados na sua forma e no seu conteúdo. Em vez de as diversas configurações identitárias de professores, coabitando o mesmo espaço, contribuir para o desenvolvimento do processo educativo e pedagógico, fomentam conflitos,

desentendimentos, revanchismo e “politização” de quase tudo, travando o andar da carruagem na direção que se desejaria.

Esperamos que essas dicas sejam um impulso para continuarmos juntos a refletir sobre o que a todos nós aflige e que as decisões sejam colaborativas, socializadas e condizentes com a nossa realidade, criando condições para transformações orientadas, consistentes e com base no mais consensual possível.

Referências bibliográficas

Fortes, V. M. (2008). A constituição da identidade do professor cabo-verdiano nas relações sociais e de trabalho. *Tese de doutoramento*. São Paulo: PUC-SP.

Haidt, R. C. C. (2002). *Curso de Didáctica Geral*. São Paulo: Ática.

República de Cabo Verde (2015). *Decreto-lei n° 71/2015 – Sistema Nacional da Avaliação das Aprendizagens dos Ensinos Básicos e Secundários*. Boletim Oficial, I série, n° 86

A avaliação de desempenho dos docentes do ensino superior público em Timor Leste

Abílio António Freitas Belo¹

Universidade Nacional de Timor Lorosae [UNTL]
abiliobelo@outlook.pt

Resumo

A avaliação do desempenho docente em Timor Leste constitui uma peça-chave do sistema educativo timorense que declara, de acordo com a Lei de Bases da Educação (2008), que o ensino superior está orientado para o desenvolvimento dos recursos humanos nacionais. As instituições de ensino superior são, assim, chamadas a prestar um serviço público mais alargada e, simultaneamente, mais eficiente e com melhores resultados.

Contudo, a avaliação de desempenho dos docentes das instituições de ensino superior público decorre segundo os mesmos critérios e procedimentos que são aplicados na avaliação do desempenho dos demais funcionários da administração pública timorense.

Este artigo pretende argumentar a necessidade de implementar nas instituições de ensino superior um instrumento de avaliação que atenda às especificidades e aos objetivos do ensino superior público, preenchendo assim uma lacuna no estudo da avaliação do desempenho dos docentes em Timor Leste.

Abstract

The evaluation of the teaching performance in East Timor is a key part of the Timorese education system that declares, in accordance with the Law on Education (2008), that higher education is oriented towards the development of national human resources. Higher education institutions are therefore called upon to provide a wider public service and simultaneously more efficient and with better results.

However, the evaluation of professors in the public higher education sphere follows the exact same procedures and criteria that are being applied to all public servants of Timorese administration.

This article aims to argue there is a real need for the implementation in the higher education institutions of an assessment tool that meets the specific role and goals of public higher education institutions, thus filling a gap in the study of lecturer's performance evaluation in East Timor.

¹ Mestre em Psicologia; Especialista em Aconselhamento; Professor de Ensino Superior na Universidade Nacional de Timor Lorosae (UNTL) na área de filosofia e psicologia; Licenciatura em Educação Religiosa; Especialista em Ensino da Filosofia no Ensino Superior Universidade Nacional de Timor Lorosae.

Introdução

A rápida expansão do ensino superior nas últimas décadas permitiu acolher um grande número de estudantes em muitos países (Altbach, 1998), mas criou também a necessidade de uma reforma administrativa que permitisse a implementação de um modelo de gestão mais eficaz, eficiente e económico. As instituições de ensino superior foram assim chamadas a prestar um serviço público, não apenas mais alargado, mas também com maior eficiência administrativa e a apresentar resultados (accountability), em resposta às exigências dos diferentes stakeholders (os governos, as empresas, a indústria, as organizações de trabalhadores, os estudantes e a comunidade em geral) (Ka-ho, 2013).

Em simultâneo, a sociedade hoje está a exigir cada vez mais a demonstração do valor do trabalho dos docentes do Ensino Superior, sendo também cada vez mais reconhecido que as instituições universitárias carecem de uma atenção particular que atenda às especificidades da sua gestão de recursos humanos, no sentido de se posicionarem de modo a definirem critérios de qualidade e da eficácia do serviço que prestam.

Por conseguinte, abordaremos a avaliação de desempenho enquadrada no paradigma da nova gestão de recursos humanos na Administração Pública, para argumentar que o atual modelo de avaliação de desempenho aplicado a todos os funcionários públicos de Timor Leste não atende às exigências e às especificidades do ensino superior público timorense. Por ser demasiado abrangente, o atual sistema de avaliação utilizado para avaliar o desempenho dos professores universitários não contém as necessárias adequações aos objetivos e desafios do ensino superior no país. Por conseguinte, o presente artigo, de natureza teórica e crítica, pretende apontar as bases e os princípios orientadores para o desenho de um novo modelo de avaliação do desempenho docente, em Timor Leste, que atenda aos desafios do atual sistema de ensino superior público.

1. A avaliação de desempenho no quadro de uma nova gestão pública

Na última metade do século XIX já o Reino Unido e os EUA mediam o desempenho dos professores nas escolas públicas (Pollit & Bouckaert, 2011). Woodrow Wilson acreditava na necessidade de criar um sistema administrativo assente em critérios de eficiência e Taylor defendia uma abordagem genérica no sentido de medir a eficiência dos trabalhadores (Pollit & Bouckaert, 2011, p.106). O interesse em medir a atividade do setor público intensificou-se, contudo, ao longo do último quarto de século (Bouckaert & Halligan, 2008; Boyne et al, 2006) com a pressão cada vez maior das sociedades contemporâneas sobre o Estado e, em particular, sobre o setor público administrativo, no sentido de modernizar o seu modelo e as suas práticas de gestão. A crescente sofisticação das necessidades dos cidadãos e das empresas que a

Administração pública deve atender, tem suscitado a procura sucessiva e contínua de melhores índices de eficácia, eficiência e qualidade dos serviços públicos (Schachter, 2007). Além dos indicadores de desempenho económico (Hood, 1996), também a qualidade dos serviços surgiu como uma prioridade (Coe, 2003). Em muitos setores a solução de mudança encontrada passou pela privatização de serviços, noutros foram adotadas configurações híbridas como as parcerias público-privadas, enquanto outras áreas continuaram na esfera estritamente pública. As mudanças contemplavam a reestruturação de unidades orgânicas para a criação de entidades mais responsáveis e gerenciáveis, o uso de *outsourcing*, a gestão financeira e contabilística típica das empresas privadas, a prestação de um melhor atendimento ao cliente e gestão de pessoal com base em indicadores de desempenho. Novos métodos de gestão da coisa pública foram, assim, adotados e designados de *new public management* por recorrerem aos princípios e procedimentos da gestão privada (Hood, 1991; Osborne & Gaebler, 1992).

A nova gestão pública (*new public management*) foi extensivamente implementada em países como a Austrália, o Canadá, a Finlândia, os Países Baixos, a Nova Zelândia, a Suécia, o Reino Unido e os EUA (OCDE, 2005, p. 95) e, neste âmbito, as iniciativas para elevar a qualidade dos serviços públicos conduziram ao desenvolvimento de um campo mais vasto que é o da avaliação do desempenho (conforme ficou firmado na Carta ao Cidadão do Reino Unido, de 1991; na Carta da Função Pública francesa, a partir de 1993; na Declaração da Qualidade de Serviço, de 1994, e na Iniciativa da Qualidade de Serviço, de 1995, no Canadá (Pollit & Bouckaert, 2011, p.107).

Por conseguinte, foi reconhecida a necessidade de alocar recursos humanos qualificados para garantir níveis de eficácia e de eficiência mais elevados. A avaliação de desempenho veio exercer um papel fundamental no fornecimento de informações de base que apoiavam a tomada de decisões na gestão dos recursos humanos, nomeadamente, em termos de seleção e de promoção na carreira (como, por exemplo, determinar se o salário aumenta e fornecer o feedback entre supervisores, ou avaliadores, e os funcionários) (Coutts & Schneider, 2004). No entanto, como refere Mount (1984) “a avaliação de desempenho constitui uma das componentes mais problemáticas da gestão de recursos humanos” (Mount, 1984, p.12).

A nova gestão dos recursos humanos da administração pública preconizou os princípios da descentralização, da autonomia, da *accountability* e da flexibilidade (Perry, 2010), no sentido de introduzir mudanças tendentes a uma maior aproximação ao cidadão e, por conseguinte, a prestação de um serviço mais eficaz, eficiente, de maior qualidade e com menores desperdícios (Carr & Littman, 1990; Ka-ho, 2013). Osborne e Gaebler (1992) apontaram a responsabilização dos gestores públicos, a competição entre serviços e a avaliação dos resultados como indicadores de performance e de desempenho dos prestadores de serviços públicos.

A avaliação do desempenho passou a integrar, então, várias dimensões e tornou-se mais extensa. Por um lado, para além da função de gestão, nomeadamente a função de monitorização, a avaliação de desempenho passou a intervir na tomada de decisões, no controlo e na prestação de contas (accountability). Por outro lado, tornou-se mais extensa porque a sua aplicação deixou de ter um alcance apenas interno, para passar a servir também os membros dos órgãos legislativos e, inclusive, o público (Bouckaert, 1996, p. 234). A avaliação de desempenho na administração pública tornou-se, assim, ao longo de sucessivos governos, um “imperativo de mudança” na gestão da coisa pública (Bouckaert & Halligan, 2008).

Nenhum funcionário do setor público ficou de fora do alcance dos sistemas de avaliação de desempenho (Pollit & Bouckaert, 2011). A pressão para cumprir metas ou padrões de desempenho – como por exemplo a diminuição das listas de espera do hospital, melhores resultados nos exames escolares, maiores índices de combate ao crime ou melhores classificações de investigação universitária – introduziu mudanças profundas nas organizações públicas: os indicadores de desempenho tornaram-se fatores cada vez mais associados à alocação de recursos e à atribuição de recompensas financeiras, o que veio transformar as culturas organizacionais e os comportamentos individuais (Carter, 1998, p. 177). Cabe analisar, portanto, em que medida a avaliação de desempenho permite alcançar melhores padrões de qualidade e de eficiência do serviço público, e de que forma a natureza e a cultura organizacional do serviço público determinam o processo de avaliação.

2. A avaliação de desempenho dos funcionários públicos em timor leste: problemática de estudo

Timor Leste estabeleceu o Regime da Avaliação do Desempenho dos Trabalhadores através do Decreto-lei nº 14/2008, de 7 de maio de 2008. O referido documento constitui um importante instrumento na introdução de uma nova cultura de gestão pública, na medida em que veio permitir uma apreciação dos recursos alocados a cada um dos organismos e funções do sector público, bem como a criação de condições de maior motivação profissional, qualificação e formação permanente dos recursos humanos. Contudo, considerou-se que o modelo de avaliação implementado em 2008 não permitia uma avaliação objetiva e sistemática do desempenho dos funcionários públicos, motivo pelo qual foram aprovadas alterações em alguns dos seus artigos, através do Decreto-lei nº 19/2011, de 8 de junho. Este novo diploma veio permitir uma maior objetividade de critérios, introduziu a periodicidade anual da avaliação e contemplava o preenchimento de um conjunto de formulários com vista à concretização de uma avaliação completa do desempenho do funcionário, com base na prestação do serviço.

A avaliação de desempenho dos funcionários públicos constitui-se, assim, como um processo sistemático de avaliação, com o propósito de criar um entendimento

comum sobre o estado atual dos elementos que são fundamentais para a concretização dos objetivos e da missão da organização de administração pública. Trata-se de um modelo que permite obter indicadores objetivos (métricas) em relação ao desempenho dos funcionários. Esta avaliação realiza-se com a participação dos funcionários e dos gestores (ou líderes) para uma análise holística da organização, a fim de serem detetadas oportunidades de melhoria e apontadas as correções necessárias. As correções e melhorias são depois priorizadas num plano de desenvolvimento dos recursos humanos, no qual o feedback constitui o ponto de partida para um novo ciclo de melhoria contínua segundo os padrões e objetivos do serviço público (Dessler, 2009). Esta orientação para a melhoria contínua do serviço público é promotora de uma maior qualidade dos serviços, uma vez que permite assegurar uma maior eficiência, eficácia e economia do setor público (Bouckaert & Halligan, 2008).

A avaliação de desempenho na Administração Pública em Timor Leste foi introduzida com o intuito de obter indicadores objetivos do desempenho dos funcionários públicos e, portanto, delinear as ações de aperfeiçoamento tendentes para a melhoria contínua dos serviços. De acordo com as palavras de Rogério Carvalho (1998) tratou-se de um “processo contínuo, sistemático e estruturado de análise dos recursos utilizados e dos resultados obtidos que, tendo sempre presente os objetivos fixados e utilizando critérios objetivos, deverá contribuir para a efetivação das mudanças e/ou das correções adequadas, tendo em conta as insuficiências detetadas” (Carvalho, 1998, p. 191). Assente no processo de orientar, desenvolver e estimular os funcionários públicos, a avaliação de desempenho promove o comprometimento do funcionário com a organização e com o serviço, a orientação para o cidadão e a motivação no cumprimento das suas funções, favorecendo a produtividade e a eficiência das organizações administrativas do Estado.

O processo de avaliação do desempenho passou assim a ser considerado como um dos elementos centrais da gestão de recursos humanos, cuja eficácia é avaliada na medida em que o mesmo contribui para o alcance dos objetivos organizacionais (Beaumont, 1993; Mouro, 2000). Doravante, a gestão do desempenho torna-se uma ferramenta fundamental na gestão de carreiras dos recursos humanos, na promoção de uma cultura do mérito, no desenvolvimento dos funcionários e na melhoria da qualidade dos serviços prestados ao cidadão, à sociedade civil, às empresas e à comunidade (Coutts & Schneider, 2004).

Uma das condições para que este processo decorra de forma construtiva para o funcionário público e, ao mesmo tempo, promova uma maior qualidade do serviço, prende-se com a adequação dos procedimentos e critérios de avaliação do desempenho às especificidades do serviço público que avaliam. Ora, no ensino superior público a componente do desempenho docente é tão específica que requer da parte do avaliador procedimentos e critérios de avaliação que atendam às especificidades do trabalho docente nas instituições de ensino superior. Para implementar um sistema de

avaliação de desempenho eficaz é necessário uma cultura de desenvolvimento profissional compatível, bem como uma cultura do mérito em todo o sistema de ensino (Chism, 2004; Desimone, 2009; Knapper & Cranton, 2001).

De forma alinhada com os objetivos do ensino universitário, tornam-se assim necessárias mudanças processuais e ferramentas de avaliação do desempenho que atendam às especificidades do ensino superior público, capazes de possibilitar o feedback e uma comunicação propensa à melhoria contínua. Para alcançar a eficiência na avaliação do desempenho docente alguns autores defendem, por isso, a adoção de procedimentos e critérios de avaliação específicos que envolvam todos os intervenientes no processo, através de papéis bem definidos que evitem a duplicação de esforços e que garantam os mais altos padrões de desempenho e de qualidade. Na definição de papéis é também fundamental definir o que é confidencial e durante quanto tempo, bem como a disponibilidade de tempo e a experiência de avaliação dos avaliados. Estes são fatores que impactam na eficiência do processo avaliativo dos docentes instituições de ensino (Coutts & Schneider, 2004).

No caso particular do ensino superior público timorense, os meios e os métodos empregues pela Administração Pública para proceder à avaliação de desempenho dos seus funcionários públicos não conseguem atender as especificidades e os atuais desafios do ensino superior público. Como estes instrumentos são débeis, torna-se necessária a implementação de métodos capazes de abarcar as especificidades que são próprias do ensino superior e, com isso, avaliar objetivamente sobre a produtividade e eficácia do serviço de ensino nas universidades públicas.

É em face desta problemática que levantamos a seguinte questão (e para a qual procuraremos lançar contributos): *Quais as especificidades a que deve atender o sistema de avaliação de desempenho dos docentes do ensino superior público em Timor Leste?*

Pretendemos apontar em que princípios, modelos e procedimentos deve assentar o sistema de avaliação do desempenho dos docentes universitários timorenses. Com o presente artigo pretendemos demonstrar com base na literatura científica sobre a avaliação de desempenho nos diferentes setores da Administração Pública, que é necessário proceder a uma adequação dos critérios e dos meios de avaliação dos docentes do ensino superior público, no sentido de implementar um modelo de avaliação que considera as especificidades e os objetivos particulares deste serviço público.

Depois de um período de instabilidade política e social que se seguiu ao referendo de 1999 e da Administração Transitória das Nações Unidas (UNTAET), Timor Leste perdeu muita da sua força de trabalho qualificada em todos os setores, incluindo na educação (Millo & Barnett, 2004).

Apesar dos progressos feitos (DRET, 2011), persistem ainda indicadores que preocupam as autoridades timorenses e que requerem medidas de reforma capazes de alterar o panorama geral do ensino, nomeadamente, as elevadas taxas de desistência e de repetência, e para as quais são apontados os seguintes fatores: a falta de livros escolares e materiais de aprendizagem; o número reduzido de horas de ensino; a baixa preparação dos docentes; elevadas taxas de alunos por docente; as infra-estruturas físicas deficientes; elevado número de estudantes a contrastar com a elevada taxa de absentismo dos professores; a incompleta preparação dos estudantes para a língua de ensino, o português (Albergaria Almeida, Martinho & Cabrita, 2014, p. 666).

Por isso, as autoridades timorenses encaram a reforma da Educação, através da formação dos recursos humanos nacionais, um meio primordial para diminuir as desigualdades, promover a integração social e económica das populações, contribuir para a erradicação da pobreza e conseguir uma melhor qualidade de vida das populações, alcançando assim aqueles que são os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio do país (DRT, 2009). Os objetivos mais vastos da atual reforma são contribuir para o desenvolvimento socioeconómico e melhoria da capacidade dos recursos humanos do país (Berlie, 2007). Uma vez que a qualidade dos professores é uma das prioridades para o desenvolvimento de Timor-Leste ("Os professores são uma prioridade", 2013) é essencial a implementação de um novo Currículo para garantir a formação de professores de alta qualidade (tanto científica e pedagógica) (cit. in Albergaria Almeida, Martinho & Lopes, 2013), a par de procedimentos e critérios que se coadunem com as metas educacionais do país.

No caso específico do Ensino Superior Público timorense, ele integrava, em 2004, 17 instituições de ensino superior em funcionamento, servindo mais de 13.000 alunos. No início de 2011, existiam 11 instituições em funcionamento, 9 das quais possuíam acreditação académica e serviam cerca de 27.010 alunos. Desde 2009, as matrículas de jovens do sexo feminino no ensino superior aumentaram em 70% (PED, 2011, p. 25). A Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), estabelecida em 2000, é a única universidade pública de Timor-Leste exercendo por isso uma função primordial ao nível do serviço de ensino superior público e da investigação científica e especializada (PED, 2011, p. 26).

A Constituição da República Democrática de Timor Leste (CRD-TL, 2012) declara que "O Estado deve garantir o acesso de todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, aos mais altos níveis de educação" (CRD-TL, Parte II, Seção 59, p. 4). Ao Estado cabe então assegurar a qualidade do ensino e a melhoria das capacidades e competências dos professores, nomeadamente dos professores universitários. É na formação dos professores, na produtividade do seu trabalho e na monitorização do seu desempenho e dos seus resultados que reside a qualidade das instituições de ensino, em particular, e de todo sistema educativo timorense, em geral.

Como neste momento está a ser aplicado em Timor Leste um instrumento de avaliação demasiado geral e abrangente a todos os órgãos da administração pública, corremos, o risco do mesmo não medir aquilo a que se propõe e, por conseguinte, de não contribuir para os objetivos para os quais foi definido. Urge por isso aplicar em Timor Leste um instrumento de avaliação do desempenho dos professores do ensino superior público que atenda às especificidades que são próprias deste sistema de ensino.

A experiência de docente há anos na UNTL, com responsabilidades institucionais de gestão ao nível da Direção de uma das suas faculdades, o contato direto com as práticas de avaliação implementadas despertaram para esta problemática, a que procuraremos dar resposta através da revisão teórica e científica de diferentes autores que estudaram a temática da avaliação do desempenho docente e, inclusive, os que se debruçaram sobre o ensino superior público.

3. Avaliação de desempenho dos docentes do ensino superior público, em Timor Leste: considerações sobre um novo modelo de avaliação

Em Timor Leste, a avaliação do desempenho dos docentes, no quadro de uma avaliação integrada de todo o sistema educativo, é tida como uma peça-chave para a promoção da qualidade do ensino, do sucesso das aprendizagens dos alunos e de uma gestão responsável e transparente das políticas de educação de todos os níveis de ensino (n.º 3 do art.º 42, da Lei n.º 14/2008 de 29 de Outubro). De acordo com o n.º 1 do art.º 42.º da Lei n.º 14/2008, de 29 de Outubro, "o sistema educativo está sujeito, na sua eficiência, eficácia e qualidade, à avaliação permanente, continuada e pública, a qual abrange, para além, nomeadamente, das aprendizagens dos alunos e do desempenho dos professores, do pessoal não docente e dos estabelecimentos de educação e de ensino, o próprio sistema na sua globalidade e a política educativa".

De acordo com a Lei de Bases da Educação (aprovada pela Lei n.º 14/2008, de 29 de Outubro), o ensino superior está orientado para o desenvolvimento e a melhoria do país. É a mesma Lei de Bases que reconhece a necessidade de se proceder à avaliação e inspeção do sistema educativo, em todos os níveis de ensino (n.º 2 do Art.º 42, da Lei n.º 14/2008 de 29 de Outubro).

Para assegurar a qualidade do ensino superior, o governo timorense implementou ainda um sistema que visa regular todas as qualificações das instituições nacionais, através do Quadro Nacional de Qualificações. A Agência Nacional de Avaliação e Acreditação Académica é o órgão responsável por determinar os padrões e os critérios de garantia da qualidade para todos os cursos de ensino superior. Para além disto, foi implementado um sistema administrativo capaz de coordenar todas as intervenções do governo a nível do ensino superior, a definição de orçamentos

prioritários e o estabelecimento de Institutos Politécnicos para formação nas áreas industriais estratégicas (PED, 2011, p. 26).

Por conseguinte, a avaliação do desempenho docente assumiu, nos últimos anos, um protagonismo e uma importância crescentes ao nível das políticas e das práticas educativas, enquanto mecanismo de desenvolvimento profissional dos professores e pela importância destes para os objetivos de melhoria das aprendizagens dos alunos (Nevo, 2005; Formosinho, Machado & Formosinho, 2010). Sabemos que os professores são a variável que, na escola, mais influencia o desempenho dos alunos (Goldrick, 2002) e, neste sentido, espera-se que a avaliação do desempenho dos docentes se assuma como estratégia de “mobilização e motivação dos professores” (Moreira, 2009, p. 39).

Pacheco e Flores (1999) consideram que esta tendência resulta dos propósitos globais de melhoria da escola, em que conceitos como eficiência e eficácia, associados à competitividade e produtividade do ensino têm sido dominantes nos discursos de reforma educativa. Por conseguinte, a avaliação foi desenhada para funcionar “como suporte dos processos de responsabilização ou de prestação de contas relacionados com os resultados educativos” (Afonso, 1998, p. 116). A análise desses propósitos permite observar que estes se fundem em duas categorias essenciais: a responsabilização (associada à prestação de contas) e o desenvolvimento profissional dos professores. A prestação de contas, pela responsabilização pelo desempenho profissional, reflete-se na obrigatoriedade de apresentar resultados que auxiliem as decisões relacionadas com a gestão da carreira. O desenvolvimento profissional obtido pela mobilização da dimensão formativa da avaliação, implica a análise e reflexão sobre as práticas de ensino e a sua consequente melhoria (Stronge, 2010; Tardif & Faucher, 2010). Destes dois propósitos emerge a finalidade de melhoria do desempenho da escola, inevitavelmente associada à qualidade do ensino (Bolívar, 2007) estando esta, por sua vez, associada a melhores aprendizagens, por parte dos alunos, espelhadas na melhoria dos seus resultados escolares (Bolívar, 2007; Moreira, 2011). A realização de um “esforço concertado para estabelecer uma ligação lógica entre os dois propósitos” (Stronge, 2010, p.27) tem sido uma tendência justificada pela vontade de se avaliarem os resultados e os processos que estiveram na base dos indicadores de desempenho, numa tentativa de conciliação entre a predisposição para a melhoria do ensino docente e o desenvolvimento contínuo do professor, este associado ao controlo da eficácia do seu desempenho e à sua progressão na carreira (Flores, 2009).

O debate em torno da avaliação do desempenho dos professores justifica-se pelas consequências que dele podem advir em termos de melhoria das práticas docentes e de melhoria das aprendizagens dos alunos. O inerente processo de questionamento da atuação do professor e de reflexão sobre como fazer para que os alunos aprendam mais (Assaél & Pavez, 2008), induz a definição de objetivos estratégicos para que, a partir do desenvolvimento profissional, seja alcançado o

aperfeiçoamento dos métodos de trabalho, a garantia do direito ao ensino a todos os alunos e, assim, a qualidade e equidade da educação (Murillo, 2007). Significa isto que a importância da avaliação de desempenho está ancorada nos seus distintos propósitos, aos quais estão subjacentes os princípios e a missão do serviço de educação (Day, 2010).

Vários autores defendem, ainda, que a monitorização e a avaliação devem ser priorizadas em situações de reforma do setor educativo (Day, 2007; Horton & Mackay, 1999). De acordo com Stufflebeam e Shinkfield (2007), o acompanhamento e a avaliação são processos de melhoria da qualidade, enquanto outros autores destacam a sua vertente formativa e profissional dos professores (Scheerens, Glas & Tomas, 2003; Stufflebeam, 2008). No entanto, é necessária a definição dos princípios, normas e valores que sustentam a implementação de uma avaliação de desempenho eficaz (Baratz-Snowden, 1991; Nyrenda, 1994).

De acordo com Danielson (2010), o sistema de avaliação requer três componentes fundamentais: "uma definição coerente do domínio do ensino (o 'quê'), incluindo as decisões relativas ao padrão de desempenho aceitável; técnicas e procedimentos para avaliar todos os aspetos do ensino (o 'como'); avaliadores treinados que possam fazer juízos consistentes sobre o desempenho, com base em evidência da prática letiva, tal como se manifestem nos procedimentos". De Ketele (2010), por sua vez, defende que os processos de avaliação de desempenho devem ser orientados por uma postura de reconhecimento, em vez de uma postura de controlo, visto que esta tem como consequência mais efeitos perversos do que efeitos positivos sobre a qualidade do ensino e sobre o desenvolvimento profissional do docente. Através da regulação e da retroação (feedback), a avaliação deve considerar as expectativas dos docentes, a par da recolha de indicadores, para a seguir comunicar os objetivos da instituição. Por isso, Braskamp e Ory (1994) defendem que avaliação deve assentar na comunicação que possibilite o assumir dos objetivos da instituição por parte dos seus colaboradores, neste caso os professores. Os mesmos autores recuperaram a metáfora "Sitting beside" para propor uma definição da avaliação do desempenho que envolve várias ações tais como: comprometer, interatuar, partilhar e confiar, o que envolve trabalhar em conjunto discutindo, refletindo, ajudando, construindo e colaborando. Quando duas pessoas se sentam "lado a lado" interessadas em avaliar o desempenho, uma pode ser muito bem avaliada e dar feedback acerca do desempenho de outra, mas o contexto desta "troca" é determinante – este contexto implica um diálogo para se atender à perspetiva de cada um, antes de serem feitos juízos de valor (Braskamp & Ory, 1994). Trata-se de uma abordagem comunicacional entre docente e avaliador através da reflexão e do debate sobre padrões do desempenho e regras da avaliação. O ciclo da avaliação não deve terminar e precisa de manter os docentes comprometidos com a procura de um sentido para o seu próprio trabalho e a melhoria contínua do seu desempenho, a partir da auto-reflexão e do diálogo sobre as experiências desenvolvidas (Aylett & Gregory, 1996).

O modelo de avaliação dos docentes do ensino superior público timorense carece de uma dimensão comunicativa propícia ao diálogo e à definição de planos de melhoria. A avaliação de desempenho deve permitir potenciar o desempenho docente, por meio do seu desenvolvimento continuado, na certeza de que esta nova abordagem terá impactos positivos na instrução recebida pelos alunos. As atividades de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores devem ser classificadas e identificadas, conjuntamente entre avaliador e avaliado, no sentido de favorecer o compromisso e a ligação entre os docentes e a instituição de ensino.

O teste definitivo à fiabilidade do processo de avaliação consiste em mostrar que o mesmo promove o desenvolvimento do pessoal docente e a melhoria do serviço prestado. A avaliação eficaz é aquela que possibilita pensar em conjunto os processos pelos quais se constitui como um mecanismo de desenvolvimento pessoal e institucional. O próprio processo de avaliação deverá, por fim, ser alvo de uma monitorização e de uma avaliação de impacto abrangente: a monitorização vai permitir avaliar se a reestruturação da educação está a ser realizada como previsto e a avaliação de impacto vai permitir determinar se a reestruturação da educação está a ter os efeitos desejados sobre professores, os alunos e todo o sistema educativo (Baker, 2000).

Conclusão

O processo de avaliação de desempenho dos docentes visa a melhoria do desempenho profissional, permitindo obter *inputs* que denotam a qualidade da própria instituição. Pretende-se com a avaliação do desempenho dos docentes tornar o sistema de ensino mais orientado para o cidadão, mais eficiente e com maior qualidade (Pacheco & Flores, 1999; Machado & Formosinho, 2009). A relação causal entre os dois propósitos da avaliação – a responsabilidade, com vista à prestação de contas, e o desenvolvimento profissional dos professores – assenta numa visão que encara os professores um recurso crucial para a melhoria do sistema de ensino, sendo crescente a ideia de que a qualidade do processo educativo está claramente associada à qualidade dos professores (Nevo, 2005; Machado & Formosinho, 2009). Assim sendo, torna-se evidente que a avaliação de desempenho importa a melhoria do desempenho coletivo dos professores (Stronge, 2010), pois só o conjunto dos professores poderá melhorar a qualidade das práticas de ensino. Por conseguinte, a avaliação do desempenho dos professores reveste-se de extrema importância no domínio de uma gestão da qualidade do serviço público de educação, por um lado, e na gestão dos recursos humanos da administração, por outro (Coutts & Schneider, 2004).

Apesar da sua já longa história (Pollit & Bouckaert, 2011), a avaliação dos docentes do ensino superior foi sempre alvo de controvérsia, em virtude da necessidade de reunir consenso sobre a definição das dimensões a avaliar, o objetivo da avaliação, o modo de avaliar cada uma das dimensões, quem e quando se deve avaliar e ainda como utilizar os resultados da avaliação.

Considerando as especificidades e os desafios atuais de todo o setor educativo timorense, em geral, e do ensino superior público, em particular, procurámos demonstrar que o sistema de avaliação de desempenho em vigor nas universidades não se adequa ao objeto de avaliação, nem considera os objetivos do ensino superior público no desenvolvimento dos recursos humanos nacionais. Recolhendo o contributo de autores que analisaram também esta problemática, foram apontados critérios, práticas e orientações de avaliação que consideramos permitirem a implementação de “um sistema de avaliação administrativamente viável, publicamente credível, profissionalmente aceitável, legalmente defensável e economicamente acessível” (Baratz-Snowden, 1991, p. 145).

Através de uma cultura de excelência e de qualidade presente nas instituições de ensino, objetiva-se garantir que o serviço público de educação seja cada vez mais eficiente e eficaz na prossecução do interesse público. Por este motivo, consideramos que a implementação de um modelo de avaliação do desempenho que resulte proveitoso e eficaz exigirá da parte das instituições de ensino superior a existência a priori de uma cultura organizacional que valorize o bom desempenho e possibilite o reconhecimento do mérito. Em termos específicos, trata-se de estabelecer na comunidade de professoras a aprendizagem contínua, a entreaajuda e o trabalho em equipa e a orientação para o serviço público.

A avaliação do desempenho encerra, pois, um forte debate, em termos de processos, critérios, avaliadores, efeitos e respetivas implicações, que está longe de ser encerrado, sobretudo porque são necessários estudos mais aprofundados sobre a avaliação de desempenho e as especificidades das instituições de ensino em que a avaliação é implementada (György, 2004). Os estudos sobre a avaliação de desempenho dos docentes em Timor Leste são ainda mais escassos, em virtude do facto de se tratar de um jovem Estado independente em mãos com um projeto maior de reconstrução nacional. Novos e aprofundados estudos sobre a avaliação de desempenho docente em Timor Leste permitirão um debate mais alargado sobre esta temática e, por conseguinte, a elaboração de medidas propícias à mudança.

Referências Bibliográficas

- Altbach, P. G. (1998). *Comparative Higher Education: Knowledge, the University, and development (Contemporary Studies in Social and Policy Issues in Education)*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Almeida, P. A., Martinho, M. & Cabrita, I. (2014). Evaluating the impact of restructuring secondary education in East Timor. WCLTA. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 665-669.
- Almeida, P. A., Martinho, M. & Lopes, B. (2013). Teacher Professional Development in the Context of International Cooperation: opportunities and challenges. In Y.

- Bashevis & Y. Weidenseld (Eds.), *Professional Development: Perspectives, Strategies and Practices* (pp. 147-164). New York: Nova Publishers.
- Assaél, J. & Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 41-55.
- Baker, J. (2000). *Evaluating the Impact of Development Projects on Poverty – A Handbook for Practitioners*. World Bank: Washington D. C.
- Baratz-Snowden, J. (1991). Performance assessments for identifying excellent teachers: The National Board for Professional Teaching Standards charts its research and development course. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5 (2), 133-145.
- Beaumont, P. B. (1993). *Human Resource management: Key concepts and skills*. London: Sage Publication.
- Berlie, J. A. (2007). Schooling in Timor Leste. In G. A. Postiglione & J. Tan (Ed.), *Going to School in East Asia* (pp.401-412). London: Greenwood Press.
- Bouckaert, G. (1996). Measurement of Public Sector Performance: Some European Perspectives. In A. Halachmi & G. Bouckaert (Eds.), *Organisational Performance and Measurement in the Public Sector* (pp. 223–37). London: Quorum Books.
- Bouckaert, G. & Halligan, J. (2008). *Managing Performance: International Comparisons*. London: Taylor and Francis.
- Boyne, G. A., Kenneth, J. M., O'toole J. & Walker, R. (Ed.) (2006). *Public Service Performance: Perspectives on Measurement and Management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Braskamp, L. A. & ORY, J. C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços da melhoria? In C. Leite & A. Lopes (Eds.), *Escola, currículo e formação de identidades: Estudos de investigação* (pp. 13-50). Porto: Edições Asa.
- Carr, D. & Littman, I. (1990). *Excellence in Government: Total Quality Management in the 1990s*. Arlington: Coopers and Lybrand.
- Carter, N. (1998). On the Performance of Performance Indicators. In M. C. Kesler, P. Lascoumbes, M. Setbon & J. C. Thoenig (Ed.), *E'valuation des politiques publiques* (pp. 177–94). Paris: L'Harmattan.
- Carvalho, R. (1998). Avaliação de serviço público: a avaliação na administração pública. In INA (Org.). *A avaliação na administração pública: acta geral do 1º Encontro INA*. Lisboa: INA.

- Coutts, L. M. & Schneider, F. W. (2004). Police officer performance appraisal systems: How good are they?, *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 27 (1), 67-81.
- Coe, C. (2003). A Report Card on Report Cards. *Public Performance Management Review*, 27, (2), 53-76.
- Chism, N. V. (2004). Characteristics of effective teaching in higher education: Between definitional despair and certainty. *Journal of Excellence in College Teaching*, 15 (3), 5-36.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional. Um quadro de referência para a docência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Day, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e Performatividade. In M. Flores (Ed.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 141-161). Porto: Areal Editores.
- Day, C. (2007). A reforma da escola: Profissionalismo e identidade dos professores. In M. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-129). Braga: Universidade do Minho (CIED).
- De Ketele, J. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. Alves & E. Machado (Eds.), *O pólo de excelência - Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 13-30). Porto: Areal Editores.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199.
- Dessler, G. (2009). *Human Resource Management*. Prentice Hall, Fifth Edition.
- Flores, M. (Eds.) (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Flores, M. (2009). Da avaliação de professores: Reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), 239-256.
- Formosinho, J., Machado, J. & Formosinho, J. (Eds.) (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Goldrick, L. (2002). *Improving Teacher Evaluation to Improve Teaching Quality*. National Governors Association.

- György, H. (2004). The spirit of management reforms: towards building an explanatory model of NPM. A comparative case study of Queensland and Hungarian administrative culture. *Public Management Review*, 7 (4), 495-513.
- Hood, C. (1991). A Public Management for all Seasons. *Public Administration*, 69 (1), 3-19.
- Hood, C. (1996). Exploring Variations in Public Management Reform of the 1980s'. In H. Bekke, J. Perry & T. Toonen (Ed.) *Civil Service Systems in Comparative Perspective* (pp. 268-317). Indianapolis: Indiana University Press.
- Horton, D. & Mackay, R. (1999). Evaluation in developing countries: an introduction. *Knowledge, Technology & Policy*, 11, 5-12.
- Ka-Ho, M. (2003). Similar Trends, Diverse Agendas: Higher education reforms in East Asia. *Globalisation, Societies and Education*, 1 (2), 201-221.
- Knapper, C & Cranton, P. (Ed.) (2001). Fresh approaches to the evaluation of teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 88.
- Millo, J. & Barnett, J. (2004). Educational development in East Timor. *International Journal of Educational Development*, 24, 721-737.
- Moreira, M. (2011). O lugar da observação na avaliação docente: O que vale o que observamos? In M. Alves, M. Flores & E. Machado (Eds.), *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho* (pp. 17-38). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moreira, M. (2009). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. *ELO*, 16, 37-41.
- Mount, M. (1984). Satisfaction with a Performance Appraisal System and Appraisal Discussion. *Journal of Occupational Behaviour* 5 (4), 271-279.
- Mouro, E. (2000). *Gestão dos recursos humanos- influenciam e determinantes do desempenho*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Murillo, J. (2007). Uma visão panorâmica da avaliação de desempenho docente na Europa e na América. In C. Ramos (Ed.), *Avaliação de professores: Visões e realidades. Actas da Conferência Internacional* (pp. 33-42), Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Nevo, D. (2005). The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. In E. House (Ed.), *New Directions in educational evaluation* (pp. 15-29). Oxon: Routledge Falmer.
- Nyrenda, S. (1994). Assessing Highly Accomplished Teaching: Developing a Metaevaluation Criteria Framework for Performance-Assessment Systems for

National Certification of Teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 313-327.

OCDE (2005). *Modernising Government: The Way Forward*. Paris, OECD.

Osborne, D. & Gaebler, T. (1992) *Reinventing Government* (Addison Wesley, Reading MA).

Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

Perry, J. L (2010). A Strategic Agenda for Public Human Resource Management Research. *Review of Public Personnel Administration*, 30.

Pollit, C & Bouckaert, G. (2011) *Public Management Reform. A Comparative Analysis - New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State* (3ª ed). Nova Iorque, Oxford University Press Inc.

Scheerens, J., Glas, C. & Tomas, S. M. (2003). Monitoring and evaluation (M & E) in education: concepts, functions and context. *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring*, 1, 3-16.

Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação dos professores: breves considerações. In M. Flores (Ed.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 22-43). Porto: Areal Editores.

Stufflebeam, D. L. (2008). Egon Guba's conceptual journey to constructivist evaluation: a tribute. *Qualitative Inquiry*, 14, 1386-1400.

Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. São Francisco, Jossey-Bass.

Tardif, L., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para avaliação da profissionalização dos professores. In M. Alves & E. Machado (Eds.), *O pólo da excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 32-53). Porto: Areal Editores.

Documentos Normativos

CRD-TL (2012). Constituição da República Democrática de Timor Leste. Publicação Oficial da República Democrática de Timor Leste, 20 de Maio de 2012.

Lei n.º 14/2008, de 29 de Outubro. Aprova a Lei de Bases da Educação de Timor Leste. Publicação Oficial da República Democrática de Timor Leste, Série 1, N.º 40.

Decreto-Lei N.º 14/2008, de 7 de Maio. Regime da Avaliação do Desempenho dos Trabalhadores da Administração Pública. Publicação Oficial da República Democrática de Timor Leste, Série

Decreto-Lei nº 19/2011, de 8 de Junho. Aprova a Segunda Alteração ao Decreto-Lei N.º 14/2008, de 7 de Maio (Regime da Avaliação do Desempenho dos Trabalhadores da Administração Pública). Publicação Oficial da República Democrática de Timor Leste, Série 1, N.º 21.

PED (2011). Timor Leste. Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030. Dili, República Democrática de Timor Leste.

DRET (Democratic Republic of East Timor) (2009). The Millenium Development Goals, Timor-Leste. Timor-Leste National Report.

DRET (Democratic Republic of East Timor) (2011). Timor-Leste National Strategic Development Plan 2011-2030. Dili, East Timor.

Permanência dos estudantes no ensino superior a distância – perfil académico dos estudantes da Licenciatura em Educação da Universidade Aberta

Filipa Seabra

LE@D, Universidade Aberta, Portugal¹

fseabra@uab.pt

Resumo

O ensino superior a distância tem vindo a assumir um papel relevante, nomeadamente pelo papel que desempenha na sua democratização, sendo reconhecido, de modo crescente, como uma opção válida (Almeida, Marinho-Araújo, Amaral & Dias, 2012; Araújo, 2013). Uma das vantagens que comporta é possibilidade de atingir públicos não-convencionais do ensino superior – incluindo diversas minorias que tendem a estar sub-representadas neste nível de ensino (Marshall, 2016). No entanto, uma barreira ao papel democratizador desta modalidade de ensino prende-se com os níveis relativamente elevados de abandono que a têm caracterizado. Nesse sentido, o estudo da permanência dos estudantes no ensino superior a distância assume-se como um elemento chave para o sucesso deste nível de ensino, procurando-se deslocar o foco da prevenção, para a promoção intencional dos fatores que podem levar os estudantes a permanecer (Araújo, 2013; Fiúza & Sarriera, 2013; Freitas, 2009). É nesse contexto que se situa o projeto PEESaD: Permanência dos Estudantes no Ensino Superior a Distância. Neste capítulo, apresenta-se brevemente o conceito de permanência no ensino superior, com destaque para a sua dimensão académica (Goulão, Seabra, Barros, Henriques & Cardoso, 2016)² e apresentam-se resultados de um estudo piloto. Com base em dados obtidos recorrendo a um questionário online, apresenta-se uma caracterização em termos sociodemográficos e académicos de estudantes permanentes da Licenciatura em Educação da Universidade Aberta. Essa caracterização pretende orientar a reflexão institucional no sentido da promoção da permanência dos estudantes no ensino superior a distância. Os resultados evidenciam uma população não-convencional, composta essencialmente por adultos, trabalhadores e com responsabilidades familiares, com predomínio de estudantes mulheres. No entanto, o número de estudantes estrangeiros, (e)migrantes, e residentes em zonas menos servidas por ofertas presenciais ao nível do ensino superior não foi elevado, na amostra recolhida. Em termos académicos, constata-se a existência de longos hiatos entre a frequência de formação anterior e a frequência atual de uma licenciatura. O acesso no ensino superior dá-se sobretudo através de uma oferta direcionada especificamente para a população adulta (Maiores de 23) e a escolha da Universidade Aberta prende-se essencialmente com a flexibilidade temporal que o e-learning permite. Os estudantes permanentes não revelam percursos necessariamente lineares e correspondentes ao tempo previsto para conclusão da licenciatura. Por outro lado, o sucesso é relativamente elevado, assim como o sentimento de apoio por parte dos diversos intervenientes da comunidade académica. O curso é entendido como útil e propiciador de impactos ao nível profissional, e o seu nível de dificuldade é entendido como adequado. Uma área que merece ser

¹ LE@D, Universidade Aberta, Portugal, e CIEd, UMinho

² O capítulo inclui elementos de outras publicações da equipa do projeto PEESaD, referenciadas ao longo do texto.

alvo de uma intervenção intencional prende-se com o sentimento de pertença à universidade e integração académica, que supõe desafios específicos dadas as características dos estudantes.

Introdução

A evolução social, conduzindo a contextos laborais fortemente competitivos, tem vindo a promover de forma inescapável e já há várias décadas a noção de que é necessária uma aprendizagem ao longo da vida. Essa noção tem também conduzido a uma preocupação crescente com o acesso de populações não convencionais ao ensino superior, nomeadamente as populações adultas (Shuetze & Slowey, 2000) e outros grupos de estudantes não-tradicionais. Para Fragoso (2016) o conceito de estudante não-tradicional inclui pessoas numa variedade de circunstâncias, incluindo trabalhadores, adultos, minorias culturais, estudantes mais velhos, estudantes que representam a primeira geração da sua família a frequentar o ensino superior, entre outros.

Em relação aos estudantes maduros, constata-se uma menor relevância do estatuto socioeconómico, o que poderá relacionar-se com o facto de eventuais falhas ao nível do capital cultural serem contrabalançadas por outras competências desenvolvidas pela experiência adquirida. O conjunto complexo de fatores que está na origem dessa subrepresentação inclui vieses na seleção, por parte das universidades, questões relacionadas com o valor das propinas, ou o afastamento da cultura dominante, e continuam a manifestar-se mesmo após o acesso (Marshall, 2016).

O e-learning tem assumido um papel progressivamente mais relevante e legítimo (Casey, 2009) associado à democratização do ensino superior (Almeida, Marinho-Araújo, Amaral & Dias, 2012) particularmente com a emergência de contextos multimédia que permitem a interação em tempo real entre o professor, os estudantes, e entre estudantes e assim sustenta a criação de práticas de aprendizagem colaborativas (Gomes, 2008). O e-learning destaca-se como uma opção que facilita o acesso de públicos-não convencionais ao ensino superior.

É nesse sentido que a permanência se assume como um conceito-chave com vista à democratização do ensino superior – à medida que as barreiras no acesso são progressivamente contornadas, através de mecanismos de segunda oportunidade, como é o caso do exame de «maiores de 23»³ (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2011) ou dos CQES [Cursos de Qualificação para Estudos Superiores]⁴, é essencial verificar se as instituições de ensino superior, e em particular uma universidade orientada pela sua

³ Decreto-Lei 64/2006 de 21 de Março; uma prova destinada ao acesso ao ensino superior por parte de pessoas com idade igual ou superior a 23 anos, independentemente do grau escolar que tenham atingido antes desse momento.

⁴ Programa de formação destinado àqueles que pretendam candidatar-se ao ensino superior, e desejem aumentar os seus conhecimentos em áreas fundamentais do saber. Este curso permite o acesso ao ensino superior, e a creditação de algumas unidades curriculares.

missão para as populações não-convencionais, como é o caso da Universidade Aberta, estão a criar condições que favoreçam a sua permanência.

Embora o foco da investigação tenha recaído, tradicionalmente, sobre o abandono e a sua prevenção, tem-se verificado uma viragem em direção ao conceito de permanência – isto é, à identificação dos fatores que ajudam os estudantes a perseverar e ter sucesso nas suas trajetórias académicas (Freitas, 2009). Entende-se assim permanência como a participação continuada dos estudantes num curso até à graduação, ou o número de estudantes que conseguem perseverar, aprender e atingir a graduação com sucesso (Araújo, 2013; Fiuza & Sarriera, 2013; Rosli & Carlino, 2015). O conceito de permanência tende a ser pouco teorizado e pode assumir diferentes aceções. Algumas definições do conceito têm em conta a graduação no número de anos previsto para concluir o curso (Araújo, 2013) – definição que não subscrevemos, na medida em que a consideramos pouco adequada para descrever os percursos dos estudantes adultos e não convencionais.

Entendemos que uma compreensão dos fatores envolvidos na permanência dos estudantes no ensino superior a distância é fundamental com vista à proposta de estratégias orientadas para a promoção intencional desses fatores, e, conseqüentemente, da permanência. Esta abordagem centra-se nos fatores modificáveis associados à permanência, particularmente os académicos, na medida em que dependem diretamente da atuação das instituições de ensino superior.

No âmbito deste projeto, utilizados a classificação de fatores de permanência proposta por Fiuza e Sarriera (2013) no contexto de cursos de ensino superior em e-learning: 1) fatores pessoais, 2) fatores académicos, e 3) fatores contextuais. A escolha desta tipologia, entre várias possíveis, deve-se à sua abrangência, à possibilidade de espelhar a complexidade e multidimensionalidade do conceito e à possibilidade que oferece de agrupar os fatores apontados pela literatura, evitando a sua dispersão.

Neste capítulo, o foco cinge-se aos fatores sociodemográficos e académicos, sendo estes últimos aqueles que possuem uma relação mais próxima com o currículo, e também aqueles que estão mais diretamente sob a alçada das instituições de ensino superior, sendo, em alguma medida, modificáveis de forma intencional. São vários os fatores académicos que se relacionam com a permanência de estudantes no ensino superior, em particular a distância.

O apoio e a interação assumem um papel muito relevante para a permanência – incluindo a interação com professores e tutores, o apoio académico, administrativo e tecnológico (Almeida, 2008; Santos & Neto, 2009).

Os aspetos relacionados com a integração académica (feedback, interação, competências linguísticas, integração numa comunidade de aprendizagem, etc.), e

apoio tecnológico são definidos como relevantes por Jun (2005). Também Comings (2007) identifica como fator relevante o apoio por parte de professores e colegas.

Brown (2002) define integração académica como o sentido de pertença à vida académica da instituição, considerando que esta é crucial para a permanência de estudantes não-tradicionais e adultos no ensino superior. O conceito inclui dimensões como a utilidade do grau académico, os objetivos e metas, o sucesso académico, e o compromisso com a instituição.

Entre as dimensões académicas apresentadas por Cislighi (2008) encontram-se aspetos relacionados com o ambiente social académico, aspetos relacionados com o currículo (ex.: extensão dos programas, atualidade dos conteúdos, carga letiva e de trabalho, aplicabilidade prática), características do curso como taxas de retenção, e questões institucionais tais como o nível de apoio aos estudantes e foco no ensino. Estes aspetos são sistematizados como integração social, integração académica e compromisso com a instituição (Cislighi & Luz Filho, 2009).

Em síntese, os fatores académicos identificados como relevantes incluem a interação (com professores e colegas) o apoio (académico, tecnológico e administrativo), a integração (académica e social), o compromisso com a instituição, a atualidade, relevância e adequação do currículo, a sua relação com o contexto de trabalho (aplicabilidade, empregabilidade, e oportunidades para a progressão profissional) bem como a qualidade percebida do curso⁵.

1. Metodologia

Inserido no seio de um projeto mais amplo⁶, que pretende triangular dados obtidos mediante técnicas qualitativas e quantitativas, apresenta-se neste contexto parte dos resultados de um inquérito por questionário, aplicado a atuais estudantes da Licenciatura em Educação da Universidade Aberta, Portugal, entre os meses de fevereiro e março de 2017.

O questionário foi aplicado online, divulgado através do espaço virtual da coordenação da Licenciatura, e este primeiro momento de aplicação constituiu um piloto, com vista à afinação e validação do instrumento de recolha de dados.

O abandono em cursos de e-learning ocorre com maior intensidade durante a primeira semana do curso (Frydenberg, 2007). Este dado salienta a importância dos processos de ambientação ao e-learning, já que uma vez vencida esta primeira barreira,

⁵ Estes aspetos podem ser aprofundados noutras publicações da equipa de investigação, incluindo (Seabra, Barros, Cardoso, Henriques & Goulão, 2017; Seabra, Henriques, Cardoso, Barros & Goulão, 2018).

⁶ O Projeto PEEsAD: Permanência dos Estudantes do Ensino Superior a Distância, sedado no LE@D, Universidade Aberta, Portugal. Mais informação sobre o projeto e os seus objetivos em: <http://filipaseabraborges.wixsite.com/peesad>

as taxas de abandono não diferem substancialmente das verificadas em contexto presencial. Em termos práticos, este dado leva-nos a ter em conta para inclusão no estudo empírico, como estudantes permanentes, aqueles que concluem pelo menos o 1.º semestre do curso, mantendo após esse período o seu envolvimento.

A aplicação nos meses referidos, isto é, na transição entre o 1.º e o 2.º semestres da licenciatura, permite que os respondentes tenham necessariamente concluído pelo menos um semestre dos seus percursos académicos, ultrapassando assim o período mais crítico em termos de abandono. A recolha de dados permite ainda analisar os resultados em função do número de unidades curriculares já concluídas pelos estudantes.

Este instrumento, cujo processo de elaboração foi detalhado em publicação anterior (Seabra, Barros, Cardoso, Henriques & Goulão, 2017) conta com 5 dimensões: 0. Dados sociodemográficos, 1. Dimensão Académica, 2. Dimensão individual, 3. Dimensão contextual (retomando a divisão conceptual proposta por Fiuza & Sarriera, 2013) e 4. Conclusão.

Estas diversas dimensões dão conta de uma variedade de indicadores que reflete o carácter multidimensional do conceito em análise. Entre os fatores de caracterização socio-demográfica, contam-se o género, a idade, a nacionalidade, o país de residência, a área de residência (para estudantes residentes em Portugal), a situação familiar, entre outros. Dentro da dimensão académica, recolhem-se dados referentes ao envolvimento com a instituição, trajetória académica, integração académica, integração social, fatores relacionados com o curso e objetivos (Seabra, Henriques, Cardoso, Barros & Goulão, 2018).

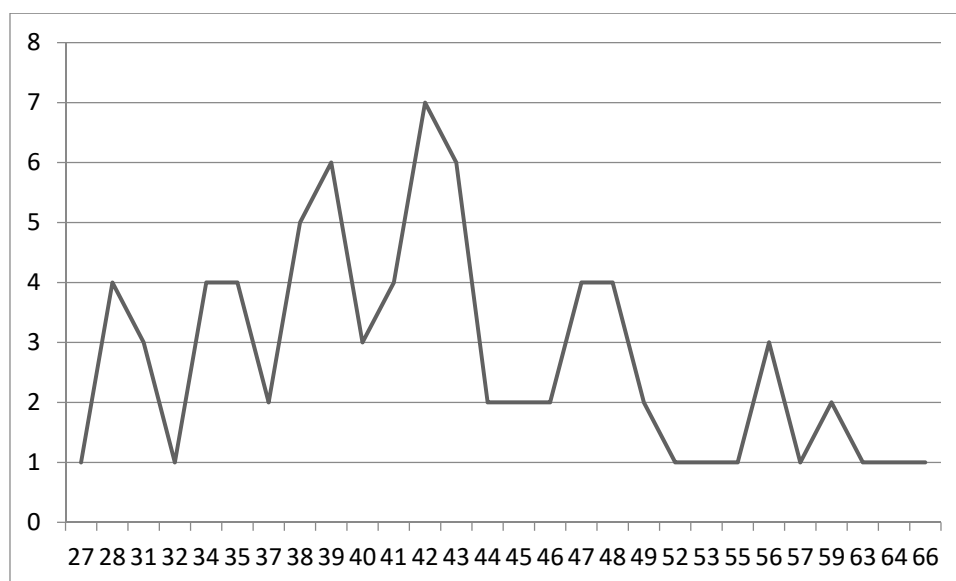
No presente capítulo, propomo-nos apresentar uma caracterização dos estudantes permanentes da Licenciatura em Educação da Universidade Aberta, Portugal, uma licenciatura realizada exclusivamente a distância e em e-learning. Para tal, apresentam-se resultados relativos à caracterização sociodemográfica e a fatores académicos de permanência.

Foram tidas em conta preocupações éticas, em particular atendendo ao envolvimento das investigadoras na docência e coordenação do curso em análise, com destaque para o anonimato, a participação voluntária e informada.

1.1. Participantes

Responderam ao questionário 78 estudantes, dos quais 66 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. A média de idades dos respondentes situa-se nos 43,28 anos, entre um mínimo de 28 e um máximo de 64 anos (Figura 1).

Figura 1 – Idade dos participantes

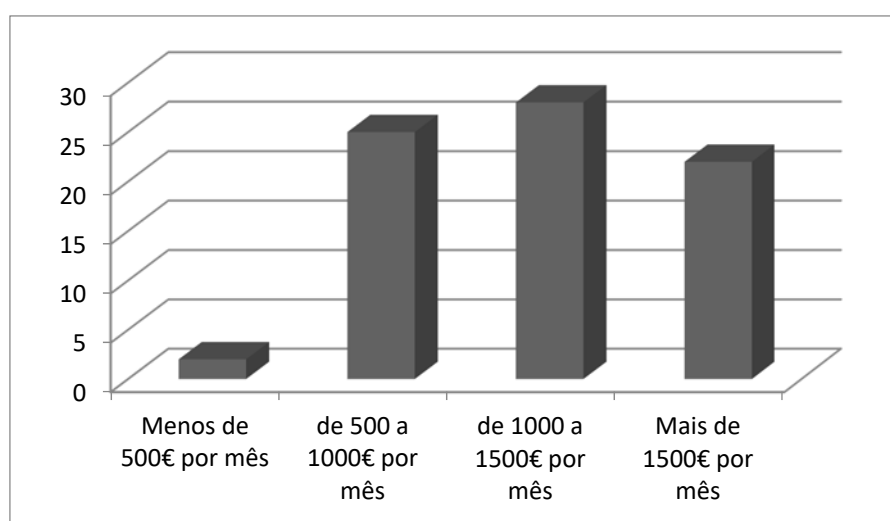


A grande maioria dos participantes é de nacionalidade portuguesa ($n=77$) e residente em Portugal ($n=74$). Em relação a variáveis relacionadas com a família, a maioria descrevem-se como casados ou em união de facto ($n=72$) e tem dependentes a cargo ($n=55$). Grande parte dos estudantes encontram-se empregados, seja no setor público ($n=35$) ou privado ou terceiro setor ($n=27$); apenas 7 estudantes responderam estar desempregados no momento da recolha dos dados. Trinta e seis estudantes consideraram estar empregados em áreas relacionadas com a formação que se encontram a realizar. O perfil que estes dados sociodemográficos traçam, correspondente a estudantes adultos e integrados no mercado de trabalho, corresponde ao que tem sido identificado noutros estudos sobre os estudantes da educação a distância (Fragoso, 2016).

Relativamente ao rendimento mensal do agregado familiar (Figura 2) os dados indicam que o maior número de estudantes está integrado em agregados familiares com rendimentos mensais entre os 1000 e os 1500€ ($n=28$, 35,9%), muito embora sejam bastante frequentes os estudantes cujos agregados auferem entre 500 e 1000€ mensais ($n=25$, 32,1%), e os que auferem mais de 1500€ mensais ($n=22$, 28,2%). Apenas uma minoria ($n=2$) se encontra em situação económica mais desfavorecida, com rendimentos abaixo dos 500€ mensais⁷.

⁷ No momento da recolha dos dados, o ordenado mínimo nacional correspondia a 649,83€/mês e o ordenado médio nacional aproximava-se dos 1000€/mês (Fonte: Pordata.pt)

Figura 2 – Gráfico representativo do rendimento mensal do agregado familiar



Quanto aos distritos de residência, constata-se uma prevalência elevada de estudantes residentes nos distritos de Lisboa (n=24, 30,8%), Setúbal (n=15, 19,2%) e Porto (n=7, 9%), não se confirmando assim a expectativa de que a escolha da modalidade de ensino a distância fosse sobretudo motivada por questões de dificuldade no acesso (geográfico) a instituições de ensino superior presenciais.

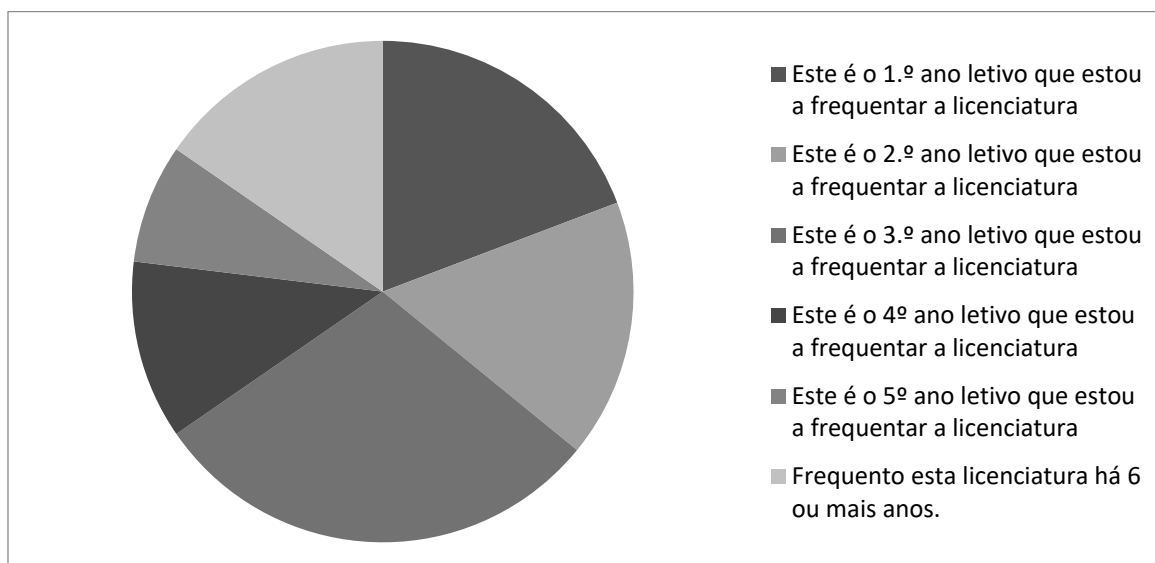
2. Resultados

Em consonância com os elementos anteriormente apresentados, sobre os distritos de residência dos estudantes, quando questionados sobre os motivos que os levaram a escolher a Universidade Aberta (e consequentemente o ensino a distância), a flexibilidade em termos geográficos foi indicada por apenas 5 dos respondentes. Em contraste, a flexibilidade em termos de tempo, um dos pilares do modelo pedagógico da Universidade Aberta (Pereira, Quintas Mendes, Morgado, Amante & Bidarra, 2007) foi a razão apontada pelo maior número de respondentes (n=68, correspondendo a 88,3% dos participantes).

Esta flexibilidade em termos de gestão do tempo encontra eco nos percursos académicos dos estudantes, na medida em que um número relevante (33 estudantes, correspondendo a 42,3%) refere frequentar menos de 5 Unidades Curriculares (UCs) por semestre – sendo 5 o número de UCs previsto no plano curricular, com vista à sua realização em três anos.

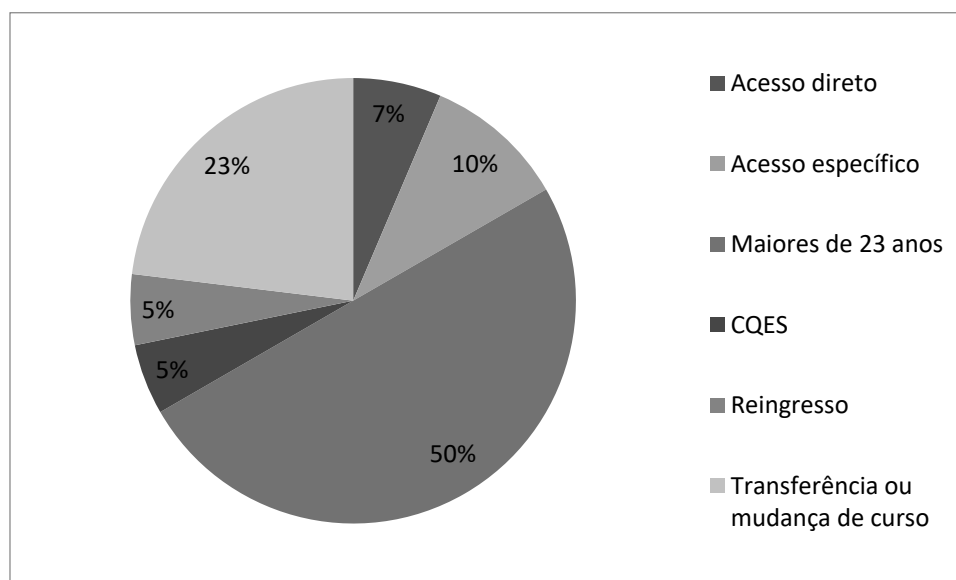
Não é, assim, de estranhar, que uma parte relevante dos estudantes demore mais do que os três anos previstos pelo plano curricular a concluir a licenciatura (Figura 3).

Figura 3 – Número de anos de frequência da Licenciatura



Relativamente à forma de ingresso na licenciatura em Educação, a maioria dos estudantes recorreu ao acesso através da prova de «Maiores de 23 anos» (n=39, 50%) e apenas 10,3% (n=8) acederam da forma mais tradicional ao ensino superior – através do acesso específico, isto é, da nota obtida no 12º ano e exames nacionais (Figura 4).

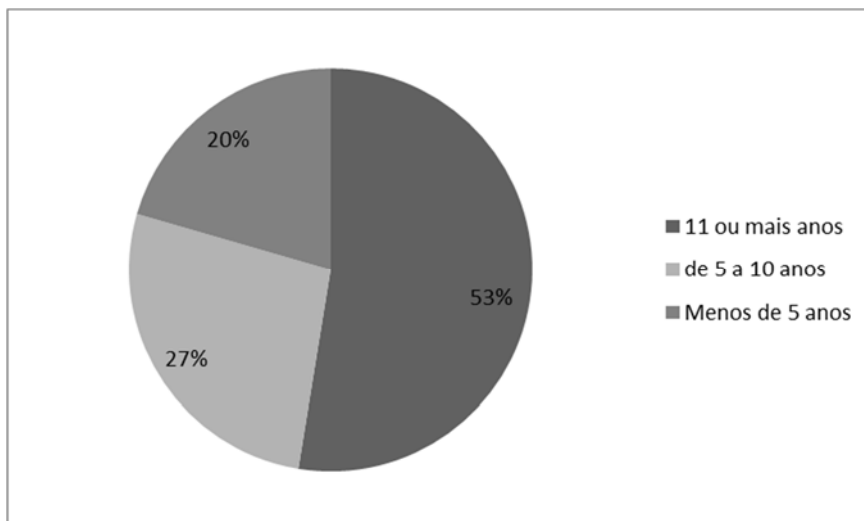
Figura 4 – Modo de ingresso na Licenciatura em Educação



Um dado muito relevante diz respeito ao número de anos que mediarão a frequência do anterior curso formal, e a inscrição na licenciatura que atualmente frequentam; a maioria dos respondentes não estudavam de modo formal há 11 ou mais anos (n=41, 52,6%), e só uma minoria frequentou um curso formal há menos de 5 anos (n=16, 20,5%) (Figura 5). Este período relativamente longo de afastamento dos estudos formais constitui um desafio, sobretudo ao nível das suas implicações nos fatores

persoais de permanência, relacionados com hábitos e métodos de estudo, autorregulação, entre outros (Goulão, Seabra, Barros, Henriques & Cardoso, 2015), mas não parece estar a impedir a sua permanência.

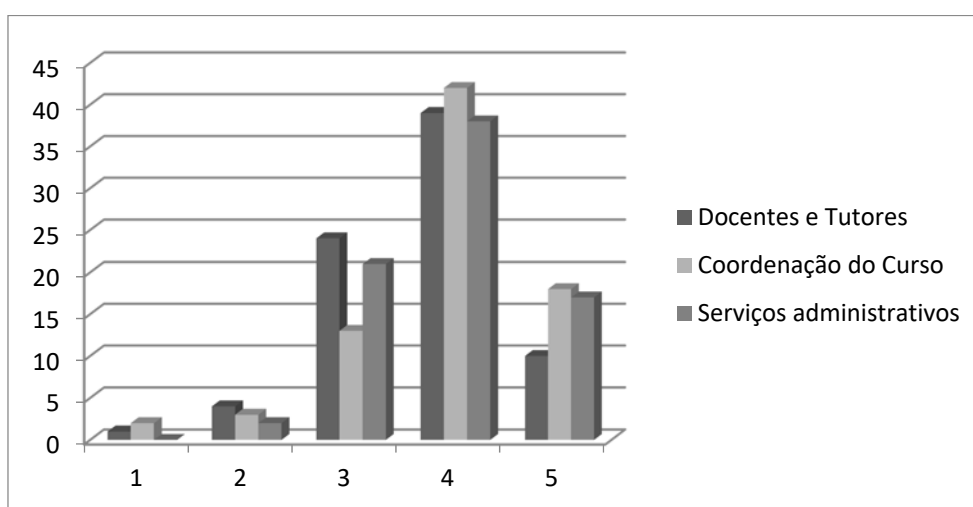
Figura 5 – Número de anos de afastamento de cursos formais



O insucesso não tem estado muito presente nos percursos académicos destes estudantes permanentes. De facto a grande parte deles nunca foi retido numa UC (n=35, 44,9%) e apenas 11 (14,1%) experienciam retenção a 4 ou mais unidades curriculares.

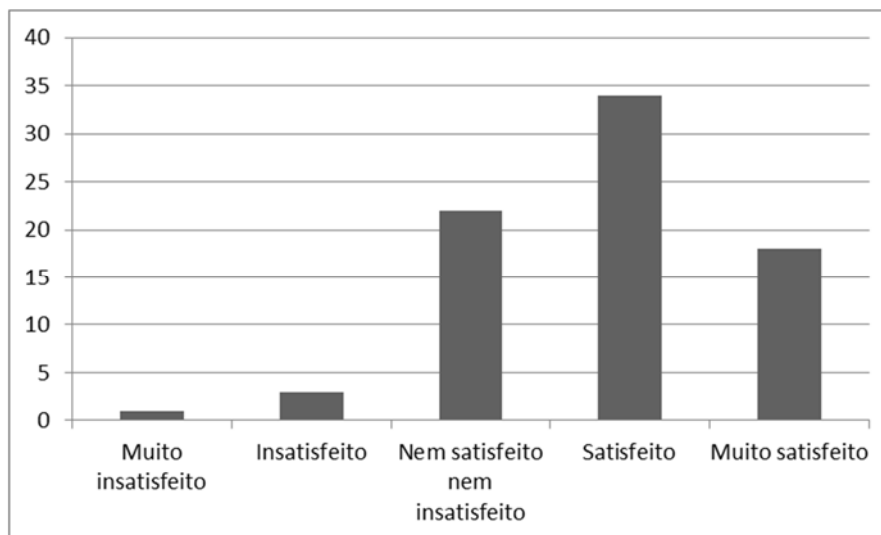
Relativamente ao nível de apoio percebido da parte de docentes e tutores, da coordenação da Licenciatura e dos serviços administrativos (Figura 6) os resultados são moderadamente positivos (embora ligeiramente mais positivos no caso da coordenação), com respostas mais frequentes em torno do valor 4, numa escala Likert de 5 pontos, em que o valor 5 corresponde à avaliação mais positiva.

Figura 6 – Avaliação do apoio por professores e tutores, coordenação da licenciatura e serviços administrativos



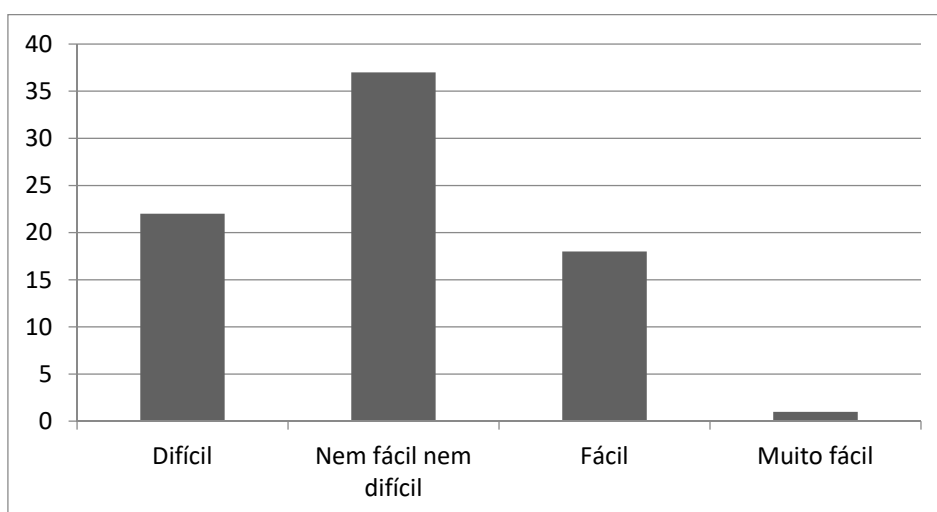
Também a interação com os colegas é sentida de forma positiva, com a moda situada no valor 4 (satisfeito) contrariando o «mito» de que o processo de aprendizagem no ensino a distância é solitário (Figura 7).

Figura 7 – Avaliação da interação com os colegas.



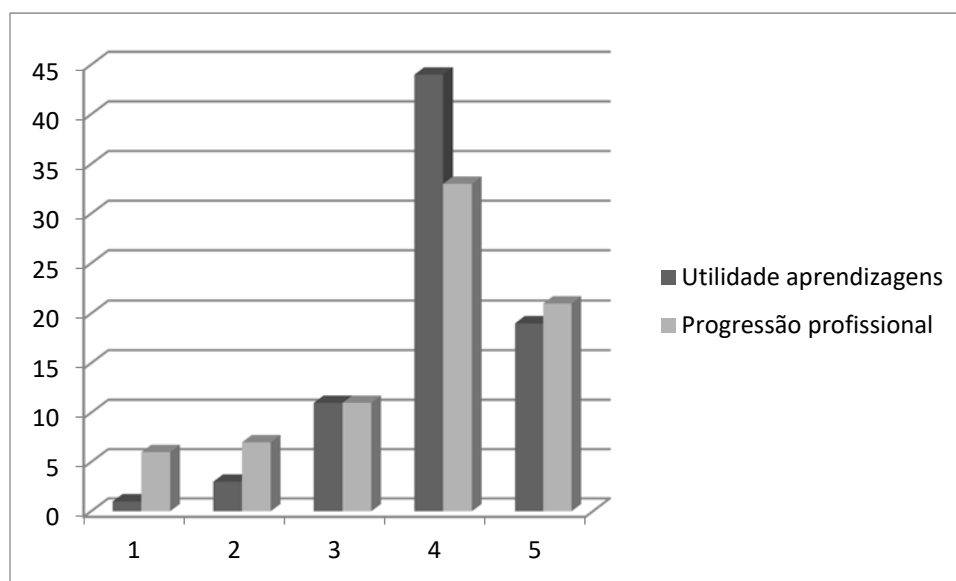
Focando agora aspetos mais diretamente relacionados com o currículo da licenciatura, como é o caso do grau de dificuldade percebido do curso (Figura 8), entendido como adequado – já que os valores se concentram em torno do ponto 3 de uma escala Likert de 5 pontos (Figura 13).

Figura 8 – Avaliação do grau de dificuldade do curso



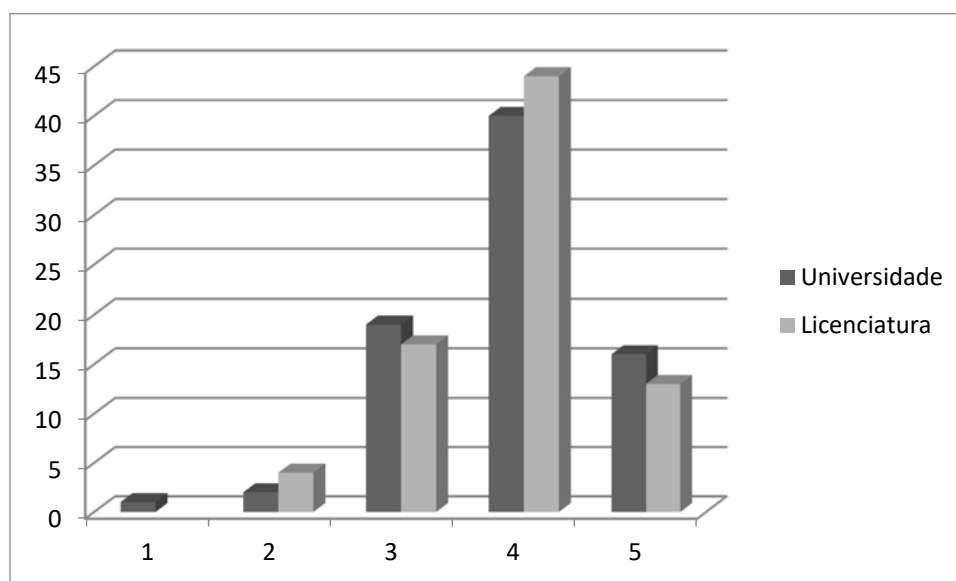
Igualmente, as aprendizagens proporcionadas pela licenciatura são sentidas como úteis (figura 14), existindo um sentimento muito forte de que a licenciatura potenciará a progressão na carreira (figura 9).

Figura 9 – Perspetiva de utilidade das aprendizagens e de progressão profissional



Estes resultados redundam num sentimento de satisfação moderadamente elevado com a licenciatura e com a Universidade como um todo (Figura 10).

Figura 10 – Satisfação global com a Universidade e com a Licenciatura



Já em relação ao sentimento de pertença à universidade (Figura 11) e envolvimento, quer com os colegas em momentos extra-escolares, quer em outras atividades promovidas pela Universidade (Figura 12), verificam-se resultados menos positivos, os quais merecem ser alvo de uma intervenção intencional da parte da coordenação e da própria Universidade, no sentido da promoção do envolvimento académico, e, de forma correlativa, da permanência.

Figura 11 – Sentimento de pertença à Universidade

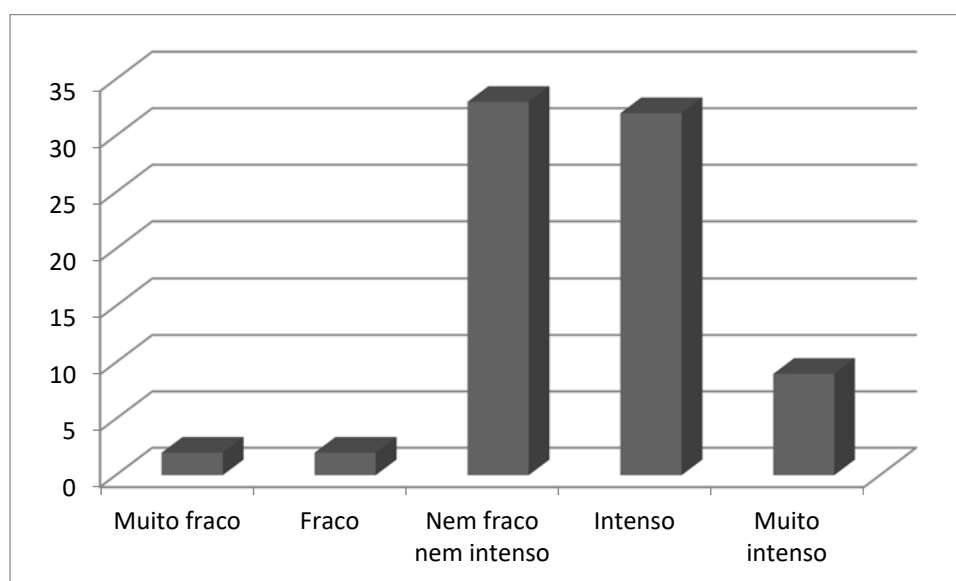
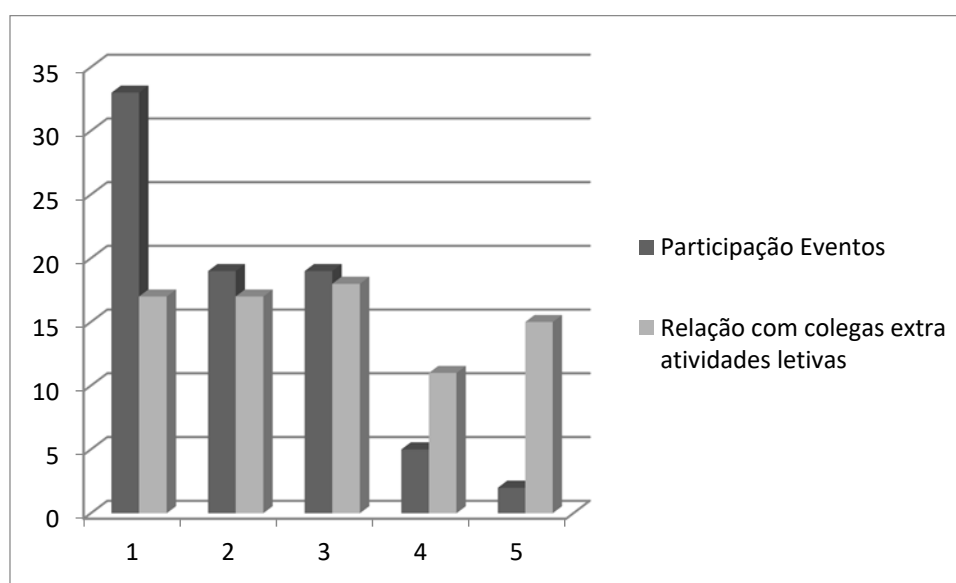


Figura 12 – Envolvimento com os colegas fora do contexto acadêmico e participação em atividades promovidas pela Universidade



Reflexão conclusiva

A caracterização que se apresentou pretende orientar a reflexão institucional no sentido da promoção da permanência dos estudantes no ensino superior a distância. Os resultados evidenciam uma população não-convencional, composta essencialmente por adultos, trabalhadores e com responsabilidades familiares, com predomínio de estudantes mulheres. No entanto, o número de estudantes estrangeiros, (e)migrantes, e residentes em zonas menos servidas por ofertas presenciais ao nível do ensino superior não foi elevado, entre os participantes do estudo.

Em termos acadêmicos, constata-se a existência de longos hiatos entre a frequência de formação anterior e a frequência atual de uma licenciatura, o que, como vimos e será alvo de maior atenção em publicações diretamente relacionadas com os fatores individuais associados à permanência, poderá acarretar consequências ao nível das competências de autorregulação da aprendizagem destes aprendentes. A aparente ausência de impacto deste fator sobre a permanência destes estudantes poderá relacionar-se, quer com os fatores acadêmicos que apresentámos, indicadores de condições institucionais favoráveis, quer com a implementação em curso de ações direcionadas à promoção dessas competências, quer ainda com o desenvolvimento de outro tipo de competências, como aquelas a que alude Marshall (2016).

O acesso no ensino superior dá-se sobretudo através de uma oferta direcionada especificamente para a população adulta (Maiores de 23), o que é coerente com a missão da Universidade e a sua orientação para os estudantes não-tradicionais, e a escolha da Universidade Aberta prende-se essencialmente com a flexibilidade temporal que o e-learning permite. Os estudantes permanentes não revelam percursos necessariamente lineares e correspondentes ao tempo previsto para conclusão da licenciatura. Por outro lado, o sucesso é relativamente elevado, assim como o sentimento de apoio por parte dos diversos intervenientes da comunidade académica. O curso é entendido como útil e propiciador de impactos ao nível profissional, e o seu nível de dificuldade é entendido como adequado. Uma área que merece ser alvo de uma intervenção intencional prende-se com o sentimento de pertença à universidade e integração académica, que supõe desafios específicos dadas as características dos estudantes. Atendendo a essas características, o apelo a formas de participação que não requeiram a presença física e a assincronia podem revelar-se estratégias relevantes.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L., Marinho-Araújo, C. M., Amaral, A. & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17 (3), 899-920.
- Amorim, J. P., Azevedo, J. & Coimbra, J. L. (2011). And after the access (of "new publics to Higher Education): the revolution is not over. *The challenge of Access, Retention and Drop-out in Higher Education in Europe: the experiences of non-traditional students*, Seville, Spain, 7-8 April. Retrieved from http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Amorim_et_al.pdf.
- Araújo, C. B. Z. M. (2013). Permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção. *Revista Temas em Educação*, 22 (2), 25-43.
- Brown, S. M. (2002). Strategies that contribute to nontraditional/adult Student Development and Persistence. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 11, 67-76.

- Casey, D. M. (2008). A journey to legitimacy: the historical development of distance education through technology. *TechTrends*, 52 (2), 45–51
- Cislaghi, R. & Luz Filho, R. (2009). Um Framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação e um modelo de gestão do conhecimento para IES Brasileiras. *IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis: Brasil*. Retrieved from: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35844>
- Cislaghi, R. (2008). *Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Retrieved from: <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Renato-Cislaghi.pdf>
- Comings, J. P. (2007). Persistence: Helping Adult Education Students Reach Their Goals. *Review of Adult Learning and Literacy*, 7, 23-46. Retrieved from: http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/comings-02.pdf
- Fiuza, P. J. & Sarriera, J. C. (2013). Motivos para adesão e permanência discente na educação superior a distância. *Psicologia, ciência e profissão*, 33 (4), 884-901.
- Fragoso, A. (2016). A investigação no campo dos estudantes não-tradicionais no ensino superior: o 1.º ano em debate. In: L. S. Almeida & R. V. Castro (Orgs.). *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 39-63). Braga: Universidade do Minho.
- Freitas, K. S. (2009). Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. *EccoS: Revista Científica*, 11 (1), 247-364.
- Frydenberg, J. (2007). Persistence in University Continuing Education Online Classes. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8 (3), 1-15.
- Gomes, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na educação a distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 181-202. Retrieved from: <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1243/691>
- Goulão, M. F., Seabra, F., Melaré, D., Henriques, S., & Cardoso, T. (2015). Sucesso, Permanência e Persistência dos Estudantes do Ensino Superior a Distância Online. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Ext. (1), A1-022 – A1-026. ISSN: 2386-7418. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.168>
- Jun, J. (2005). *Understanding dropout of adult learners in e-learning*. Doctoral Thesis. University of Georgia. Retrieved from: https://getd.libs.uga.edu/pdfs/jun_jusung_200505_phd.pdf

- Marshall, C. A. (2016). Barriers to accessing higher education. In. C. A. Marshall, S. J. Nolan & D. P. Newton (Eds.), *Widening Participation, Higher-Education and Non-traditional Students*. Palgrave Mc Millan.
- Pereira, A., Quintas Mendes, A., Morgado, L., Amante, L. & Bidarra, J. (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta. Para uma universidade do futuro*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagógico%20Virtual.pdf>
- Rosli, N., & Carlino, P. (2015). Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconomicos desfavorecidos. *Estudios Pedagógicos, XLI* (1), 257-274.
- Santos, E. M., & Neto, J. D. O. (2009). Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. *Revista Paidéi@, Revista Científica de Educação a Distância, 2*(2), 1-28. Retrieved from: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>.
- Schuetze, H. G. & Slowey, M. (2000). Traditions and new directions in higher education. A comparative perspective on non-traditional students and lifelong learning. In. H. G. Schuetze & M. Slowey (Eds.), *Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change* (pp. 3-24). London and New York: Routledge Falmer.
- Seabra, F., Barros, D., Cardoso, T. M. L., Henriques, S. & Goulão, M. F. (2017). Permanência dos estudantes no Ensino Superior a distância: elaboração de um instrumento. In. T. P. Alves & A. B. Carvalho (Orgs.), *Mídias Digitais e Mediações Interculturais* (pp. 13-61). Recife: Amazon. ASNI: B073H51TV5; ISBN: 9781521715123
- Seabra, F., Henriques, S., Cardoso, T., Barros, D., & Goulão, M. F. (2018). e-learning in Higher Education: academic factors for student permanence. In. U. M. Azeiteiro, W. L. Filho & M. L. Aires (Orgs), *Distance Learning, Climate Literacy and Innovations in Climate Change Education* (pp.359-373). Springer International publishing. ISBN: 978-3-319-70199-8.

Eixo

Currículo, Trabalho e Formação Docente

4

Currículo, formação de professores e desenvolvimento curricular no contexto africano

Alberto Domingos Jacinto Quitembo
Universidade Katyavala Bwila, Angola
jqitembo45@gmail.com

Resumo

A educação é definida como um processo organizado de preparação do indivíduo para enfrentar os desafios da sociedade, sendo a escola o contexto da sua realização. As reflexões apresentadas têm como base as anotações pessoais sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, no cumprimento dos objectivos traçados pela educação. Para o efeito, a reflexão sobre o tema “Currículo, formação de professores e desenvolvimento curricular”, é apresentada sob duas perspectivas. A primeira perspectiva, admitamos ou não mas, o currículo prescrito existe e serve de base para o professor nas reflexões sobre o trabalho que vai desenvolver. Ou seja, é o primeiro instrumento colocado a disposição do professor recém enquadrado, para realizar a actividade lectiva. A segunda perspectiva está focalizada no enquadramento do futuro professor numa comunidade pedagógica e científica na qual, são criados ambientes de trabalho colaborativo e de partilha de conhecimentos e de experiências, encarado como via do seu desenvolvimento profissional e do currículo.

Olhando para o continente africano, particularmente a zona Subsariana e muito particular para alguns países de língua portuguesa, tais ambientes estão ainda aquém do desejado, pois os conflitos internos vividos ou ainda em activo constituem obstáculos na mudança de consciências em relação às novas dinâmicas a empreender no processo de ensino-aprendizagem como fonte de desenvolvimento do currículo, com repercussões nos países vizinhos. Igualmente, apresenta-se uma reflexão sobre o impacto das línguas nacionais no sistema de ensino, pois elas constituem uma riqueza natural do continente, um elo de unidade e de valorização da cultura dos povos. Essa temática tem sido motivos de debates em eventos nacionais e internacionais, cujos resultados mostram que alguns países africanos já introduziram algumas línguas nos programas de ensino. As perspectivas referidas são ou devem ser transmitidas pelas instituições de formação de professores, pois a forma como são passadas podem influenciar o modo de actuação e de convivência laboral dos futuros professores. Igualmente a implementação adequada do currículo e do seu desenvolvimento depende do papel assumido pelas instituições de formação de professores na preparação e capacitação dos professores, assumindo-se como factor de sustentabilidade e de desenvolvimento do currículo.

Introdução

Ao falarmos de currículo num contexto de desenvolvimento humano baseado na aprendizagem, assente no saber-fazer, saber-estar e saber-ser, estamos explicitamente a evocar a educação escolarizada como o centro de atenção duma sociedade abrangente a todo o cidadão. É transformar a educação escolarizada num instrumento de desenvolvimento para todos, com a consciência de tornar a escola o principal investimento do futuro e o principal actor da eficácia do progresso económico e social,

pela responsabilidade que tem na formação de indivíduos para responder aos desafios da sociedade (Peillon, 2014). O autor, ao abordar sobre as políticas de educação pós 2015, figuradas nos Objectivos do Milénio da Organização das Nações Unidas, particularmente, nos países da África Subsariana, admite alguns progressos alcançados mas, evidencia um longo caminho a percorrer, uma vez que a educação primária universal ainda não foi totalmente alcançada.

Acreditamos que quando falamos de educação estamos a encará-la como um processo planificado e sistemático de ensino e aprendizagem para a preparação integral do indivíduo para as exigências da vida individual e colectiva. É um fenómeno social resultante da acção e reacção de sujeitos nas suas mais diversas formas de interacção (Benedito, 2014). Na óptica do autor, a educação é um processo de desenvolvimento sistemático de um conjunto de faculdades físicas, mentais e morais do indivíduo, com a finalidade de prepará-lo para a sua melhor integração social. O processo de desenvolvimento assenta, segundo Dolores et al. (1998), em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. A execução destes pilares sugere a mistura permanente da vida com a educação, por via da socialização dos conhecimentos, hábitos, costumes e valores entre gerações, desenvolvida através de situações/experiências vivenciadas, ou não, pelos indivíduos ao longo da vida (Benedito, 2014). Logo, a educação é um processo de interacção entre indivíduos na realização de actividades, a partir da qual partilham conhecimentos e experiências, adquirem novos significados de modo gradual, a medida que vão ultrapassando as diferentes etapas ou subsistemas que ela está estruturada (Quitambo, 2014). Segundo Benedito (2014), a educação, de modo geral, se propõe a alcançar os objectivos seguintes: i) desenvolver capacidades (físicas, intelectuais, morais cívicas, estéticas e laborais); ii) elevar o nível académico, científico e tecnológico dos alunos; iii) preparar o indivíduo para compreender os problemas da sociedade e iv) desenvolver a consciência pessoal e social dos indivíduos. Na óptica do autor, os objectivos estabelecidos e as metas a alcançar representam um referencial na realização e concretização do processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino, no qual se estabelece como prioritário o desenvolvimento da cidadania e das competências nos indivíduos, como condição necessária para sua adaptação na sociedade. A sua concretização traduz a educação como uma prática desenvolvida pelos professores em interacção com os alunos, fundamentalmente na sala de aula, nas diferentes instituições. Igualmente, traduz a implementação do currículo pelo professor num contexto (sala de aula) onde se cruzam diferentes dimensões, para as quais, é chamado a mediar, controlar e melhorá-las. Uma das dimensões a considerar é a cultural, particularmente a linguística que é parte integrante do discurso utilizado na sala de aula. Essa dimensão é muitas vezes motivos de incompreensão e causa de insucesso na aprendizagem, dada pelo desentendimento da linguagem usada pelo professor ou pelo aluno. Esta situação tem conduzido a muitos países africanos a introduzir as línguas nacionais no sistema educativo, encarando-as como factor de manutenção da unidade e de valores culturais.

Nesta senda, Chicumba (2013), citando o relatório da UNESCO (2009), enfatiza o impacto da introdução de programas de educação bilingue, por revelarem-se úteis na melhoria da qualidade do ensino e ampliar as oportunidades educacionais para todos.

Em suma, o professor está no centro da construção, implementação e desenvolvimento do currículo, pois a sala de aula constitui o ponto de partida. Daí a necessidade dos países prestarem maior atenção à formação de professores, tendo em atenção os contextos socioculturais em que estiverem inseridas as instituições para as quais se estão a formar os futuros professores, de modo a garantir-se a sua preparação adequada para actuar em ambientes de maior diversidade cultural.

1. Currículo como prática reflexiva

Quando falamos da escola, estamos a visualizar uma estrutura orgânica composta pela Direcção, pelos professores, pelos estudantes e pelos administrativos, ou seja: o cruzamento das dimensões políticas, administrativas, pedagógicas e académicas, para as quais o professor deve ter em conta na realização dos objectivos e metas estabelecidos, na organização e gestão do trabalho pedagógico e na construção do currículo. Neste processo, o professor, o ensino e a aprendizagem seguem as normas estabelecidas pelos especialistas e este deve ter uma visão dinâmica e flexível do mesmo.

O currículo tradicional ou cartesiano está fundamentado em três componentes, sobre os quais se centram a prática educativa do professor: objectivos, conteúdos e métodos. Não é um processo no qual se podem realizar cortes transversais com propósito de ajustá-lo segundo o contexto num dado momento de desenvolvimento da sociedade. É, no entanto, uma legitimação antecipada da opção estabelecida pelos especialistas ou técnicos, fixando-o como indiscutível (Sacristán, 2000). A preocupação do professor está orientada no cumprimento dos objectivos a que se propôs alcançar na aula, utilizando os métodos considerados adequados e seguindo a risca o que foi estabelecido pelos especialistas ou técnicos para transmitir os respectivos conteúdos (Ponte *et al.*, 1998). Contrariamente a perspectiva tradicional, alguns autores defendem a ideia de que o currículo não se encontra em livros ou em relatórios, mas sim, na sala de aula, onde, verdadeiramente, ele se constrói, tendo em conta as experiências dos professores e dos alunos (Ponte *et al.*, 1998; Kilpatrick, 1999). É através da interacção dos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem que se constrói o currículo, não de modo linear, nem sequencial, mas sim, através de intersecções e intercâmbios de ideias entre os participantes da qual resultam (re)construções de significados (Fernandes, 2000). Este currículo é igualmente considerado como um plano dinâmico e complexo, sem uma estrutura predefinida, cuja organização e desenvolvimento têm como base as experiências e processos educativos, onde se dá atenção aos saberes, atitudes e crenças dos intervenientes, com um propósito mais flexível que se vai adaptando no decurso da aplicação do plano (Pacheco, 1996). A sua implementação deve merecer um diálogo

construtivo do grupo disciplinar de professores, tendo-se em conta as diferentes experiências e o contexto. Daí que, pelo dito se pode perceber a não existência de uma única definição sobre o currículo.

Para Roldão (1999), o currículo representa “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”(p. 19). Para o efeito, a autora admite necessário adequá-lo ao contexto, uma vez que, o que se considera desejável varia, as necessidades sociais e económicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam e/ou conflituam num mesmo tempo. Logo, o currículo escolar não está isento destas variações/conflitos. Neste sentido, o currículo é visto como resultado e fonte das interações sociais e dos actores presentes numa determinada época e contexto.

Pacheco (1996), define o currículo como sendo “(...) um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e independência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo do ensino-aprendizagem”. Para o autor, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares, ...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (p. 20).

Sacristán (2000) sintetiza o conceito de currículo em cinco enfoques formalmente diferenciados: i) do ponto de vista da sua função social como ponte entre a sociedade e a escola; ii) como projecto ou plano educativo, pretendido ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc; iii) como expressão formal e material do projecto apresentado sobre determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-los; iv) como um campo prático, no qual se supõe a possibilidade de: (1) analisar os processos instrutivos e a realidade prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; (2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, mas também as interações e comunicações educativas; (3) sustentar o discurso sobre a interacção entre a teoria e a prática em educação; v) como exercício de um tipo de actividade discursiva académica e pesquisadora sobre todos os temas (p. 14). Para o autor, apesar de admitir quão difícil é definir o currículo, entende-o como um conceito fundamental para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola. Assim, atendendo às circunstâncias históricas e às particularidades de cada contexto, o currículo serve de instrumento concreto da escola para determinar o seu conteúdo e enriquecê-lo, para que a escola cumpra com a sua função num determinado sistema social.

O currículo não surge de forma independente, há uma forte interligação com os professores, que são uma parte integral do currículo construído e transmitido às turmas, já que o modo como é interpretado pelo professor, as decisões que toma e o modo

como as concretiza influenciam-no (Sampaio & Coutinho, 2015). No entanto, o currículo corresponde então a planificação, a execução e a descrição das realizações das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social, para um nível ou modalidade de educação. Isso leva-nos a considerar que na sua elaboração deve participar todo o grupo pedagógico para que os seus integrantes se revejam e tenham um compromisso consciente na sua implementação, não perdendo de vista o contexto cultural em que se encontra inserida a escola. Assim, “equacionar a especificidade e dinâmica da função da escola e do papel dos professores, enquanto resultantes de uma construção social e histórica, é tentar analisar a escola na sua função instituída, “resultante de determinado tipo de necessidades e interesses de um ou vários grupos em presença no tecido sócio-político de cada época” (Roldão, 2000, p. 81). No entanto, a determinação da função da escola e conseqüentemente a concretização das diversas finalidades nos diversos níveis é, geralmente, acompanhada pela ambição de obter um esquema claro e um tratamento teórico sobre o currículo. Nesta linha, Roldão (1999) considera que a concepção de currículo como conjunto de programas nacionais universais começa, a não dar resposta às necessidades sociais actuais e sobretudo futuras. O currículo é uma prática na qual se estabelece um diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos com diferentes reacções e professores que o modelam, através do qual, os intervenientes ganham novos significados e dão sentido às suas acções. O currículo é o que tem atrás toda educação, transformando suas metas básicas em estratégias de ensino (Lundgren, in Sacristán, 2000). Toda definição que se possa dar ao currículo só tem sentido com a sua implementação na sala de aula, ou outros espaços de ensino-aprendizagem, onde o discurso usado constitui a ponte de ligação entre as ideias do professor e modo como os alunos respondem e vice-versa, assim como o(s) ambiente(s) criado(s) para o êxito da interacção. Para o efeito, o professor precisa preparar a aula, procurando na mesma dar respostas aos objectivos e as metas definidas e, no seu conjunto responder às exigências da sociedade impostas à Educação. Mas, Moreira (2014), admite ter-se em conta diversos factores que directa ou indirectamente influenciam o currículo (política, classe social, raça, género, identidade) e sustenta “que o processo curricular precisa pautar-se por analisar o conhecimento escolar, assim como da diversidade cultural e da identidade” (p. 86). No entanto, segundo o autor, é igualmente imprescindível ter-se em atenção os conhecimentos não escolares, pois ao não tê-los em conta “pode tornar o currículo menos relevante e dificultar o ensino do conhecimento, principalmente para os alunos em situação de desvantagem na sociedade” (p. 86). Daí que, todo o conteúdo de ensino precisa ser objecto de discussões dos professores, como garantia da qualidade curricular e da valorização dos professores. Isso significa que a prática associada ao contexto definem o currículo, e constituem a fonte inspiradora do seu desenvolvimento, se forem produto de partilha, discussão e reflexão dos elementos que o constituem pelos principais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a reflexão-sobre-a-acção desenvolvida pelo professor é suportada pelo conhecimento sobre as teorias e orientações inerentes à prática profissional, as suas

próprias práticas, concepções e perspectivas, assim como a dos estudantes e de outros membros da comunidade educativa, quando trabalhadas em colaboração e partilhados os seus resultados. Destes encontros de reflexão resultam a elaboração e implementação de planos de trabalho, de aula e de projectos, quer ao nível institucional, quer com outras instituições que conduzem ao desenvolvimento pessoal e das instituições, do currículo formal e a melhoria das práticas. Para tal, o professor deve ter em conta na planificação, que no desenvolvimento da sua acção lectiva intervêm não só conhecimentos da e sobre a disciplina, mas também as interacções que se estabelecem, as concepções, as crenças e valores dos alunos (Blanco, 2003). Logo, a investigação deve ser tida em conta, como parte da actuação do professor, quer na sala de aula, quer na escola, desenvolvida como actividade inquiridora e fundamentada (Ponte, 2002). Deste modo, os resultados obtidos tornam-se estímulos para novas práticas que não só influenciam o currículo e o desenvolvimento da instituição formadora, mas também, as instituições com quem interactuam, e os estudantes que (re)constroem novas perspectivas sobre a escola e sobre a profissão desejada.

Olhando para a África, particularmente a Subsariana, as diversas contradições internas que se levantam em muitos países limitam o seu desenvolvimento e conseqüentemente, a criação de condições adequadas que impulsionem o desenvolvimento do currículo, mantendo as estruturas antigas constituídas por sala de professores e gabinetes de trabalho para responsáveis de diferentes áreas. A sala de professores é o único lugar de encontro dos professores, é o lugar de confluência dos que terminam a actividade lectiva, e dos que esperam a hora da aula. É o lugar de descontração, e no entanto, difícil para a realização de actividades em grupos disciplinares ou de classes consubstanciada na preparação e ou discussão de projectos, de aulas, de planificação de actividade para alunos com dificuldade. Assim, ao em vez de jogar o papel de agrupação e envolvimento dos profissionais em actividades colaborativas, jogam o papel de dispersão e de individualismo, porquanto cada professor reflecte e resolve os problemas detectados durante o processo de ensino-aprendizagem em sua casa.

Angola não foge a regra: é o exemplo onde as instituições, fundamentalmente as públicas, mantêm a sala de professores e o gabinete do coordenador do curso ou de departamento, como espaços de acolhimento dos docentes. Como consequência, o professor vai a instituição quando tiver aulas, e terminada a aula, quando possível, partilha com algum colega no corredor ou outro espaço fora da instituição as dificuldade(s) detectada(s) no(s) estudante(s). Em algumas ou senão mesmo na maioria das instituições de ensino superior publico, cada professor é responsável da sua própria disciplina. É o único professor ou em alguns casos, coadjuvado por um colaborador, mas que dificilmente se encontram para a análise das situações detectadas nas aulas, durante a semana ou mês, a partir da qual planificam estratégias para as ultrapassar. O pior ainda, é nestas lamentações sobre as debilidades dos estudantes, em que

diferentes professores de diferentes disciplinas podem coincidentemente falar dum mesmo estudante.

Nas instituições do ensino primário e secundário, existem mais de três professores numa disciplina ou classe, e as condições descritas acima se mantêm. Ou seja a existência somente da sala de professores, como o espaço que os acolhe na instituição não favorece que os grupos disciplinares ou de classe desenvolvam trabalhos colaborativos baseados fundamentalmente na reflexão-sobre-as-acções desenvolvidas e das dificuldades dos alunos e de professores. Com estas condições questiona-se: de que maneira se poderá partilhar e reflectir sobre problemas de aprendizagem dos alunos e as experiências apreendidas, quando cada professor vai a escola só para dar aulas? De que maneira o colectivo de professores poderá projectar um plano de apoio aos estudantes/alunos com dificuldades ou com melhor aproveitamento, ou elaborar projectos de investigação decorrente das dificuldades identificadas dos alunos e dos professores? De que maneira os professores participam no desenvolvimento do currículo?

Apesar da complexidade da própria definição de currículo, muitas foram as questões que procuram saber qual deve ser o conteúdo curricular nesta sociedade dinâmica. Logicamente, muitas são as respostas, em dependência do contexto. Mas, os quatro pilares definidas por Dolors (1996) para a educação, conformam o conteúdo curricular, consubstanciado em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a aprender a ser, reflectindo em síntese, o aprender a aprender, as competências e a educação para toda vida (Streck, 2012). Todo este conteúdo não se encontra somente em livros. Exemplos claros foram ilustrados pelas comunicações apresentadas em que professores interessados em enriquecer o currículo escolar, foram ao encontro do conhecimento não formal, muitos deles mantidos de geração em geração, que podem melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Tal é o caso do estudo sobre os batuques utilizados pelas mulheres em determinadas regiões e cerimónias de Cabo Verde e a sua relação e significado do movimento corporal das dançarinas ou o exemplo do estudo da linguagem de grupos "indígenas" da amazónia no Brasil. Em relação à Angola, porque não falarmos no estudo das diferentes manifestações culturais existentes: o batuque e os diferentes significados que são atribuídos aos diferentes estilos? a forma como algumas zonas rurais resolvem determinados problemas matemáticos (Etnomatemática)? No entanto, as várias comunicações apresentadas provam apenas que o currículo não é uma teoria estabelecida pelos especialistas e acabada. É, sim, uma prática que se vai moldando e melhorando no tempo e no espaço.

2. Currículo e o multilinguismo

Para qualquer sistema educativo a sua principal preocupação é inculcar e preservar os valores socioculturais como garantia da identidade histórica, ideológica e a organização sociopolítica de um povo (Chicumba, 2013). Mas, a África é em si uma grande particularidade complexa, uma vez que, os países que a constituem têm as suas línguas maternas, que em muitos casos ultrapassam duas. Com a chegada do colonizador essas línguas foram submetidas ao segundo plano, sem alternativa de serem tomadas e consideradas como parte do currículo de formação. Deste modo, tal como considera o autor, o desenvolvimento de uma educação inclusiva que congregue o saber materno linguístico, aumenta a eficiência do processo de aprendizagem e reduz o índice de analfabetismo de jovens e adultos. Em muitos países africanos existem indivíduos que têm a língua materna como a única de comunicação e estão limitados, com um sentido de inferioridade, de enquadrar-se em grupos onde esta não seja o idioma falado, o que, de certo modo, conduz a exclusividade de indivíduos. Nesta linha ainda Maurer, Ki e Alidou (2014, p. 6), afirma que “o multilinguismo ao qual não abrimos a porta nos programas, muitas vezes, entra pela janela nos espaços da sala de aula, sendo mais imposto do que desejado, sentido como inconveniente, enquanto poderia ser visto talvez como uma oportunidade”.

Na óptica de Calvet (2014), África é um continente rico em línguas. O autor refere que 30% das línguas do mundo (cerca de 2000) são faladas em África, e identificou seis tipos de línguas, nomeadamente:

- Língua com estatuto oficial nacional (A)
- Língua com estatuto oficial regional (B)
- Língua veicular (C)
- Língua endógena padronizada utilizado no ensino (D)
- Língua utilizada diariamente por uma comunidade linguística e transmitida de geração em geração (E)
- Língua ameaçada que não é transmitida (F)

Em função da tipologia apresentada o autor identificou em 38 países três perfis dominantes:

- Perfil A – países onde existe uma língua com estatuto oficial nacional e onde a língua de ensino não se coloca (Ruanda e Cabo verde)
- Perfis A, C e E – Países onde coabitam uma ou duas línguas oficiais nacionais, algumas veiculares e grande número de línguas vernaculares (francófonas, anglófonos ou lusófonos): Angola, Benim, Burquina Faso, Congo, Costa do Marfim, Gâmbia, Libéria, Uganda, Serra Leoa, Chade e Togo)

- Perfis A, C, D e E – Países onde a política linguística transformou uma língua E numa língua D (língua de ensino): Botsuana, Gana, Guiné, Maláui, Mali, Moçambique, Namíbia, Níger, Senegal, Zâmbia e Zimbabwe.

A pluralidade linguística em África é uma certeza mas, na óptica de Peillon (2014), tal facto no contexto de ensino deve ser vista como um factor de sucesso escolar e de desenvolvimento social e económico do continente. Por sua vez, Descotês (2014) enfatiza que cerca de 250 milhões de jovens apresentam debilidades em competências fundamentais: leitura, escrita e matemática. Mas o autor reconhece que o ensino de qualidade passa necessariamente pelo domínio da língua de ensino ou da língua de referência, apelando nesse sentido à necessidade das políticas educativas adoptarem estratégias linguísticas. Neste sentido ainda, Diouf (2014) reafirma o desenvolvimento do bilinguismo como uma das alavancas para a melhoria da qualidade da educação. Deste modo, urge a necessidade de integração das línguas nacionais no sistema do ensino, pretendendo-se, com a mesma, tornar o processo de ensino e aprendizagem cada vez mais inclusivo a razão do direito da identidade cultural do povo, e por direito inalienável, de ter acesso à escolarização e ao conhecimento científico (Chicumba, 2013), sustentadas pela língua materna. Maurer, Ki e Alidou (2014, p. 6), admitem que actualmente “as instituições reconhecem que a utilização das línguas africanas podem eventualmente, ser um meio de reforçar a diversidade cultural e de valorizar o património, mas também um meio para melhorar a qualidade de ensino”, pois não se pode aprender sem compreender.

A visão original da educação e a planificada, na sua acepção etimológica encarada nos domínios informal e formal respectivamente, estão relacionadas e complementam-se (Chicumba, 2013). Segundo o autor, a transmissão e assimilação de conhecimentos e de valores culturais de geração em geração deve ser feita com procedimento integrador e social dos seus membros nas respectivas comunidades. O ser humano é o principal agente transformador da sociedade e, no entanto, torna-se indispensável a sua educação, que consiste na transmissão da herança cultural de geração à geração, através da apropriação das experiências de outros contextos culturais (Ferreira *at al.* 1996). Segundo os autores, a apropriação de experiências de outros contextos tem como objectivo fundamental, por um lado, a integração harmoniosa da sociedade multilingue no complexo processo de ensino e aprendizagem através da língua materna, principal veículo de transmissão de conhecimentos. Por outro, como forma de capitalizar o interesse pela escolaridade das comunidades de línguas minoritárias e excluídas, para que a educação cumpra com a sua missão, consubstanciada na transformação do homem para responder às novas formas do saber-fazer. Por isso, a educação é considerada como uma prioridade em África, pelo potencial que tem em recursos humanos (uma grande juventude ávida de aprender), precisa agora de melhorar a qualidade e a forma da educação chegar a todos eles, sendo a integração de línguas maternas no sistema de ensino uma potencial opção.

Para o efeito, segundo Maurer, Ki e Alidou (2014), existe ainda um determinado número de desafios a ultrapassar antes de se poder introduzir as línguas nacionais (maternas) nos programas: i) político – existência de legislação que defina a sua utilização; ii) aceitação pela população das línguas nacionais como língua de ensino – inexistência em muitos países de políticas linguísticas que valorizem as línguas nacionais; iii) didático – nem todos os docentes possuem competências suficientes na língua de escolarização; iv) pedagógica – embora certas línguas estejam codificada e transcritas mas não possuem os instrumentos necessários para o trabalho docente (material didático: programas ou manuais). A ultrapassarem-se estes desafios, os autores levantam algumas questões: 1) até que ponto a introdução de línguas nacionais no sistema formal preserva a coesão social e a unidade nacional e evita a promoção do regionalismo? 2) há recursos (humanos e financeiros) suficientes para implementação das reformas linguísticas? 3) como garantir a adesão da população a utilização das línguas nacionais no sistema educativo forma? 4) a implementação das línguas nacionais no sistema formal favorece a empregabilidade no contexto de globalização? De modo geral, segundo os autores, se a introdução das línguas nacionais nos sistemas educativos corresponder a vontade dos respectivos países e a necessidade de melhorar a qualidade do ensino e da empregabilidade, as políticas linguísticas devem ser suficientemente planificadas para garantir o seu sucesso.

Olhando para os países africanos de língua portuguesa e atendendo o enquadramento segundo o perfil linguístico de Calvet (2014) é notável a diversidade de línguas maternas, com excepção a Cabo Verde que apenas apresenta uma língua (o crioulo).

A Guiné Bissau apresenta o crioulo, subdividido em duas línguas, e a política linguística encerra uma grande complexidade e ambiguidade no sistema educativo da Guiné-Bissau, devido à diversidade e o papel que as línguas existentes podem ter no ensino-aprendizagem (Silva e Santos, s/d). A questão da língua de ensino foi e é uma das grandes limitações no sistema educativo guineense. Muitos pensam que a língua escrita é mais valorizada que as outras formas de interacção, particularmente as línguas maternas (Cá Baptista, 2015). Segundo a autora, as línguas maternas são desvalorizadas pelas elites e poder público do país, razão pela qual, muitos estudantes guineenses apresentam dificuldades em aprender o português nas escolas, pois, na maioria dos casos, as crianças aprendem o português na escola e, fora dela, falam suas línguas maternas. Neste país, devido o movimento mercantil com os países vizinhos, o francês é já considerado a 2ª língua mais falada, embora não esteja mencionada como uma língua utilizada pela população.

São Tomé e Príncipe apresenta mais de duas línguas nacionais (forro, angolar, tonga, monco, crioulo Cabo-verdiano), com traços fortes de outras línguas, tais como, o crioulo cabo-verdiano, o português e de alguma língua nacional de Angola. Neste país, o português é a língua mais falada, com tendência de intensificar-se em detrimento das

línguas crioulas autóctones (Hagemeyer, 2009). Para o autor, esta tendência tem início com o alcance da independência que veio alterar o rumo dos acontecimentos, bem como o fenómeno da emigração, o acesso generalizado ao ensino e aos meios de comunicação na língua oficial, a ausência de políticas orientadas para as línguas crioulas. Estas alterações no contexto social têm permitido remeter à informalidade e à oralidade das línguas maternas, tornando cada vez mais desfavorecida as línguas minoritárias das ilhas.

Em Moçambique, a escolha da língua portuguesa teve como propósito a unidade nacional, uma maneira de uniformizar e facilitar a comunicação pelo país, uma vez que nenhuma das línguas bantu possui a maioria dos falantes da região (Menezes, 2013). Segundo o autor, para os que sempre tiveram um maior contacto com a cultura nacional e com a língua materna torna-se um desafio a aprendizagem da língua lusitana. De igual modo, houve a necessidade de inclusão de algumas línguas nacionais no sistema educativo. No entanto, a Emakhuwa (26,3%), Xichangana (11,4%) e Elomwe (7,9%), são as mais faladas pela população. Num total de 16 línguas maternas (nacionais) mais faladas, das mais de 40 nacionais existentes, algumas já foram introduzidas no sistema educativo e leccionadas em cerca de 300 escolas do país.

Em relação a Angola, tendo em conta as várias declarações nacionais e internacionais que defendem o direito de todos a viver e a ser educado na sua própria cultura, Benedito (2014b) considera que “a reforma actual do sistema educativo angolano visa utilizar as línguas nacionais como vector de transmissão do saber como disciplina de estudo”. Segundo o autor estão sendo realizados trabalhos de estruturação de sete línguas entre as 200 presentes em Angola, destacando a produção de manuais e as acções de formação de docentes em línguas nacionais. Na mesma óptica, Chicumba (2013) referenciando o INIDE¹ (2011) apresenta a distribuição geográfica das principais línguas nacionais (mais faladas) com perspectivas de serem introduzidas no sistema de ensino, nomeadamente: i) Fyote – província de Cabinda; ii) Kikongo – províncias do Uíge e Zaire; iii) Kimbundo – províncias de Luanda, Bengo, Cuanza-Norte, Cuanza-Sul e Malange; iv) Chokwe – províncias de Lunda-Norte, Lunda-Sul e Moxico; v) Umbundo – províncias de Benguela, Huambo e Bié; vi) Oshykwanyama – províncias da Huila, Namibe e Cunene; vii) Nganguela – província do Cuando Cubango.

Algumas destas línguas nacionais já são leccionadas em algumas escolas das respectivas zonas, com disponibilização de material pedagógica (Pedro, 2016). Segundo o autor, a falta de professores é o principal constrangimento no ensino dessas línguas. Tal situação é também apresentada pelos professores quando se referem às reformas ocorridas, e manifestam-se menos optimistas em relação a qualidade pretendida no ensino, uma vez que os professores não são formados, treinados convenientemente

¹ Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

para que possam dar aulas de forma integral. O que tem acontecido é a realização de pequenos seminários considerados paliativos porque os que a frequentam não conseguem transmitir de forma eficiente o que foram aprender. Por exemplo, em Angola a admissão de professores é feita por via de um concurso publico. Feito o concurso e publicados os resultados e as colocações nas diferentes instituições, muitos professores são fixados em escolas situadas na zona rural, sem conhecimento mínimo da língua materna falada na região. Isso traz, como consequências, constrangimentos no discurso utilizado na aula e, por conseguinte, dificuldades na aprendizagem dos alunos.

Situação semelhante ocorre em Moçambique que, segundo a comunicação apresentada neste colóquio, na sala de aula existem alunos considerados “calados”, por várias razões. Uma delas é a linguística, pois o não entendimento da linguagem usada pelo professor leva o aluno a optar por manter-se calado. Se, pelo menos, o professor pudesse comunicar-se em língua materna, talvez não existisse o aluno “calado”. Tendo em conta as actuais perspectivas sobre a educação que enfatizam o seu papel inclusivo, então nos questionamos: o aluno “calado” assume o sentimento de inclusão ou exclusão?

No entanto, assiste-se quer no mercado formal, quer informal a comercialização de livros e outros materiais editados nas línguas nacionais acima referidas, apesar dos esforços referidos por Benedito (2014) em relação a criação de condições pedagógicas para sua inserção no sistema de ensino angolano.

3. Formação de professores e desenvolvimento curricular

A formação de professores procura desenvolver nos formandos um conjunto de destrezas, atitudes e saberes práticos “essenciais” para o exercício dos primeiros passos de ensino, constituindo-se num referencial importante para o desempenho profissional e para o desenvolvimento pessoal (Flora, 2000). Para tal, a formação de professores deve ser desenvolvida de forma dinâmica, encorajando a partilha de conhecimentos profissionais, valorizando-se experiências significativas, no percurso individual e colectivo, e organizar-se no sentido de conduzir a mudanças estratégicas e de práticas nos formandos (Simão, 2002).

No processo formativo, professores e alunos devem estimular-se reciprocamente, pois “se o professor mantiver à curiosidade e continuar aberto ao conhecimento e tolerar em si próprio a incerteza do saber, consegue catalisar nos seus alunos o interesse e o entusiasmo da descoberta. Há pois na relação professor-aluno uma reciprocidade de trocas, de saber e de afecto, que promovem o enriquecimento de ambos” (Malpique, 1997, p. 196). Este é o espírito que deve vigorar na formação de professores, sustentado pela reflexão constante da prática, pois esta constitui um dos dispositivos de formação susceptíveis de favorecer a tomada de consciência e de

transformar o exercício da profissão docente (Schön, 1991). Isso significa que, quer os professores, quer os alunos como principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem tomem as suas próprias acções, os seus próprios processos de ensino e de aprendizagem, como objecto da sua análise, com a preocupação de perceber e compreender a sua própria maneira de pensar e de agir.

O conhecimento na acção (conhecimento técnico ou solução de problemas) é a componente inteligente que orienta toda a actividade humana e que se manifesta no “saber-fazer” (Simão, 2002). Mas, segundo a autora, na acção prática não há apenas um conhecimento implícito, ela exige a mobilização de conhecimentos diversos. No entanto, a formação deve estar orientada para o desenvolvimento de um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de acção e de posturas que são mobilizados no exercício profissional (Perrenoud *et al.* 2001). Neste sentido, na formação de professores ganha espaço o modelo de racionalidade comunicativa, baseado na compreensão alcançada através da argumentação entre os participantes (Fernandes, 2000). Segundo o autor, uma formação desenvolvida num ambiente de diálogo comunicativo permite ultrapassar as opiniões individuais, em princípio limitadas subjectivamente e chegar a um acordo consensual na base do melhor argumento. Assim, para além do discurso e da argumentação, a autora adianta que a racionalidade comunicativa inclui também acções acerca das quais é possível ter outros critérios de validade, tais como, as histórias de vida dos professores, nas quais se evidencia a influência das teorias implícitas, na forma como os sujeitos agem e se relacionam e o sentido e complexidade do pensamento dos professores. A racionalidade comunicativa procura analisar o contexto em que a acção se desenvolve, de forma a apreender as relações de poder que podem estar subjacentes a interesses, fora dos que “legitimamente” se invocam. Procuram conhecer os processos que levam à tomada de decisões, à definição do que é conhecimento válido e das finalidades da educação.

A formação de professores não se reduz somente à aquisição de competências técnicas ou à determinação de relações interpessoais, na medida em que, segundo Hargreaves (1998, p.36), o contexto de ensino, a sala de aula, envolve, além destes domínios, a compreensão e a emoção. Segundo o autor, estes elementos estão presentes quando o docente desenvolve a sua actividade, de modo que, se devem ter em conta na preparação do futuro professor, tais como: i) o ensino é simultaneamente uma forma de trabalho e uma prática emocional onde se exprimem, animam e catalisam os sentimentos dos professores, o que afecta os sentimentos e comportamentos dos outros com quem se trabalha e se relaciona; ii) as emoções estão enraizadas na pessoa do professor e afectam a sua identidade (pessoal ou profissional) e as relações com os outros; iii) as emoções são inseparáveis das finalidades morais que o sujeito se propõe e da sua capacidade para as atingir; iv) as emoções dos professores são moldadas por experiências de poder (e de ausência de poder) e variam com a cultura e o contexto.

Para o efeito, tendo em conta a sala de aula como o lugar privilegiado de realização do processo de ensino-aprendizagem, de realização dos objectivos da educação integrados no currículo, a formação de professores deve encará-la como “um laboratório de experimentação pedagógica, em vez de um lugar para a implementação de normas externas” (Alonso, 2000, p. 63), onde a reflexão se faça sentir como actividade permanente dos intervenientes do processo formativo. Deste modo, a construção de saberes torna-se decisiva na vida do formando, na medida em que permite a fundamentação e facilita a elaboração de elementos “chave” para a análise e compreensão das práticas (Faber, 1994). A teoria converte-se numa “prática teórica” já que, só “o saber teórico não nos diz que fazer, nem como fazer, mas conduz-nos a agir com discernimento” (Simão, 2002, p. 253), pelo que, a formação deve permitir um exercício permanente da prática, intervenção e reflexão dos formandos sobre aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Para tal, é feito um apelo para a necessidade do professor assumir o papel de mediador das aprendizagens no processo de formação, cuja tarefa não se deve consubstanciar somente na transmissão dos conhecimentos como algo acabado, objectivo, absoluto e indiscutível, de tudo o que a humanidade já produziu (Garcia, 1999; Dias & López, 2003). Segundo Dias e Lopes (2003) é preciso que a formação transmita aos formandos a mensagem de que a sua tarefa é a de despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia e esclarecer os formandos quanto às diversas questões sociais que os afligem.

Nesse contexto, é preciso que o discurso utilizado seja compreensível, pois é através da comunicação que se estabelece interacção entre os diversos intervenientes na sala de aula, através da linguagem comum ou usando a linguagem alternativa (língua materna). Enquanto isso, a negociação de significados tem a ver com a maneira “como os alunos e professores expõem uns aos outros o seu modo de encarar os conceitos e processos de aprendizagem, [o seu aperfeiçoamento e ajustamento] ao conhecimento indicado pelo currículo” (Ponte *et al.*, 1997, p. 83). No processo de ensino-aprendizagem, o professor e os alunos têm à partida experiências e conhecimentos muito diversos, o que torna a negociação de significados um aspecto importante na aprendizagem dos alunos. Contudo, a partilha de significados, deve ser feita tendo em conta a necessidade de questionar e responder a questões, dar razão e pedir razões, clarificar e pedir clarificações, dar analogias e pedir analogias, descrever e pedir descrições, dar e receber exemplos. Em suma, cada interveniente deve clarificar a razão presente na questão em negociação, para sua validação. No entanto, “quando os professores na aula pedem diferentes explicações sobre um determinado fenómeno ou sobre um conjunto de fenómenos [comentar, comparar e fazer contrastes entre estas explicações, considerar argumentos que apoiem ou contradigam uma ou outra explicação], eles estão na realidade a encarar as explicações como objectos de cognição” (Hewson, 2001, p. 120).

A formação de professores deve preparar os professores para analisarem os efeitos do que fazem junto dos alunos, escolas e sociedade. Quanto mais envolvidos estiverem os futuros professores na resolução de problemas sobre as suas práticas, mais conscientes estarão relativamente ao que pretendem sobre o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a formação de professores deve procurar que os futuros professores tomem consciência das origens e consequências das suas acções e das realidades que as constroem, no sentido de poderem controlar e modificar, quer as acções, quer os constrangimentos (Fontes, 2004). Logo, a tarefa fundamental na formação de professores é desenvolver a capacidade dos futuros professores para a prática de acções reflexivas sobre a sua prática e o contexto social e educativo vigente, que passa necessariamente por estimular, desenvolver e cimentar a reflexão e a necessidade do uso de dispositivos diversificados e adequados à cada situação, entre os quais destaca-se a linguagem. Isto implica o desenvolvimento de acções permanentes de investigação com a participação dos futuros professores. É importante, investigar as suas práticas e a dos colegas e a comunidade circundante à instituição (encarregados de educação, a família, as instituições públicas ou mesmo privadas) com o objectivo de conhecer as suas particularidades passíveis de serem introduzidas no currículo escolar de um determinado nível de ensino. Só desta forma, a formação de professores estará a contribuir na preparação de futuros professores conscientes da sua participação e responsabilidade no desenvolvimento curricular.

4. Considerações finais

A educação é um processo organizado de interacção entre indivíduos, a partir do qual partilham conhecimentos e experiências, adquirem novos significados de modo gradual, a medida que vão ultrapassando as diferentes etapas ou subsistemas que a constituem. Tem como prioridade o desenvolvimento da cidadania e das competências nos indivíduos, como condição necessária para sua adaptação na sociedade tornando-os capazes de enfrentar os seus desafios. Neste sentido, o currículo corresponde então a planificação, execução e a descrição das realizações das funções da escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social. Para o efeito, na sua elaboração devem participar todos os professores que constituem o grupo disciplinar ou de classe para que se revejam e tenham um compromisso consciente na sua implementação, tendo em conta o contexto sociocultural em que se encontra inserida a escola. No entanto, o currículo tem a prática na sala de aula como fonte da sua construção, desde que, as questões, problemas e experiências emergentes de cada aula ou do conjunto de aulas, sejam partilhados e reflectidos pelo grupo de professores. Ou seja, o currículo é o resultado dum processo de reflexão-sobre-a-acção desenvolvida pelo(s) professor(es) sustentada pelo conhecimento sobre as teorias e orientações inerentes à prática profissional, as suas próprias práticas, concepções e perspectivas, assim como a dos estudantes e de outros membros da comunidade educativa, quando trabalhadas em colaboração e partilhados os seus resultados. Nesta óptica o currículo é

em si um promotor de investigação das práticas decorrentes da actividade lectiva e da comunidade em que está inserida a escola. Isso significa que o currículo é um processo dinâmico e não estático, estabelecido pelo especialista. Para o efeito, o seu desenvolvimento adequado está condicionado das condições existentes na instituição de ensino, condições que favoreçam a criação de ambientes colaborativas e de partilha de resultados e experiências pelos professores.

O currículo em África, provavelmente na maioria dos países, pode ser caracterizado como tradicional, onde o professor tem a preocupação de cumprir com os objectivos e aplicar os métodos estabelecidos pelos especialistas. As condições laborais não favorecem a criação de ambientes que conduzam à dinâmica do processo de reflexão-sobre-a-acção.

A existência de mais de duas línguas maternas, não utilizadas no sistema educativo tem vindo a ser motivo de questionamentos e análises em eventos, porquanto a sua introdução no sistema de ensino é apontada como favorecedora da aprendizagem, sobretudo nas zonas rurais. Daí que, nos países de língua portuguesa, os países com mais de duas línguas nacionais, estão apostados em introduzir algumas destas línguas nos programas do sistema educativo. É o caso de Angola e Moçambique, que têm já algumas línguas nacionais introduzidas no sistema de ensino. No caso da Guiné Bissau, as relações comerciais com países vizinhos tende a tornar o francês na segunda língua mais falada no país.

Em suma a implementação e desenvolvimento do currículo depende dos modelos utilizados na formação de professores. A dinâmica curricular depende da criatividade do professor na criação de ambientes que favorecem a interacção na sala de aula. Daí que, para qualquer reforma que se pretenda efectuar deve antes ou em simultâneo pensar-se na formação de professores. No entanto, a implementação de programas bilingues ou multilingues deve ser antecedida da formação de professores que irão leccionar. O desenvolvimento de capacidade dos futuros professores para implementação de acções reflexivas sobre a sua prática e o contexto social e educativo vigente, passa necessariamente por estimular e desenvolver acções de reflexão e estimular a necessidade do uso de dispositivos diversificados e adequados a cada situação específica. Um dos dispositivos incontestáveis é a língua de ensino. Só desta forma, a formação de professores estará a contribuir na preparação de futuros professores conscientes de que o currículo se realiza e se desenvolve na prática, para o qual ele (professor) tem responsabilidades.

Referências Bibliográficas

Alonso, L. (2000). A construção social do currículo: Uma abordagem ecológica e práxica. *Revista de Educação* 1(IX). DEFCUL, 53-68.

- Baptista Cá, V. J. (2015). *Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau*. http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BU-9XCK5W/disserta___o___virg__nia_vers__o_final___15_04_2015.pdf?sequence=1, acessado em 15/05/2017.
- Benedito, N.D.S. (2014). Reformas educativas: Um olhar sobre a melhoria da qualidade de ensino e de formação. In J. C. Morgado & A. D. Quitambo (Orgs): *Currículo, Avaliação em Angola. Perspectivas e desafios*. Benguela-Angola: Ondjiri Editores.
- Benedito, N. D. S. (2014b). Língua e Sucesso educativo: Exemplos de políticas linguísticas. In *síntese da conferencia internacional sobre o sucesso da educação em Africa. O desafio das línguas*. CIEP: 27-28 de Março.
- Blanco, M. M. G. (2003). A formação inicial de professores de Matemática: Fundamentos para a definição de um currículo. In D. Fiorentini. *Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Brasil: Edições e Livraria.
- Calvet, L. J. (2014). Um olhar sobre a situação linguística de África. In *síntese da conferencia internacional sobre o sucesso da educação em Africa. O desafio das línguas*. CIEP: 27- 28 de Março
- Chicumba, M. S. (2013). A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais. *IV Colóquio Internacional de Doutorandos/as do CES, 6-7 Dezembro, Cabo dos Trabalhos*.
- Descotês, A. M. (2014). Introdução. In *síntese da conferencia internacional sobre o sucesso da educação em Africa. O desafio das línguas*. CIEP: 27-28 de Março
- Dias, R. E. & Lopes, A. C. (2003). *Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo?* www.cedes.unicamp.br , acessado em 15/02/07.
- Diouf, A. (2014). Introdução. In *síntese da conferencia internacional sobre o sucesso da educação em Africa. O desafio das línguas*. CIEP: 27-28 de Março.
- Dolors, J. et al. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Faber, M. (1994). *Pensar la formacion*. Paris: PUF.
- Fernandes, M. A. (2000). O currículo na pós-modernidade: Dimensões a reconceptualizar. *Revista de Educação*, V. IX, nº 1, 27-37.
- Ferreira, M. & Marcelino, Z. (1996). *Para uma História da Educação Colonial*. Porto e Lisboa: IAG – Artes Gráficas, Lda.

- Flores, M. A. (2000). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Orgs). *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. (pp.127-160). Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hagemeyer, T. (2009). As Línguas de S. Tomé e Príncipe. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola* 1:1 (2009), 1-27.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hewson (2001). Ensino para mudança conceptual. In *Revista de Educação, Vol. X, nº 2*. Departamento de educação da FCUL.
- Kilpatrick, J. (1999). Investigação em educação matemática e desenvolvimento curricular em Portugal: 1986-1996. In M. Pires, C. Mesquita, J. Ponte, H. Fernandes, A. Leitão e L. Serrazine (orgs), *caminhos para a investigação em educação matemática em Portugal* (pp. 9-25). Bragança: SPCE.
- Malpique, C. (1997). Interferências da problemática afectiva na aprendizagem. *Psicopedagogia, Educação, Cultura*, vol I (2), 193-202.
- Maurer, B., Ki, B. J. & Alidou, H. (2014). Sistemas educativos e multilinguismo na África Subsariana. In *síntese da conferencia internacional sobre o sucesso da educação em Africa. O desafio das línguas*. CIEP: 27-28 de Março.
- Menezes, B. (2013). Diversidade linguística em moçambique: <http://seis-sabamba.blogspot.com.br/2013/07/multilinguismo-mocambicano-e-o-papel-do.html>
- Moreira, A. F. B. (2014). Renovando a escola e o currículo. In J. C. Morgado & A. D. Quitambo (Orgs): *Currículo, Avaliação em Angola. Perspectivas e desafios*. Benguela-Angola: Ondjiri Editores.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e práxis* (1.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pedro, J.D. (2016). Língua portuguesa e línguas nacionais de Angola. [https://observalinguaportuguesa.org/lingua-portuguesa-e-linguas-nacionais-de-angola/.\(29/06/2017\)](https://observalinguaportuguesa.org/lingua-portuguesa-e-linguas-nacionais-de-angola/.(29/06/2017))
- Peillon, V. (2014). Introdução. In *síntese da conferencia internacional sobre o sucesso da educação em Africa. O desafio das línguas*. CIEP: 27-28 de Março.
- Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M. & Charlier, É. (2001). Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In, L. Paquay; P. Perrenoud; M. Altet & E.Charlier (Orgs), *Formando professores profissionais. Quais as estratégias? Quais as competencias? Brasil: Artmed*.

- Ponte, J. P., Boavida, A. M., Graça, M. & Abrantes, P. (1997). *Didáctica da Matemática*. Ministério da Educação: Departamento do ensino secundário. 2ª Edição. Lisboa.
- Ponte, J. P., Matos, J. M. & Abrantes, P. (1998). *Investigação em educação matemática e desenvolvimento curricular*. Lisboa: IIE
- Quitambo, A.D.J. (2014). A formação de professores e os desafios da educação em Angola: Algumas reflexões. In J. C. Morgado & A. D. Quitambo (Orgs): *Currículo, Avaliação em Angola. Perspectivas e desafios*. Benguela-Angola: Ondjiri Editores.
- Roldão, M. C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. In *Revista de Educação*, vol. IX, (1), 81-89.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sampaio, P. A. S. R & Coutinho, C. P. (2015). O professor como construtor do currículo: integração da tecnologia em actividades de aprendizagem de matemática. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (62), 635-666.
- Schön, D. (1991). *Cases in reflective practice*. New York: Teacher College Press.
- Silva, R. da, & Santos, J. G. (s/d). Os estudos curriculares na Guiné-Bissau: as principais tendências que caracterizam o campo neste país africano. In *Academia.edu.html*.
- Simão, A. M. V. (2001). *Integrar os princípios da aprendizagem estratégicas o processo formativo de professores. Seminário promovido pelo grupo de trabalho sobre formação inicial de professores (Modelos e Práticas de formação inicial de professores)* <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/amvsimao.pdf> acedido em 15 de Setembro de 2004.
- Strek, D. R. (2012). Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 12 (3), 8-12.

Currículo Formação e Trabalho Docente – Da Emancipação Epistemológica: *Percursos e influências*

Arlindo Vieira¹

Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde
arlindo.vieira@docente.unicv.edu.cv

Resumo

Nesta comunicação, apresentamos uma reflexão crítica, visando abordar, historicamente, as influências que os setores políticos e económicos se estabeleceram na conceção epistemológica da formação e prática docente, preferencialmente, a partir da segunda metade do século passado. Esta análise pode favorecer o entendimento da complexidade desse campo e as múltiplas influências a que está sujeito, podendo ser uma modesta contribuição para clarificar os contornos por que passa, atualmente. Argumentamos que as forças políticas e económicas sempre marcaram as tendências nos estudos a respeito da formação de professores e da sua prática. Consideramos que se torna urgente refletirmos sobre a necessidade da sua emancipação.

Palavras chave: Currículo, trabalho docente, epistemologias e emancipação

Abstract

In this communication, we present a critical reflection, aiming to approach, historically, the influences that the political and economic sectors establish in the epistemological conception of the training and teaching practice, essentially from the second half of XX century. This analysis can help to understand the complexity of this field and the multiple influences it has, and can be a modest contribution to clarify the contours by which it currently faces. We argue that political and economic forces have always influenced tendencies in teacher training and practice. We consider that it becomes urgent to reflect on the necessity of their emancipation.

Keywords: Curriculum, teaching work, epistemologies and emancipation

Introdução

Ao longo de um processo histórico mais que milenário, a Igreja Cristã, lutou pelo controle das instituições educativas (veja-se, por exemplo, o papel dos Jesuítas na expansão europeia), sendo sucessora das instituições escolares greco-romanas, antes do Estado, em nome do Estado, ao lado do Estado e, em alguns momentos, mesmo contra o Estado. Não é, pois, de estranhar que o trabalho docente tenda a ser pensado sob as categorias da *vocação*, da *missão* e mesmo da *função sagrada*. Profissão secular

¹ Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais, Humanas e Artes da Universidade de Cabo Verde. Texto de Mesa Redonda apresentado no III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre questões curriculares: Educação, Formação e Crioulidade, de 06 a 07 de julho de 2017 na Universidade de Cabo Verde na Praia.

e não vocação, profissão laica e não missão, a verdade é que, ainda hoje, a figura do professor tem sido sempre modelada pelas forças vivas em conflitos.

As pesquisas relacionadas com o professor iniciou-se quando se pretendeu estudar a eficácia do ensino propriamente dito. Na segunda metade do século passado, havia o entendimento de que o melhor educador “*é aquele que produz o máximo de mudanças desejáveis nos seus alunos no grau mais elevado*” (Rammers & Gage, 1955, cit. por Postic, 1979, p. 31). As recentes investigações mostram que as perspectivas, culturais e políticas vêm definindo a função do professor e da sua prática, estando, também, intimamente relacionadas através dos tempos (Cunha, 2013).

O professor era ajustável a um perfil constituído por elementos comportamentais determinados como os desejáveis para um bom professor. A compreensão era de que a competência do professor possa ser avaliada pelo resultado, e que esse era resultante das condições objetivas do ensino, isto é, em racionalizar o ato educativo, especialmente o ato de ensinar, com vista a uma maior eficácia.

1. A instrumentalização político-económico no campo epistemológico da formação docente

A partir da segunda metade do século passado, o quadro de formação docente, subsidiária da *racionalidade tayloriana*, deu maior ênfase ao preparo técnico do professor, ocasionando uma separação entre o *eu pessoal* e o *eu profissional*, ganhando o primeiro um destaque e um controle maior da parte da instituição escolar, circunscrevendo o ideal de docência ao domínio estritamente técnico. Esta vertente foi bastante presente e aceite nas pesquisas nessa década que estudavam o comportamento docente para apreender qualitativa e quantitativamente as interações (verbais e não verbais) do professor na sala de aula (Flanders, 1970; Estrela, 1986), partindo-se da ideia de que a medida da influência do comportamento do professor sobre o trabalho dos alunos seja um meio direto para avaliar a eficácia do professor.

A partir dos anos de 1970, foram criando espaço e as investigações passaram a focalizar o professor sob a perspectiva psicológica (Morrison & McIntire, 1971). Estes autores defenderam que o professor deveria apresentar determinados traços de personalidade, atitudes e interesses sociais que provocassem um bom nível de satisfação nos alunos. De modo geral, a maior parte das pesquisas estava ligada à vivência psicológica do professor e ao papel que desempenhava na família, na escola e na comunidade.

Porém, esses estudos não explicitavam as relações de poder e/ou dominação de classe subjacente às formas de produção (Afonso, 2009). O professor e os alunos pareciam ser entendidos como seres omissos, existindo extemporânea e aterritorializadamente, os quais pouco contavam para a história e estrutura social. Assim,

a compreensão da dimensão social e política da educação passou a interferir muito na forma de compreender o papel do professor e, por conseguinte, da sua formação (Apple, 2002).

O início da década de oitenta, marcou a possibilidade de serem criados novos olhares face à função docente, entendendo o professor como fazendo parte da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural. O contributo de Paulo Freire, nesse sentido, é inestimável. Freire apregoou que o professor é um ser do mundo e não pode ser pensado fora dessa perspetiva; não é um indivíduo isolado, mas, sim, *“um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação [...]”* (Freire, 1992, p. 28). Desde logo, a formação de professores começou, então, a ser questionada e ampliada na sua compreensão, incorporando dimensões culturais e subjetivas que até aquele momento estavam ausentes nos seus estudos.

Os anos de 1980 vieram, pois, encetar uma nova etapa de análise da atuação docente nas dimensões técnica e política. Os estudiosos dessa vertente foram inspirados nas contribuições de raiz neomarxista, segundo a qual a divisão do trabalho torna o trabalhador cada vez mais unilateral e dependente por exigir especializações sempre crescentes, tendo como objetivo a adaptação dos sujeitos às máquinas e aos processos industriais.

Para Afonso (2009), tudo leva a crer que estas situações fazem parte de uma estratégia que visa *“acentuar a subordinação hierárquica e tecnoburocrática dos professores, a descomplexificação da formação ao contrário daquela que lhe é devida como trabalhadores, e a desvalorização do seu estatuto social”* (Morgado, 2010, p. 258).

Como se não bastasse, já a segunda metade dos anos de 1990 trouxe consigo o avanço do chamado neoliberalismo, reconfigurando o capitalismo de forma exacerbada e anunciando o fim do Estado providência. O emagrecimento d’Este venceu-se como principal bandeira, reconhecendo o mercado como fundamental força reguladora das relações sociais (Estevão, 1998). Caso para dizer que quando as questões essenciais de currículo e do trabalho docente não forem dirigidas por estes, os caprichos económicos ou políticos formam o caminho e as práticas educacionais são conduzidas à revelia.

Neste quadro de incerteza, a educação em geral, e a universidade, em particular, viram-se num embate entre a democratização e a resposta às exigências de um mundo produtivo, em constante mutação. Novas configurações se apresentaram como inevitáveis e com facilidade se produziu uma conceção tecnocrática da educação para responder às exigências do mercado, principalmente por meio dos *standards* da qualidade totalizante e da pedagogia das competências (Pacheco, 2009). Assiste-se, assim, à uma clara tendência para a proletarização do trabalho intelectual, atingindo os docentes que enfrentam uma desvalorização do seu estatuto social e dos seus diplomas.

A importação da terminologia competências significa uma articulação de maior dependência entre os sistemas educativos e as exigências do processo mercantil, colocando o professor, mais uma vez, como artífice de uma pedagogia, em grande parte, aprioristicamente definida. Neste sentido, a função docente corporaliza-se pela ação técnica de favorecer o alcance das competências por parte dos seus alunos.

O impacto das políticas económicas, internacionais e nacionais, sobre os sistemas educativos resultou na emergente discussão a respeito do espaço da formação de professores, tomando como referência, para tal termo, o enfoque sociogeográfico, que entende o espaço não apenas como uma unidade física, mas, também, e com mais importância, como uma definição de poder (Giddens, 1994).

Neste prisma, o espaço da formação tem um sentido de inclusão/exclusão com profundos significados sociais na estrutura de poder da ordem mundial, sobretudo na reestruturação capitalista nos últimos decénios. A atual geografia social encerra a marginalidade do espaço e a desinstitucionalização da formação de professores desde a universidade para serem instituídas em institutos superiores, centros, escolas etc, como formas concretas de representar as práticas seletivas e aceites para a formação docente e onde se poderiam integrar os interesses práticos, além dos da universidade (Santos, 1997).

O paradoxo disso parece residir na defesa de uma formação académica mais ampla do futuro professor que poderia ser utilizada como uma tese favorável à globalização, fortalecendo o argumento de que os espaços generalistas e teóricos anulariam os esforços para a construção de um conhecimento próprio da formação docente, que incluísse os saberes da prática quotidiana. Mais grave do que essa condição, pode ser o risco de confinamento da formação em *locus* onde não haja transição de ideias e conhecimentos gerais, multidisciplinares e transdisciplinares. O desafio parece ser, a articulação entre o local e o global, entre os marcos teóricos mais amplos e o quotidiano (Jameson, 2001).

Novamente, desprestigia-se uma condição contextual, tomando o universal como padrão para o local (Ball, 2004). As políticas regulatórias fizeram uso da avaliação externa para definir, de forma reducionista e mercantilista, o que se constitui como valor na educação e a conseqüente burocratização do trabalho docente, tendo influenciado todo o exercício da profissão.

Entretanto, as recentes discussões das políticas de formação de professores, as atenções são focadas no quadro decorrente do processo de Bolonha que vem instituindo novas mudanças. Em outras latitudes, como em Cabo Verde, as influências para a formação de professores têm vindo pela mão de organizações internacionais, a exemplo do Banco Mundial, e dos imperativos legais daí decorrentes. É no contexto

destas situações e destas influências que podemos encarar, atualmente, a formação e a prática docente.

A ênfase tem sido investir num processo de desqualificação da formação, através da criação e implementação de uma lógica empresarial, em que é apresentado um modelo de universidade onde o “*protótipo é a ‘Universidade de Excelência’*, expressão mágica que aponta menos para o aperfeiçoamento científico do que para uma função de rentabilidade e de performance” (Torgal, 2008, p. 13).

As políticas educacionais estão relacionadas ao âmbito económico, ao mercado e às políticas de financiamento, e tal situação se apresenta como correspondendo à realidade cabo-verdiana e para os países em desenvolvimento. Ou seja, deparamo-nos com a lógica mercadológica, que consiste num movimento de Relações Político - Educacionais e o Mundo Económico no Processo de Globalização.

Uma elevada produção intelectual tem circulado um pouco por todo o mundo, dando suporte às ideias neoliberais, presentes nos modelos políticos educacionais. A política de rupturas e descontinuidades, presença pontual nas sociedades, é a marca das políticas educacionais, que pretendem criar processos de padronização da educação, através da “*uniformização dos critérios de creditação e qualificação do ensino superior (...)*” (Pereira, 2007, p.155).

2. Alguma esperança?

No momento em que as políticas globalizadoras e economicistas pressionam para uma formação rápida e de massas, estas não têm servido como um argumento para anular a importância de teorias que tomam a epistemologia da prática como eixo articulador da formação. As teorias que valorizam a experiência e a capacidade reflexiva dos professores instalaram-se de forma exponencial nos cursos de formação e na orientação das pesquisas educacionais nos últimos decénios, propondo o que se denominou *epistemologia da prática*, ou seja, assumiu-se que o contacto e a interação com a prática docente podem gerar conhecimentos, sempre que os professores se impliquem em grupos de reflexão e diálogo com os problemas da prática do quotidiano.

Essa tendência foi questionada por estudiosos do campo da filosofia, que alertavam para o perigo de implantar uma visão pragmática na formação, denunciando a possibilidade do recuo da teoria (Moraes, 2003). Entretanto, essa posição provocou o aprofundamento de investigações e práticas que aliaram teoria e prática como possibilidade de formação. O principal mérito da epistemologia da prática refere-se ao reconhecimento do trabalho docente como fonte de saberes e da complexidade da docência, sempre atingida por contingências contextuais.

Como decorrência dessa tendência, instalaram-se com significativa presença no campo da formação de professores as estratégias de narrativas culturais e a compreensão dos conceitos de aprendizagem, desenvolvimento profissional e ação docente (Formosinho et al., 2009), assim como nas pesquisas que focalizam a atenção nos saberes, no conhecimento profissional, nas condições do exercício da profissão, no universo da sala de aula, nas caracterizações dos professores face aos modelos ou identidades dos docentes, entre outros (Betânia & Nuñez, 2014).

Se por um lado reconheceu-se que essa experiência inclui as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais numa miscelânea de possibilidades de construção da profissionalidade docente, por outro, o espaço de trabalho como lugar de formação resultou numa tendência significativa de pesquisar o docente no seu contexto de atuação, onde é reconhecido como produtor de saberes e, concomitantemente, reage, enquanto resultado dessa ação, às condições objetivas de existência e profissionalização (Cunha, 2013, p.13). Nesse âmbito, os pressupostos investigativos que assumem a dimensão cultural têm sido recorrentes, porque melhor respondem às exigências epistemológicas. Assim, num estudo recente levado a cabo por esta autora, os temas mais recorrentes na formação de professores estão relacionados a algumas dimensões, tais como:

a) práticas pedagógicas protagonizadas pelos professores, que evidenciam capacidades didáticas, incluindo, principalmente, os processos de avaliação da aprendizagem, o ensino de disciplinas específicas, o uso do livro didático e a apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aos processos de ensinar e aprender; b) representações e concepções docentes sobre os atores do processo educativo bem como das políticas que interferem e regulam a educação escolarizada; c) o trabalho docente e as condições de profissionalização dos professores, incluindo as dimensões da autonomia e autogestão nos processos de educação contínua; d) as práticas e os programas de formação de professores, incluindo a formação inicial, e a contínua, na sua dimensão política e pedagógica; e e) a importância da pesquisa como ferramenta da docência de qualidade, explorando teorias e práticas que municiam o professor para esse protagonismo.

Acrescenta, ainda, temas relacionados às políticas públicas e de carreira, às dimensões filosófico-políticas da docência, à dimensão sociológica do trabalho do professor e algumas outras que compõem o leque de temas relacionados ao campo.

Porém, continuamos a acreditar nas possibilidades de se vir a concretizar uma formação de professores promotora de condições que contribuam para emancipação. Como afirma Connell (1997, p. 67), um currículo contra hegemónico “*deve incluir a parte generalizável do currículo tradicional e garantir a todos os estudantes o acesso a métodos e conhecimentos científicos*”.

Em jeito de síntese

Não é difícil perceber que as tensões políticas e económicas, que marcaram as rupturas epistemológicas no campo da educação e da formação de professores, estiveram sempre presentes. Certamente, são essas as tensões contemporâneas para a formação de professores e todos os movimentos e alternativas terão que enfrentar, na medida em que a abordagem que valoriza a compreensão do fenómeno educativo como sendo uma área, também, de construção social e culturalmente vá convivendo com o paradigma da racionalidade técnica.

De facto, significativas mudanças nas formas de desenvolver conhecimento sobre a formação do professor já tiveram lugar. O resgate histórico do currículo, trabalho e formação docente permitiu-nos observar que diferentes forças ou eventos (normalmente externos: políticos, sociais e económicos) impulsionaram as diferentes concepções teóricas, práticas e científicas na formação docente ou tentativas de a influenciar, cada qual dentro de um determinado contexto. Algumas propostas foram eficazes e atingiram seus objectivos, em parte ou na sua totalidade, enquanto outras nem foram implementadas e desapareceram. Essa tendência comprova o facto de que a reflexão a respeito da formação e o exercício docente é necessária, assim como é imperiosa a sua emancipação epistemológica da esfera do político e do económico, tanto nos seus valores e tensões como nas suas forças em conflito que existem no interior das escolas e na sociedade.

As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação e formação que se quer humana e, como decorrência, diferentes exigências no papel e formação docente. Esse, sim, coloca-se como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade.

Referências bibliográficas

Apple, M. (2002). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (org.). (1996). *O Estudo da Escola. Portugal*: Porto Editora.

Betânia, R. & Nuñez, I. (Org). (2014). *Formação, Representações e Saberes Docentes – Elementos para se pensar a Profissionalização dos Professores*. São Paulo: Mercado Letras.

Campos, B. (2013). *Políticas Docentes: Formação e Avaliação*. Edição Mais Leituras.

Cunha, I. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na acção. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v. 39, nº 3, 1-17.

- Connell, R. W. (1995). Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In L. H. da Silva & J. C. de Azevedo, *Reconstrução curricular: teoria e prática no cotidiano da escola* (pp. 11-35). Porto Alegre/RS: Vozes.
- Estevão, C. (1998). Políticas de privatização e educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 9, 69-94.
- Freire, P. (1992). *Extensão ou comunicação*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Formosinho, J. (Org.) (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad*. Madrid: Alianza.
- Jameson, F. (2001). *Globalização e estratégia política. A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Morgado, J. C. (2010). O Processo de Bolonha e Políticas de Formação de Professores em Portugal. In L. Santos et al. (orgs), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 244-266). Belo Horizonte: Autêntica.
- Moraes, M. C. (Org.) (2003). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Morrison, A. & McIntyre, D. (1971). *Schools and socialization*. Penguin Harmondsworth.
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1), 105-143.
- Postic, M. (1990). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Pereira, M. F. C. R. (2007). Globalização e políticas curriculares: mudanças nas práticas. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & A. F. Moreira, *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos* (pp. 167-182). Porto: Porto Editora.
- Santos, M. (1997). A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo. In M. Santos et al. (Orgs.), *Fim de século e globalização*. São Paulo: Hucitec-Anpur.
- Torgal, L. R. (2008). *A Universidade e as "condições" da imaginação*. Coimbra: CEIAS.
- Vieira, A. (2015). Análise das Necessidades de Formação Contínua de Professores do Ensino Secundário de Cabo Verde no Contexto da Revisão Curricular. In II COLÓQUIO Cabo-Verdiano de Educação – CEDU 2015, *Políticas e práxis da Educação nas perspectivas e em contextos pós-coloniais*. Universidade de Cabo Verde: Praia.

Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: dimensões estruturantes da atividade docente¹

Betania Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
betania.ramalho.edu@gmail.com

Isauro Beltran Nuñez

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
isaurobeltran@yahoo.com.br

Resumo

Considerar a aprendizagem da docência, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores como categorias estruturantes da profissionalização do trabalho docente denota uma tomada de posição teórica e metodológica acerca do lugar que os professores devem ocupar no contexto de sua atividade laboral. Inicialmente, argumenta-se que são várias as implicações que revestem as relações entre essa trilogia, e maiores se tornam quando essas categorias flutuam espontaneamente, desconectadas umas das outras no complexo universo do processo de apropriação de conhecimentos, de saberes, de valores, atitudes e modos de ser e de agir dos docentes. Nesse artigo procura-se elucidar as especificidades dessas categorias determinantes para a configuração do trabalho docente profissionalizado. Trata-se de um estudo teórico, apoiada em referências no âmbito da formação e da profissionalização docente (Gatti & Barreto (2009); Ramalho, Nuñez & Gauthier (2003); Nóvoa (2009); Zeichner (2009); Marchesi (2009), entre outros). Problematiza-se o que é a aprendizagem da docência e como ela se relaciona com a formação; o que é a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional e como se dá a relação entre aprendizagem, formação e desenvolvimento do docente. Reconhece-se haver uma diversidade de processos de aprendizagens que promovem novas possibilidades do docente se inserir e atuar em seu meio, formando-se continuamente. No entanto, a aprendizagem que não tribute para a formação e a formação que não tribute para o desenvolvimento profissional, pouco impacto terá na profissionalização dos professores como sujeitos do seu grupo profissional.

Palavras chaves: Aprendizagem, Formação Docente, Profissionalização e Desenvolvimento Profissional de Professores.

Abstract

In considering teaching learning process, training and professional development of teachers as structuring categories of the professionalization of teaching work denotes a theoretical and methodological position on the place that should occupy teachers in the context of their work practice activities. It is argued that there are several implications for the relationship between this trilogy, and the greater they become when these categories

¹ O presente texto encontra-se publicado no livro Formação, Representação e Saberes Docente: elementos para se pensar a profissionalização dos professores, ano 2014, Editora Mercado das Letras. Campinas, S.P.

fluctuate spontaneously, disconnected from one another in the complex universe of the process of appropriation of knowledge, of know-how, of values, attitudes, and ways of being and acting of the teachers. This article seeks to elucidate the specificities of these determining categories for the configuration of professionalized teaching work. It is a theoretical study, supported by references of expression (Gatti & Barreto (2009); Ramalho, Nuñez & Gauthier (2003); Nóvoa (2009); Zeichner (2009); Marchesi (2009), among others), in the scope of teacher training and professionalization. What is the learning of teaching and how it relates to training is problematic; what is training in the perspective of professional development and how is the relationship between learning, training and development of the professional teacher. It is recognized that there is a diversity of learning processes that promote new possibilities for the teacher to insert and act in their environment, in continuing self development. However, learning that does not tribute to training and training that does not tribute to professional development will have little impact on the professionalization of teachers as subjects of their professional group.

Keywords: Learning, Teacher Training, Professionalization of Teaching and Professional Development of Teachers.

Introdução

Os desafios que decorrem das novas configurações sociais, econômicas e das tecnologias da informação que vêm revolucionando o dia a dia das sociedades e das escolas, exigem dos professores, em particular, uma elevada capacidade intelectual a respeito da aprendizagem da docência, da formação e do desenvolvimento profissional, situando os docentes no “epicentro” da questão. Portanto, o professor e sua formação tem sido um campo de preocupação não só das reformas, como também de boa parte das pesquisas em educação.

Há consenso sobre a importância que os professores e a formação destes representam no cenário da política educacional. No entanto, há discrepâncias sobre a compreensão que se tem a respeito da *aprendizagem da docência*, da *formação do professor(a)* e do seu *desenvolvimento profissional*. Há dificuldades para se distinguir, com clareza, o que é um trabalho ou um estudo sobre essas categorias chaves da profissionalização do professorado. Embora estejam fortemente relacionados do ponto de vista estratégico (produção de conhecimento), sua especificidade e suas relações ficam ocultas, pouco reveladas.

A polissemia dessas categorias, em sua consequência prática, pode explicar o limitado alcance que tem os cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas para formar professores com os conhecimentos esperados. Têm sido recorrentes as críticas aos processos formativos de professores, em razão do baixo impacto da atuação dos destes nas aprendizagens dos seus alunos. Gatti, em uma fala na reunião do CTC da Educação Básica da Capes (2016) destacou que “os resultados que se têm da educação básica, em relação ao que está presente no currículo é ensinado, é muito pouco falado e que é

preocupante a relação entre a qualidade do conhecimento que é oferecido e o que é aprendido”.

Pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas (Gatti, 2009, 2010, 2014) e UNESCO (2009) apontam as fragilidades da formação de professor no Brasil. Analisam um elevado número de cursos de pedagogia no país, e apontam fortes discrepâncias entre os currículos formativos, seja pela pouca carga horária destinada a conhecimentos essenciais, tal como alfabetização de crianças e jovens, seja pela concentração de aulas meramente teóricas entre outras questões.

Confirmam, portanto, a gravidade dos processos formativos continuarem com dificuldade para se chegar a certo consenso sobre o que deve ser a aprendizagem da docência. Como deve ser a formação de um professor/a e sua trajetória de vida profissional, no contexto da escola do século XXI?

O Grupo de Trabalho (GT8), Formação de Professor da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, tem se questionado sobre a imprecisão que permeia o campo da formação do professor/a, principalmente pela falta de consensos conceituais. Temos constatado que muitos estudos e pesquisas apresentados nesse GT8 não se revelam como formação e não têm, por vezes, esse propósito. São estudos sobre o professor, sua prática, o trabalho docente, a condição docente, a profissão etc. A denominação “formar professor” é muitas vezes considerada um estudo no qual o professor está presente como sujeito e objeto do mesmo.

Convém destacar que a dispersão conceitual (vários sentidos atribuídos a uma categoria) pode ser interessante quando amplia e enriquece, conceitualmente, uma determinada categoria. Mas é preocupante o fato de determinadas categorias serem usadas como sinônimo, o que reduz uma categoria à outra, podendo produzir um efeito contrário, um “erro conceitual”, com impacto nas posições teóricas e metodológicas. É nesse sentido que Zeichner (2009) fala da necessidade de se ganhar em precisão teórica nas pesquisas sobre a formação de professores.

Em nosso país, a formação dos professores tem conquistado prioridade no âmbito das políticas educacionais: a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) ampliou sua missão ao criar uma diretoria para responder pela Formação de Professores. Têm sido numerosos os projetos e programas voltados para potencializar a formação inicial e continuada dos professores em todos os níveis e modalidades. Os gastos financeiros são elevados face aos baixos resultados alcançados. Essas iniciativas conferem a necessidade de se ter muita clareza a respeito do que é formar um professor e o lugar da aprendizagem da docência.

Como lembra Nóvoa (2009):

Aparentemente estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e às medidas necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: a articulação entre a formação inicial, a indução e a formação em serviço, com uma perspectiva de formação ao longo de toda a vida; uma atenção maior aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção de professores jovens nas escolas; a valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na pesquisa; a importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores, etc.

É evidente que mais formação não melhora a escola. Embora seja condição necessária, a formação por si só não é suficiente por tratar-se de uma dimensão situada em uma problemática maior: a da profissionalização que se dá no contexto da dialética entre a profissionalidade (campo dos conhecimentos, habilidades e competências) e o profissionalismo (campo das conquistas laborais coletivas).

Analisando o contexto mais amplo (europeu principalmente), Nóvoa chama a atenção para a vulgarização do discurso que, do ponto de vista dos pesquisadores da área da formação dos professores, das ciências da educação e das didáticas, assim como das redes institucionais, dos grupos de trabalho e especialistas consultores de grandes organizações internacionais (OCDE, União Européia, entre outras) criaram e difundiram, em escala mundial. Nóvoa (2009, p. 50) afirma que a “legitimidade desses grupos fundamenta-se, principalmente, no conhecimento das redes internacionais e dos dados comparados, e não tanto no domínio teórico de uma análise científica ou profissional”. Para ele, são esses grupos, mais que os professores, os que têm contribuído para renovar os estudos sobre a profissão docente. Segundo Labare (2002 in Nóvoa, 2009), tais discursos sobre a profissionalização dos docentes tendem mais a melhorar o estatuto e o prestígio dos especialistas (formadores de professores, pesquisadores etc) do que promover a condição e o estatuto dos próprios professores (op. Cit).

Essas declarações, embora voltadas para outra realidade, nos alertam sobre a dissociação entre o que professam os pesquisadores e estudiosos sobre o tema da aprendizagem da docência, da formação e o desenvolvimento profissional do professor na perspectiva da profissionalização. Agrava-se, portanto, o fosso entre o que acontece no mundo real da docência e da educação escolar e o que tratam as políticas e seus fundamentos norteados pelos estudos e pesquisas.

Considerando a formação dos professores uma reconhecida prioridade no âmbito das políticas educacionais e dos estudiosos da área, é oportuno trazer à tona as seguintes questões: o que é formação? Serão realmente formativos os projetos de formação (inicial e continuada) de professores? É conveniente nos preocuparmos com a

(im)precisão teórica sobre essa categoria? Pesquisas que focam a atenção nos saberes, no conhecimento profissional docente, nas condições do exercício da profissão, no universo da sala de aula, nas caracterizações dos professores face aos tão discutidos modelos ou identidades dos docentes (professor tradicional versus professor crítico, por exemplo) entre outros são, necessariamente estudos sobre a formação docente? Que poderá diferenciar essas categorias?

No presente estudo, procuramos problematizar sobre essa relação complexa e necessária que tem, em nossa compreensão, implicações na formação inicial e continuada dos professores e em seu desenvolvimento profissional, como também repercute no âmbito das políticas e das pesquisas na área. Supomos, portanto, que muitos dos problemas que emergem dos processos de formação dos professores estão relacionados com a ambiguidade teórica com que essa categoria é usada nos documentos oficiais, nos projetos pedagógicos dos cursos de formação e pelos próprios professores formadores. Essa suposta ambiguidade torna-se, portanto, um obstáculo pedagógico.

1. Aprendizagem, Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Na intenção de elucidar o que parece ficar obscuro, procuramos problematizar o que é a aprendizagem da docência e como ela se relaciona com a formação; o que é a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional e como se dá a relação entre aprendizagem, formação e desenvolvimento do docente profissional. Essas questões nos levam a tomar as seguintes posições teóricas:

- a) Aprender é um conceito intimamente associado a ensinar. Como bem colocam Placco e Souza (2003), todas as definições remetem à aquisição de conhecimento e, algumas delas, ao estudo ou implicação. Nas diferentes definições é possível observar que existe um compromisso da aprendizagem com os termos conhecimentos e habilidades. No caso do professor esses conhecimentos trazem consequência para a aquisição e apropriação dos saberes e habilidades da atividade profissional. A aprendizagem acontece, portanto, quando há mudança de conhecimentos, de habilidades, de condutas, de experiências no processo de aperfeiçoamento das suas competências profissionais para serem integradas como elementos na configuração e reestruturação das identidades e do desenvolvimento profissional. A aprendizagem é favorecida pelos processos que facilitam a reconstrução crítica sobre a prática, a partir das experiências anteriores e, por vezes, contra elas.

A aprendizagem dos professores se ativa em face de situações-problema que criam motivos, necessidades, interesses sócio afetivos em busca de novos recursos para o desenvolvimento das competências e habilidades profissionais. Essas situações-problema criam necessidades e motivações

para a formação, associadas às demandas do contexto da atividade profissional.

Reconhecemos que os professores possuem crenças, ideias, concepções, conhecimentos, atitudes diante do ensino e sobre a sua própria aprendizagem. Tais atributos dos professores resultam de vários fatores e, em especial, de suas experiências de anos no *métier*. Dessa forma, a aprendizagem que tributa para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores deve ter como base os conteúdos significativos que lhes possibilitem construir saberes para desenvolver atitudes e valores sobre a sua prática profissional, em um processo sustentado na experiência e na prática, na qual os saberes são mobilizados sob as condições das suas necessidades, expectativas e interesses (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2000).

Os processos de aprendizagem dos professores acontecem na interação com os outros, no contexto de projetos pessoais e do grupo nos quais aparecem múltiplos fatores. São processos mediados pelos formadores e por um conjunto de ferramentas (materiais ou simbólicas).

As nossas experiências na formação inicial e continuada com professores nos ajudam a destacar outras características relevantes do processo de aprendizagem da docência:

- Os interesses e necessidades no grupo dos docentes são heterogêneos, embora se observem e possam ser negociados objetivos comuns. Isso implica na mobilização de uma diversificação de estratégias de ensino;
- Existe uma preocupação explícita ou latente com o fracasso porque os docentes aspiram sempre o sucesso na realização de cada tarefa. No entanto, a desconstrução do saber (intuitivo, senso comum, prático) para potencializar a internalização de novos saberes, habilidades e conhecimentos profissionais, por vezes implica em “violências simbólicas” para os professores;
- A experiência que os professores têm é uma referência inicial necessária para a (re)leitura da prática. Essa experiência, por vezes, frustra a intencionalidade da aprendizagem;
- Quando motivados, eles têm uma maior concentração, o que facilita a aprendizagem e essa motivação tem uma forte relação com as necessidades formativas;
- A preferência pelo trabalho em grupo é uma forma de se validar as experiências e os novos saberes em espaços que possibilitem compartilhar o processo;

- Os interesses profissionais para aprender também estão ligados a interesses de ascensão e de valorização profissional;
- Há susceptibilidade à fadiga e ao cansaço em horários noturnos e nos últimos dias da semana;
- As representações que os professores têm sobre sua aprendizagem e sobre a atividade profissional influenciam a aprendizagem. Faz-se necessário, portanto, estudos e reflexões críticas sobre essas representações da aprendizagem e da formação.

Essas situações-problema criam necessidades e motivações para a formação, associadas às demandas do contexto da atividade profissional.

b) Formação dos Professores é considerada por nós como o processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de condutas, conhecimentos, habilidades, valores inerentes ao desenvolvimento de competências para o desempenho da docência (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2003).

A Formação, especialmente a continuada, entendida como processo de apropriação sistemática da cultura profissional se orienta para o desenvolvimento profissional e para a identidade profissional. É mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos, pois inclui interesses, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, atitudes, valores, dentre outros elementos que levam a um novo estágio, qualitativamente diferente, no desenvolvimento profissional. A formação continuada, portanto, se associa fortemente ao desenvolvimento profissional. Essa associação não é só uma possibilidade, mas uma necessidade para serem logrados os objetivos dos projetos de formação profissional. Dessa forma, constitui-se em um espaço de representação e construção da identidade profissional da atividade de ensinar.

O conceito de formação implica em uma ação profunda e sistematizada, orientada para a transformação do professor como profissional, o qual inclui não só o saber e o conhecimento (como no caso da aprendizagem), mas também o saber fazer, o ser, o saber pensar. Sendo assim, a aprendizagem é parte da formação, embora qualquer aprendizagem não promova formação.

O professor pode aprender uma técnica de ensino, mas isso só será um componente da formação na medida em que essa aprendizagem tenha um impacto no seu trabalho com seus alunos, de forma duradoura, potencializando a melhoria da prática profissional que deve ser uma prática ancorada em atitudes, valores e numa ética dada.

A formação continuada do professor não pode ser concebida como um conjunto justaposto de cursos pontuais. Requer uma organização articulada à prática docente atual e prospectiva dos projetos orientados para o desenvolvimento profissional dos professores. Esses cursos, em sua maioria, são organizados considerando os professores participantes como uma "massa homogênea" sem levar em conta as fortes influências das suas concepções em relação a seu trabalho e às suas necessidades de formação. Essas concepções são idiossincráticas, construídas no contexto social e na sua experiência como indivíduo. Embora existam concepções compartilhadas, os sentidos que os professores atribuem às suas práticas passam, também, pela individualidade de cada um deles. Essas concepções são bases para a construção ou reconstrução de novos saberes e de competências profissionais.

De forma geral, podemos considerar que a formação, notadamente a continuada:

- É um processo orientado para o desenvolvimento profissional, estruturado a partir de necessidades formativas dos professores e da escola, o qual deve promover a apropriação, a reconstrução de saberes, de competências, de valores e atitudes a serem ressignificados no interior do espaço da prática profissional. É, portanto, nesse espaço que o conhecimento se faz conhecimento profissional;
- É um processo que objetiva o desenvolvimento de competências para o ensino integradas ao compromisso político, à ética e à autonomia intelectual;
- É uma prática sócio profissional produzida no contexto de uma cultura profissional;
- É dependente de vários fatores, tais como: as necessidades individuais, as do grupo, das instituições escolares às quais os professores pertencem e das políticas educacionais, entre outras;
- É um processo transcultural;
- É uma prática que se desenvolve em espaços formais, orientada por pressupostos explícitos (por vezes implícitos);
- É uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, de realização ou de frustração;
- É uma atividade norteada por objetivos e motivos diversos, relacionada às exigências das políticas educacionais. Essa relação não é sempre o motivo

fundamental, assim como não se apresenta numa relação isomórfica com as necessidades formativas dos professores;

- É um dos elementos do desenvolvimento profissional, pois os novos saberes, as novas competências só têm sentido no contexto da atividade profissional no qual se legitimam os mesmos;
- É um elemento catalisador do profissionalismo. Assim que uma melhor formação deve levar à busca de melhores condições de trabalho, da estrutura e organização da atividade profissional.

Nesse processo, devem ser integrados os conhecimentos profissionais, as concepções, as atitudes e os valores da prática de ensino, tomando-se como eixo da formação a didática, pois as finalidades da educação e o conteúdo a ser ensinado condicionam a ação docente e as estratégias de ensino.

A formação continuada deve estar relacionada com a formação inicial e vive versa. A formação inicial prepara para o início da atividade profissional na docência e a formação continuada potencializa o desenvolvimento profissional, subsidiando a consolidação/reconstrução das identidades dos professores. A formação continuada implica em uma ação profunda dos e sobre os professores, orientada para a transformação do ser e do saber da profissão, resultando em consequências positivas para a atividade profissional.

A necessidade de diferenciar formação de aprendizagem está relacionada com a procura de uma melhor precisão teórica dessas categorias, com forte implicação na prática, uma vez que aprendizagem e formação, enquanto processos, acontecem por mecanismos diferenciados.

c) Desenvolvimento profissional é um processo de maturação e consolidação das potencialidades pedagógicas do professor face às suas relações com as influências formativas. Se expressa no trânsito do professor em diferentes estágios de generalização de todos os aspectos sócio profissionais que estruturam a sua identidade profissional.

O desenvolvimento profissional é um processo dialético que se dá através de sucessivos estágios de superação dialética, baseados na reflexão crítica da prática, assim como na compreensão e na capacidade de decidir e de teorizar sobre essa prática de maneira consciente e autorregulada. Ele se produz na interação com os colegas profissionais e no contexto da atividade profissional.

É importante compreender o desenvolvimento profissional dos professores como um processo amplo, dinâmico, flexível, evolutivo e pessoal, caracterizado por diferentes etapas da carreira docente. Nesse sentido, Day (1997) destaca

ser “importante conceituar o desenvolvimento profissional como um elemento multidimensional, dinâmico, entre diferentes etapas da experiência biográfica, dos fatores ambientais, da formação, da vida e das fases de aprendizagem ao longo da vida”.

O desenvolvimento profissional é um processo contínuo que não acontece de forma isolada. Constitui um projeto de vida, que combina a interação de diferentes modalidades formativas. Conjuga, portanto, profissionalidade (aquisição e renovação do saber fazer pedagógico) com profissionalismo, no qual questões de ordem salarial, de condições de trabalho, da autonomia intelectual, da ética, da participação em diferentes espaços profissionais, sindicais, questões acadêmicas, dentre outras, convergem para um *status* da profissão.

O Desenvolvimento profissional acontece pelo trânsito de sucessivas etapas que constituem distintos níveis de caracterização da prática e da identidade profissional. É um processo que, como uma espiral crescente, marca diferenças qualitativas e quantitativas que essencialmente resultam da solução de diversas contradições que pautam mudanças diversas ao longo do tempo/espaço.

A aprendizagem deve promover e contribuir com a formação, assim como também a formação se integra com um elemento que, em diferentes momentos contribui com o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente com a profissionalização dos professores.

2. A necessária relação entre aprendizagem da docência, formação e o desenvolvimento profissional dos professores: notas conclusivas.

Vários fatores interagem na composição dos desafios que revestem o campo da formação em sua interface com a aprendizagem da docência e com o desenvolvimento profissional dos professores. A complexidade se avoluma em decorrência dos desdobramentos culturais, políticos, econômicos, técnicos, científicos e mesmo subjetivos relacionados a esses fatores e à diversidade de compreensões que essas categorias suscitam no âmbito da educação nacional.

Contribuir para dar coerência ao que julgamos estar disperso e pouco visível e discutir de maneira transversal esses termos/categorias, foi o objetivo maior deste estudo.

Várias são as implicações que revestem as relações entre essa trilogia, e maiores se tornam quando essas categorias flutuam espontaneamente, desconectadas umas das outras no complexo universo do processo de apropriação de conhecimentos, de saberes, de valores, de atitudes, de modos de ser e de agir dos docentes.

Reconhecemos haver uma diversidade de processos de aprendizagens que promovem novas possibilidades do docente se inserir e atuar em seu meio, formando-se continuamente. No entanto, reforçamos a seguinte argumentação: a aprendizagem deve tributar para a formação e a formação, por sua vez precisa potencializar o desenvolvimento profissional. Ao não proceder assim, pouco impacto terá na profissionalização dos professores como sujeitos do seu grupo profissional.

A aprendizagem da docência deve ter efetiva repercussão na prática (qualidade e natureza das atividades profissionais) e no desenvolvimento profissional. Isto significa tornar a aprendizagem formativa, educativa e visivelmente refletida e voltada para o desenvolvimento profissional dos professores. Nessa perspectiva, o papel do formador é ser mediador, é saber pensar e definir quais atividades e recursos devem ampliar as aprendizagens do grupo, lançando mão de estratégias que mobilizem atividades mentais do sujeito e o desenvolvimento de novas ferramentas cognitivas para a tomada de consciência desses processos chamados de metacognição. A metacognição permite o alcance da autonomia necessária a um processo de autoformação.

Aprendizagem e formação não gozam do mesmo estatuto, sentido e significado. A aprendizagem, em sua natureza evoca a instrução, o conhecimento, os saberes e habilidades como recursos a serem mobilizados na formação de competências profissionais (pertencem à dimensão da profissionalidade). Olhando por esse prisma, somente a aprendizagem não modifica, substancialmente, as concepções, os valores, a forma de ser do professor, requisito e fundamento da formação e da profissionalização.

Muitas vezes, ao não levar a uma transformação significativa no agir profissional do professor, a aprendizagem não se mostra com solidez e com poder de transformação, logo, não tributa para a formação dos professores.

Considerando que a formação só se revela no contexto real da atividade profissional e deve estar focada nas necessidades formativas dos professores, é preciso, portanto, estratégias intencionalmente voltadas para formar as competências e habilidades profissionais: portanto, só com um planejamento efetivo, voltado para atender necessidades e interesses do contexto da profissão, que acontece a longo prazo, é que a formação poderá modificar as concepções, os valores, as atitudes e ultrapassar o plano da relação com os saberes, entrando no plano dos interesses e das motivações dos professores.

A formação, por sua vez, mobiliza em seu campo de abrangência as dimensões afetiva e cognitiva, e se dá no contexto real da atividade profissional. Assim, a formação não pode estar apoiada apenas no discurso ou em uma boa retórica. A instrumentalização da formação não se dá apenas falando sobre o que deve saber os professores para que aprendam a profissão e modifiquem seu agir profissional. A formação tem uma dimensão mais complexa, mais abrangente, mais profunda e possui

mecanismos diferentes dos mecanismos da aprendizagem, uma vez que diz respeito à formação de valores, atitudes e ética.

O desenvolvimento profissional do professor volta-se, portanto, para a construção de sucessivas identidades profissionais em um longo período de tempo. A melhora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores está, em parte, em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhoras pedagógicas, laborais, sociais e, também, o debate entre o próprio coletivo (Imbernón, 2009).

Faz-se necessária uma reflexão aprofundada para se ter uma devida compreensão a respeito dos processos que podem contribuir para as reformas educacionais, especialmente no que se refere à formação de professores, a fim de se romper o círculo das mudanças que nada mudam. Nossos estudos e, especialmente, o livro *Formar o professor, profissionalizar o ensino*, aqui referenciado, apresenta um modelo emergente da formação inicial que potencializa a formação dos professores como profissionais.

Na sociedade do conhecimento, a dinâmica da formação do professor passa a ter outra dimensão, pensada a partir desse novo contexto. A atualização das competências e dos saberes profissionais são exigências de uma nova ótica do desenvolvimento profissional do professor, como uma especificidade da educação permanente (Relatório Faure)². Isso exige uma nova compreensão dos processos de aprendizagem dos professores. Compreender o significado dessas categorias permite uma reflexão crítica dos discursos das reformas como expressão de políticas educacionais que, por vezes, colocam de forma excessiva no professor e na sua formação, os problemas da escola e da educação.

Referências Bibliográficas

Day, C. (1997). In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. *Journal of In-Service Education*, 23, 1, 39-54. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13674589700200002>

Gatti, B. & Barreto, E. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.

Gatti, B. & Barreto, E. S. (2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, 100, 33-46. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036>.

Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, 31 (113), 1355-1379.

² FAURE, Edgard. (coord.) - *Apprendre à être*. Fayard/Unesco, 1972.

- Imbernón, F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para El nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores*, 1 (1), 31-42.
- Marchesi, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento Profissional*. Madrid, Fundação Santilla.
- Nóvoa, A (2009). Professores: ainda falta muito para o futuro? *Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores*, 1 (1). Autentica Editora.
- Ramalho, B. L., Nuñez, B. I. & Gauthier, C (2003). *Formar o professor*. Profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina.
- Ramalho, B. L., Nuñez, B. I. & Gauthier, C (2000). Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a: uma experiência centrada na formação continuada. Reunião anual da ANPED. <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0809t.PDF>
- Zeichner, K. (2009). Uma agenda de Pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores*. Vol. 1. N.01. Autentica Editora

Currículo, educação básica, ensino e formação humana em contexto de vulnerabilidades e desafios

Isabel Carvalho Viana

CIEd-IE, Universidade do Minho, Portugal¹
icviana@ie.uminho.pt

Resumo

A formação integral das pessoas constitui a sua riqueza, é alavanca do desenvolvimento humano. Este artigo vai além este entendimento e associa o currículo do ensino não superior à riqueza da formação integral das pessoas. Parte da questão nuclear: como pode o currículo ampliar a formação integral das pessoas em contextos de vulnerabilidades e desafios sociais tão complexos como, por exemplo, o desemprego, as mudanças no mercado de trabalho, o envelhecimento da população, a pobreza, a violência, a desigualdade de género, a interculturalidade, as necessidades educativas especiais, as alterações climáticas, entre outros. Sabemos que, hoje, a educação destaca um interessante progresso, com impacto no desenvolvimento humano, o número de pessoas escolarizadas aumentou significativamente e o mundo assiste a um conjunto de políticas públicas que procuram criar condições para as oportunidades de trabalho e a sua sustentabilidade e o bem-estar dos trabalhadores, tal como refere o relatório de Desenvolvimento Humano de 2015.

Neste cenário, a qualidade da educação é um *território plural inteligente* alicerçado em direito essencial, capaz de projetar e defender os direitos de todos, de ser equitativa, relevante e perfilada por um conceito de aprendizagem ao longo da vida, conectado com o poder do local. Este entendimento, evidencia um compromisso com uma metodologia de intervenção aberta e participada, com o intuito de gerar desenvolvimento de competências adequadas à participação cidadã inteligente de todos, enquanto espaço e lugar de qualidade e de construção do projeto de vida de todos e de cada um, em territórios inteligentes sustentáveis. A qualidade da educação expressa-se como uma aspiração dos Sistemas Educativos de diferenciados países, consensualizada pela sociedade, em geral, e pelo poder político, em particular, variando de sociedade para sociedade e de grupo de pessoas para grupo de pessoas. Contudo, é importante refletir em torno do debate sobre a aspiração à qualidade, se prefigurada por políticas neoliberais, se predispor a enformar a educação como um produto ou serviço mercantilizável, legitimada por processos de avaliação em grande escala. No entanto, partimos da convicção de que os contextos de aprendizagem, orientados para o desenvolvimento humano, esculpem lugares com características específicas que se escrevem e reescrevem da cenografia do ambiente experienciado com presença emocional gerada entre o imaginário e o lugar, sem anular a diversidade, onde o constructo cidade educação responde a interrogações das sociedades atuais, de forma a contribuir para a noção de conhecimento [Pacheco (2014, p. 14) destaca que *Conhecimento e educação constituem duas faces complementares de um processo institucionalizado ao longo do tempo que se intersectam na escola pela definição de percursos de aprendizagem (...)*]. As pessoas são a essência das Nações, a formação integral, a formação humana deve concentrar-se em ampliar a escolha das pessoas, atribuindo maior destaque à riqueza que constitui a vida Este artigo procura ser um contributo para a discussão que temos

¹ Instituto de Educação

vindo a assistir em torno da importância das políticas e instituições educativas promoverem a equidade e inclusão, a educação para o tão apregoado século 21, preocupando-se em conectar as pessoas com o mundo, com o país e a região onde vivem.

Nota prévia

O hoje traja de ontem e almeja ser amanhã! Neste roteiro complexo lemos, investigamos e inventamos com curiosidade o Currículo à medida que o escrevemos e assim vamos produzindo legados de expectativa interpretados como tudo e como nada, ou seja, interpretados com nostalgia de satisfação ou de insatisfação ou até mesmo de projeção do local com visão global. Talvez até mais com ilusão de elogio do que desejamos saber e ter do que aquilo que efetivamente sabemos e temos. Estes estados geram incursões, quer pelo júbilo, quer pela tensão, a parecer convidar a senti-los como jornada de reconhecimento e curiosidade. Reconhecimento singular pelo valor inestimável do quanto é benéfico à evolução do desenvolvimento humano, e do desenvolvimento local, à cidadania democrática, a curiosidade pelo currículo. Importa que os destinos optados, oferecidos, ocasionais de cada contexto de *investigação-intervenção*, preencham a vontade do leitor de interesse por estes assuntos, com expectativa capaz de nunca esquecer a vontade de explorar e levar o currículo.

Hoje, sabemos que as notícias já correram, continuam a correr, e fizeram correr milhares de migrantes e todos aqueles que não têm disponibilidade para a indiferença. São notícias que nos oferecem cenários que projetam a perversidade humana sem limites e denunciam a falência do respeito pela dignidade humana e esvazia o nosso/vosso mundo de futuro... São correrias loucas que nos deixam à toa, sem saber se regressamos ou partimos! Se somos humanos ou uma aparência forjada a iludir ser. São inúmeros os temas que cabem em tal eclipsar de regressos e partidas. O currículo conecta inúmeros que relacionam o conhecimento com o valor da vida das pessoas. Este entendimento atribui ao currículo uma expressão de liberdade espontânea, onde a *turbulência* e a *calmaria* do local são natureza da vida que pensa o que sente e que sente o que pensa, sem lugar para indiferença, antes constitui algo que está dentro de nós e se vive de forma capaz de consagrar direitos e delinear o currículo como espaço de ampliação da cidadania global inclusiva.

Afirmamos o currículo como espaço de investigação e de educação para o desenvolvimento, com valor de intervenção transformadora e ressignificadora de sentidos e significados da especificidade do bem-estar humano, do valor do conhecimento, do valor da expressão local com importância global, são palavras de entrega de manifesto de ânimo, em hino da noite inquieta, preenchidas com percepções de pessoas interessantes que participam, se envolvem, investigam e intervêm com e pela cidadania global, com e pelo conhecimento emancipador de todos nós, e de cada um de nós, com valor de *cultura-mundo*, que não deixa desaparecer as especificidades da cultura local, enquanto valor identitário maior da *cultura-mundo*, como afirmam

Lipovetsky e Serroy (2011), a noção de cultura alterou-se profundamente. Nos nossos dias, moda, publicidade, turismo, arte, urbanismo... nada escapa ao domínio da cultura. Esta transformou-se numa *cultura-mundo*, a do tecnocapitalismo generalizado, das indústrias culturais, do consumismo à escala global, dos *media* e das redes digitais. No livro: *A cultura-mundo, respostas a uma sociedade desorientada* (São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p.9) os autores analisam o alargamento da cultura ocidental que, no atual ciclo civilizacional, se projeta à escala mundial, significando a resignificação da cultura no mundo. Os autores referem que as mudanças na cultura afectam a relação do homem consigo mesmo e com o mundo onde se insere. Ao analisarem esta transformação, os autores dão pistas para um possível curso de ação que enfrente o primado, em crescimento, do consumismo e o desnorteio propagado por esta época. E se os anos futuros fossem, paradoxalmente, os da «desforra da cultura»? O que isto representaria para o currículo, para a escola pública, para a formação das pessoas?

No cenário descontínuo de incerteza que nos habituamos a posicionar para ler o mundo, o ritmo da vontade de agarrar o valor do currículo pelo conhecimento, a afirmação da escola pública, da educação, como direito e não privilégio, também gera silêncio e anuncia vozes incertas e solícitas, a convidar escutá-las constantemente.

Neste esforço de narrar para compreender o que a intervenção em currículo e a formação humana fazem acontecer, descobrimos uma vontade de ir e a espera da vez para agarrar as sonoridades de um macio chão de estrelas, aquelas que estão presas ao calor da vontade de fazer acontecer desenvolvimento humano com qualidade, a valorização efetiva das pessoas, por fios invisíveis. Sim, esperamos alcançar mais do que registos de folhas de diário cego, a ambicionar apropriar, como elucidário, o que efectivamente vence seja o que é, nunca o que parece, com a coragem de usar o silêncio como o facebook, isto é, tudo que lá gravarmos fica para sempre. A pensar, inventar e a conquistar os contextos e as temporalidades do currículo, com vínculo universal, interpretado como um dispositivo valioso de integração, de inclusão social e projeção cultural, a permitir organizarmo-nos para nos tornarmos plurais como o Mundo, tal como propunha Fernando Pessoa.

1. Contexto das políticas internacionais para a educação e a formação, sociedade de informação e desenvolvimento

No contexto das políticas educativas europeias, que também se cruzam com as políticas do mundo, que reclamam, cada vez mais, soluções especializadas, a ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development, <http://www.ascd.org/about-ascd.aspx>) valoriza e apoia o desenvolvimento profissional, a capacitação e liderança educacional (dimensões essenciais para aprender, ensinar e liderar). Neste enquadramento, os territórios inteligentes, integrando uma abordagem território/*cidade educação*, podem constituir um ambiente de aprendizagem inovador e, por outro lado, podem gerar um processo compreensivo de como se aprende e

ensina, permitindo gerar propostas de incentivo/motivação que instiguem as pessoas a prosperarem.

Com base neste entendimento, a *cidade educação* promove a curiosidade intelectual dos estudantes, a participação colaborativa, interações sociais e coloca os espaços/organizações formativas a refletir sobre si e a partilhar a inovação e as boas práticas. Portanto, revela-se capaz de responder a recomendações da OCDE (2012; 2013a) para Portugal, no âmbito da educação, que nos levam a considerar o currículo como o lugar identitário da educação. Em particular, é de relevar o que diz respeito às políticas de avaliação no sistema de ensino, nomeadamente: a) destacar os estudantes no ensino e na atenção dos professores; b) monitorizar os programas e a avaliação dos resultados; c) diminuir os níveis de reprovação; d) desenvolver mecanismos de apoio aos estudantes que revelem dificuldades de aprendizagem, com o intuito de poderem melhorar; e) centrar a avaliação dos professores em processos de melhorar as práticas de ensino; f) aumentar a autonomia e a capacidade de decidir nas questões educativas; g) melhorar a qualificação dos portugueses; h) a educação compreendida como a melhor forma de combater o desemprego; i) dados mais específicos sobre a organização e análise do desenvolvimento de programas do ensino secundário; a gestão do tempo e dos espaços para aprender com qualidade, de forma a envolver e comprometer com a aprendizagem.

Na atualidade, numa perspetiva internacional, o currículo configura espaços de formação que se perspetivam com visão de futuro e ambiciona assegurar processos de aprendizagem coletiva partilhada, onde o trabalho colaborativo é um meio de análise, de reflexão e resolução dos problemas que emergem no seio do espaço formativo e na comunidade onde se está inserido. É um espaço que, no sentido do European Institute for E-Learning (<http://www.eife-l.org/about/europortfolio>), procura dar conta das *skills* para refletir e agir no séc XXI (Viana, 2011). Configura espaços de formação que aprendem pela interação (Bolívar, 1997) e desenha dispositivos de avaliação de forma continuada, com intenção de transformar os dados em informação e conhecimento úteis à tomada de decisão. Contudo, em ambiente *online*, a avaliação caracteriza-se por especificidades que se relacionam com a participação e o envolvimento do estudante com o seu processo de aprendizagem e a personalização deste processo, implicando, pela perspetiva do avaliador, a compreensão experiencial (Stake, 2006).

A abordagem *cidade educação*, dentro dos territórios inteligentes sustentáveis, acaba por possibilitar outras formas de explorar e valorizar o aprender a ser crítico e criativo, enquanto dimensões de educação e de avaliação compreensivas e formadoras, capazes de proporcionar formas múltiplas de conhecimento e de envolver e apreender as subjetividades de todos e de cada um (Viana, 2012), reconhecidas como dimensões essenciais na promoção da formação integral das pessoas.

Partnership for 21st Century Skills (<http://route21.p21.org/>) refere que um ambiente de aprendizagem configurado para o séc. XXI sugere um espaço e lugar que não só a tradicional sala de aula, sendo que o projeto em interação com espaços e lugares diferenciados. Pois, hoje, as tecnologias proporcionam espaços *online* interativos e fomentam ambientes de aprendizagem de qualidade, combinando tecnologias/sistemas de informação que permitem integrar os interesses e necessidades de aprendizagem específicas de cada pessoa e apoiar relações humanas positivas para facilitar a aprendizagem significativa. Desta forma, entendemos que ambientes de aprendizagem significativos são estruturas que combinam sistemas, ferramentas e comunidades virtuais, de forma a envolverem e motivarem estudantes e professores para aprenderem e ensinarem a desenvolver conhecimento e *skills*, conforme a OCDE (2015, *Competências para o progresso social. O poder das competências socioemocionais*), tanto as cognitivas como as socioemocionais desempenham um papel importante nos resultados económicos e sociais. Ainda, a ciência e a educação tecnológica, como refere Hodson (2010), têm a responsabilidade de mostrar às pessoas as relações complexas entre produção e consumo de objetos e serviços digitais, de forma a responder aos interesses, necessidades e expectativas das pessoas.

Neste contexto é igualmente importante destacar a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento* e as metas 2021, a *educação que queremos para a geração dos bicentenários*, uma vez que a organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (2008), destaca um projeto ibero-americano articulado com a educação como contributo para o desenvolvimento económico e social da região e para a formação de uma geração de cidadãos cultos e, conseqüentemente, livres, numa sociedade democrática e igualitária, para o que evidenciam as metas 5 e 6 (5 – incrementar a participação dos jovens no ensino secundário, no ensino técnico-profissional e no ensino superior e 6 – favorecer a articulação entre a educação e o emprego através do ensino técnico-profissional). A OCDE (1999) já tinha alertado para a importância que assume a capacidade de se criar, difundir e usar o conhecimento/informação, sistemas digitais/tecnológicos, como fator cada vez mais essencial para o crescimento económico e a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Pois, hoje, sabemos que o desenvolvimento tecnológico avança de forma autónoma e célere, dificultando ao homem acompanhá-lo, revelando importante gerar processos e soluções tecnológicas capazes de combater a info-exclusão e promover a literacia digital. Ainda, os objetivos do milénio e a declaração mundial de educação para todos, em 2000, a ONU, ao analisar os maiores problemas mundiais, estabeleceu objetivos para o milénio que deveriam ser atingidos por todos os países até 2015, que, no tempo atual, se ampliam para 2030, entre eles, destacamos o 8.º, isto é, *estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento*.

Num espaço de ação transversal multidisciplinar, como se apresentam os territórios inteligentes sustentáveis, urge gerar oportunidades de investigação e de debate em torno da importância da interconectividade entre aprendizagem formal, não-formal e informal, enquanto apologia de bem-estar e porque capaz de, na atualidade, tal como já foi referido por Dewey (2005; 2002), melhor qualificar e melhor atribuir significado à aprendizagem para a formação integral das pessoas. A permitir explorar e procurar contribuir, com algumas soluções, para responder a interesses e implicações que se assumem na política e prática educativa/formativa e na mobilidade social, tal como advertem diferentes relatórios da rede Eurydice² (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php), nomeadamente:

- Eurydice (2012a, p. 3), *Educação para a Cidadania na Europa*, de acordo com a recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, dezembro 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, e as conclusões do Conselho, maio 2009, no âmbito do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020). Sublinham-se as competências sociais e cívicas e, ainda, a importância de se promover a equidade e coesão social e a cidadania ativa através da educação escolar/formação. Com este intuito, sugerem medidas que incentivem a “aprendizagem pela prática”, valorizando o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo/formativo.

- Eurydice (2011, p.7), *Números-chave sobre a aprendizagem e a inovação através das TIC nas escolas da Europa – 2011*, o recurso às TIC na educação é uma dimensão significativa na Estratégia Europeia porque preocupada em garantir a eficácia dos Sistemas Educativos e a competitividade da economia Europeia. A nova Agenda Digital para a Europa, adotada em 2010 pela Comissão Europeia, reconfigura estratégias nacionais nucleares para promover o uso das TIC, com o intuito de apoiar as iniciativas ambicionadas pela Estratégia Europa 2020, tais como: “oferta electrónica de serviços públicos (governo electrónico), pela promoção da difusão de banda larga rápida e ultra-rápida; melhor interoperabilidade e segurança (infra-estruturas e segurança); e por proporcionar à população Europeia competências profissionais de alto nível em TIC, incluindo literacia digital e mediática (aprendizagem electrónica, literacia digital/mediática, competências electrónicas)” (p. 25). Organizações internacionais compilaram listas de competências que os estudantes devem adquirir na escola de forma a estarem devidamente preparados para interagir com ambientes sociais e laborais complexos. Este relatório destaca como bom exemplo a organização Partnership for 21st Century Skills (P21), que identificou uma lista de competências e

² A Eurydice colabora com o Eurostat, CEDEFOP, Fundação Europeia para a Formação (ETF), Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais e com o Centro de Investigação sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (CRELL). A Eurydice apoia o trabalho colaborativo desenvolvido pela Comissão Europeia com organizações internacionais, tais como a OCDE, o Conselho da Europa e a UNESCO (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_en.php acedido 04/08/2013).

conhecimentos essenciais como garante de preparação de todos os estudantes para o séc. XXI, alicerçadas nas categorias “competências de aprendizagem e inovação” e “competências de vida e carreira” (p.35). Contudo, nos países da Comunidade Europeia, o recurso às TIC é menos recomendado para estimular o desenvolvimento de competências de liderança, de responsabilidade e produtividade. São menos de metade os países membros que promovem o recurso à aprendizagem *online*, em que professores e estudantes estão separados pela distância ou o tempo e as interações são realizadas através de tecnologia *online*.

- Eurydice (2012, p. 3). *Números-chave da Educação na Europa* baseia-se em dados recolhidos através da rede Eurydice, do Eurostat e do inquérito internacional PISA, oferecendo uma visão sobre o estado geral do funcionamento dos Sistemas Educativos Europeus. Destaca como áreas importantes: “a participação no ensino obrigatório; a conclusão do ensino superior; a transição para o mercado de trabalho; o investimento na educação”. Este relatório faz uma retrospectiva atualizada, apresentando tendências no âmbito da educação e da formação 2020, desde o início da Estratégia de Lisboa, em 2000, e é referido como leitura complementar ao relatório da Comissão Europeia Educação e Formação 2020. Os resultados mostram que existe um número crescente de jovens com qualificações excessivas para o tipo de emprego que encontram. Este facto parece ser revelador da importância de uma previsão mais eficiente das necessidades do mercado de trabalho, a curto e a longo prazo, para proporcionar uma orientação educativa e profissional confiável aos estudantes, que permita ajustar melhor as qualificações educativas dos jovens às oportunidades de emprego concretas. Aquele relatório destaca, como problemas existentes nos Estados-Membros, os que se relacionam com os custos económicos que advêm do insucesso e abandono escolar e como condicionam o seu desenvolvimento económico, fazendo uma abordagem à aprendizagem ao longo da vida, entre outros aspetos, segundo o Instituto de Gestão do Fundo Social Europeu (<https://www.igfse.pt/news.asp?startAt=1&categoryID=281&newsID=2284>), o relatório demonstra bons progressos para vários países, nomeadamente para Portugal.

No contexto das políticas internacionais para a educação e formação no séc. XXI, com a projeção exponencial nos territórios inteligentes sustentáveis, a abordagem *cidade educação*, de forma particular, organiza-se para responder à estratégia do milénio, nomeadamente no que respeita ao *estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento* e ao programa H2020, no que concerne aos desafios sociais em geral, à comunidade, às famílias e às pessoas de todas as idades e condição social. Pois, propõe gerar inovadores criativos, através da reconfiguração dos Sistemas de Ensino/Formação (contextos formais, não formais e informais integrados) orientada para desenvolver *hard skills*, sem esquecer as *soft skills*, onde se destaca a atitude empreendedora e inclusiva, o pensamento crítico, a capacidade de comunicação, a resolução de problemas, o trabalho em equipa, o relacionamento interpessoal, a

adaptabilidade/resiliência, a curiosidade e a capacidade imaginativa, entre outras. Trata-se de uma abordagem que considera importante articular a cultura educativa e formativa com a cultura de aprendizagem que produz inovadores criativos, significando ir além os conteúdos disciplinares e apostar na formação integral das pessoas.

2. Cenários de importância global e o desenvolvimento de skills significativas para a sustentabilidade do progresso social em contextos de vulnerabilidade

Neste panorama plural, em transição continuada, o Centro de Investigação sobre a aprendizagem ao Longo da Vida (CRELL, 2012, <https://crell.jrc.ec.europa.eu/?q=news>) refere que o desenvolvimento de *skills* são a chave para a produtividade e que a Europa precisa de uma reorganização essencial da forma como os sistemas de educação e formação podem proporcionar as competências necessárias para o mercado de trabalho e para o progresso social.

A eficiência dos sistemas de informação passa por soluções tecnológicas digitais (desenvolvimento de software específico às especificidades dos cursos e dos jovens/adultos, modelos de negócio, sistemas de bases de dados específicos ao contexto das escolas). Segundo Fernandes, Machado e Carvalho (2007), os sistemas de informação caracterizam os contextos com base em requisitos, para adaptar tecnologias e explorar contextos. Os requisitos (Zowghi & Coulin, 2005) compreendem uma complexa tarefa de descoberta das interdependências com significado para os intervenientes, para os utilizadores, pelo que se defende dinâmica. A qualidade da interação com os contextos depende da qualidade dos modelos de requisitos, ou seja, da qualidade que é capaz de permitir explorar e desenvolver a tecnologia para responder às necessidades e aos diferentes utilizadores finais (Viana; Machado; Serrano, 2012). Com base neste entendimento, com a preocupação de envolver todos, sugerem-se metodologias diversificadas, processos atrativos e significativos, capazes de configurarem estratégias participativas e inclusivas, hábeis a envolver os participantes, apostando numa elevada interação partilhada, permitindo desenvolver *skills*, tais como as que se relacionam com a capacidade de comunicar e de se relacionar. Ambiciona-se melhor formação profissional e formação contínua, num entendimento de aprendizagem ao longo da vida, são vitais para que a Europa, e o Mundo, possam responder, de forma adequada, aos desafios de competitividade global. Hoje, muito configurados pela expectativa colocada nos territórios inteligentes sustentáveis, onde o currículo se amplia perfilado pelo currículo local, com o propósito do recurso à localidade para inspirar o ensino e a aprendizagem (Evans & Savage, 2015), com interesse em responder a como prover as comunidades/cidades com formas de responder a várias responsabilidades em relação à maximização das oportunidades de aprendizagem de *todos/as*, contribuindo para a sustentabilidade e progresso social?

A Comissão Europeia, com o intuito de responder a prioridades de desenvolvimento económico e progresso social ambicionadas, foi promovendo um conjunto de iniciativas, tais como: a) desenvolvimento inteligente (agenda digital para a Europa/municípios; ciberespaços; Juventude em movimento; Envelhecimento ativo – criar produtos/serviços que promovam o emprego/desenvolvimento capazes de responder aos desafios sociais – investigação e inovação; combate à info-exclusão/sociedade digital, fomentar e desenvolver competências na utilização e exploração das TIC; promover a aprendizagem, novas formas e espaços para aprender, fomentar a aprendizagem ao longo da vida, entre outras); b) desenvolvimento sustentável (Europa eficiente/capaz em recursos; política industrial e cultural para a era da globalização; cidadania inteligente; inovação aberta/plural); c) desenvolvimento inclusivo, coesão social (agenda para qualificar/novas competências e empregabilidade, inserir mais pessoas no mercado de trabalho, com especial focagem nos jovens, nas mulheres, trabalhadores mais idosos e os menos qualificados – dinâmicas para incentivo ao empreendedorismo; plataforma europeia para erradicar a pobreza, a exclusão social/marginalização; entre outras), apostando numa dinâmica transversal multidisciplinar, co-responsabilizando os Estados-Membros, em geral, e as pessoas, em particular.

Todos estes cenários de importância global, configurados pelas políticas Europeias no horizonte 2020, que, num mundo globalizado, também são políticas do mundo, evidenciam que melhor formação profissional, uma efetiva formação integral das pessoas, é vital para que a Europa/Mundo possam responder, de forma profícua, aos desafios de competitividade global, a um elevado número de trabalhadores pouco qualificados, aos jovens desempregados e ao envelhecimento da população. Desta forma, a investigação em torno destes domínios e dos da aprendizagem a eles relacionados, do desenho do currículo adequado, capaz de configurar e ampliar conhecimento valioso, associam interesses interconectados com ambientes de aprendizagem formal, não formal e informal e o bem-estar, numa lógica de aprendizagem em todos os domínios da vida. Em particular, evidencia importante refletir e perspetivar o que pode significar *educar para o futuro*, preocupação amplamente assumida em discursos políticos e agendas de organizações públicas e privadas responsáveis e preocupadas em responder da forma mais competitiva e efetiva. Pois, *Educar para o futuro*, também propõe problematizar desafios e consequências para o ensino e formação profissional, para a formação de professores; o impacto tecnológico no ensino e na aprendizagem, disseminado por todos os setores da atividade humana, onde acresce o destaque dado aos territórios inteligentes sustentáveis; formar e educar em contextos de incerteza; permitir combinar educação e formação profissional, os contextos formais e os espaços sociais e laborais reais.

O relatório publicado pela OCDE (2013) sobre os professores para o ensino do séc. XXI, utilizando a avaliação para melhorar o ensino, faz recomendações significativas

para a formação e avaliação de professores, com o intuito de apoiar as escolas a atingir as suas metas e prioridades. Este relatório, com base na análise de vários países e trabalhos de investigação, apresentou um quadro para o ensino baseado em 4 componentes: 1) planeamento e organização do ensino/aprendizagem, sendo importante fazer gestão do conteúdo pedagógico, de forma a adequá-lo às especificidades dos contextos e dos estudantes, considerando o conhecimento sobre os estudantes e a avaliação da aprendizagem; 2) organizar o ambiente formativo de forma a promover uma relação pedagógica positiva; 3) o ensino, comunicado com clareza e especificidade, recorrendo a técnicas dialógicas (questionamento, debate), fornecendo feedback de forma a evidenciar flexibilidade e capacidade de resposta; 4) responsabilidades profissionais, capacidade para refletir sobre o ensino, a manutenção e análise de registos válidos/precisos, gerar dinâmicas de comunicação com as famílias/encarregados de educação, investir no seu desenvolvimento profissional. Como advoga a organização Partnership 21st Century Skills (P21) (<http://route21.p21.org/>), referida pela rede Eurydice como um bom exemplo, é essencial (assumido como principal objetivo) promover uma ferramenta *online* que demonstre como as competências do séc. XXI podem ser suportadas através de normas, desenvolvimento profissional, avaliação, currículo e instrução, servindo como um conjunto de ferramentas informativas/reguladoras, para líderes, políticos, gestores educativos. Propõe um conjunto de ferramentas *online* para todos os profissionais interessados na implementação de iniciativas educacionais para desenvolver *skills* do séc. XXI nas escolas, em geral, e nas profissionais, em particular, com interesse em colocar as pessoas a participar de forma democrática na cidadania, com compromisso de atingir altos níveis de competência para atuar no mundo de hoje, cada vez mais enquadrado pelo paradigma do território inteligente sustentável.

De acordo com P21, um ambiente de aprendizagem do séc. XXI depende de um ecossistema de elementos articulados e interdependentes para apoiar o ensino e a aprendizagem, tais como: os espaços e o seu *design*, a infra-estrutura tecnológica, a gestão do tempo, as culturas escolares, a liderança, as comunidades de aprendizagem profissional, a implicação dos intervenientes/comunidade e, ainda, nos parece igualmente importante, destacar os sistemas de supervisão e de feedback. No mundo atual, o ambiente de aprendizagem tanto sugere um lugar/espço físico, como um lugar/espço virtual. Como sabemos, hoje, o espaço físico está interconectado, as tecnologias possibilitam e revolucionam as formas de aprender e ensinar *online*, a distância. Os sistemas tecnológicos podem mediar e organizar as formas de cada um aprender melhor, respondendo aos seus interesses e condições específicas, tornando a aprendizagem eficaz e motivadora de estudantes e professores/formadores.

A avaliação, também entendida como vital para o desenvolvimento e modernização dos Sistemas Educativos, é objeto de atenção de múltiplos organismos Nacionais e Internacionais, governamentais e não governamentais. Por exemplo, a

OCDE/CERI, o Centro de Investigação em Educação e Inovação (CERI) (<http://www.oecd.org/edu/ceri/>), no artigo que apresentou na conferência internacional *Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy*, intitulado *Assessment for Learning. Formative Assessment*, destaca que as abordagens de avaliação formativas são inclusivas, apropriadas a jovens e adultos com necessidades e competências básicas. Tornam os professores mais capazes de melhor adequar o processo ensino-aprendizagem às especificidades e necessidades dos diversos estudantes, com vantagem para a articulação com ambientes formais e informais, reforçando a compreensão de abordagens mais eficazes na resposta ao desenvolvimento de *skills*, o que lhe atribui valor de destaque no fomento de desafios à aprendizagem ao longo da vida³. Ainda, por exemplo, o CERI, na sua publicação *Trends Shaping Education* (2013), foca como as tendências da Educação/Formação estão a dar conta de questões como: “O que significa para a Educação que a sociedade é, cada vez mais, diversificada? Como o poder económico global se desloca para novos países? De que forma está a mudar os padrões de trabalho?”.

Com base no panorama traçado, hoje, é importante clarificar o entendimento da realidade local/regional/nacional e haver uma maior coordenação política. Hoje, no mundo em geral, o poder do local prefigura um novo entusiasmo de participação social, cultural e económica, com um enorme potencial empreendedor, de inovação e criatividade coletiva partilhada, onde assume relevância o diálogo de proximidade com o local, enquanto força motriz de desenvolvimento à escala universal, conforme a fig.1 sistematiza:

³ A Estratégia Europeia de Emprego foi lançada em Novembro de 1997 pelo Conselho Europeu do Luxemburgo. Esta estratégia estabelece processos de acompanhamento e informação para todos os Estados-Membros, assentes em Orientações para o Emprego revistas anualmente. A Estratégia Europeia de Emprego assenta nos seguintes quatro pilares: empregabilidade, espírito empresarial, adaptabilidade e igualdade de oportunidades. (memorando ALV, 2000, p. 3) <http://pt-europa.proalv.pt> ; <http://ec.europa.eu/>

Figura 1 – Usar o poder do local para desenvolver a formação integral das pessoas



Como é do conhecimento de muitos, o território local procura responder cada vez mais a um ambiente de vida interconectado e criativo, favorável a ações e usos críticos e inovadores, liga o material da comunidade/território com a sua identidade, delinea a cartografia humana e reafirma o papel do professor e do estudante à escala universal.

Neste cenário de importância global, a visão da evolução do currículo e formação humana integral de hoje para o currículo e formação humana integral de amanhã, transita de um espaço passivo e fechado para um espaço aberto de participação autêntica, o currículo como agente de transformação inclusiva, interativo, efetivo espaço público, co-criado com as pessoas, instiga à pro-atividade e adota o conceito de escola aberta, com recurso ao poder do local – educação com e pelas pessoas e orientada para a formação à escala da cidadania global.

Considerações finais

A dificuldade em nos configurarmos nos novos cenários de inovação e criatividade, perfilados por sofisticadas tecnologias digitais, essenciais à motivação e confiança de estudantes e professores, para se comprometerem com a própria aprendizagem e diminuírem o insucesso escolar, a insatisfação profissional e, conseqüentemente, os custos que representam na economia nacional/europeia/mundial. Aceder a novas formas de aprender/ensinar, de construir o sucesso e responder às *6 mensagens chave do memorando sobre a aprendizagem ao*

*longo da vida*⁴ (2000), são elas: 1) competências básicas para todos; 2) investimento em recursos humanos; 3) inovação no ensino e na aprendizagem; 4) valorizar a aprendizagem; 5) repensar as ações de orientação e consultoria; 6) aproximar a aprendizagem dos indivíduos, constitui vantagem competitiva, em particular, se conectada com o poder do local. A importância de conectar com o local, o poder que constitui o local, reside na mais-valia que constitui, para a formação integral das pessoas e para o progresso social, ligar o conhecimento ao território e construir consensos em torno de uma visão estratégica de futuro para a educação/formação, articulada com o desenvolvimento humano e económico, capazes de interpelar as descontinuidades geradas pelas vulnerabilidades do mundo atual. As vulnerabilidades económicas, a demografia, o emprego, a migração, a pobreza, a violência e o terrorismo são as que mais enfraquecem a coesão e equidade social e acabam a *hipotecar socialmente o tempo futuro, transformando o futuro na lixeira do presente* (Innerarity, 2011). Afinal, que futuro se pode esperar?

Definido como um período do imprevisível (Ramo, 2010), que nos coloca para além do convencional e solicita ideias novas, enquanto, ao mesmo tempo, *a experiência educativa se torna não somente intelectualmente significativa, mas também historicamente obrigatória* (Pinar, 2016), uma vez que os mecanismos de tempo, enquadrados pela incerteza, a imprevisibilidade, que comprometem a ideia de futuro, são privilegiados no processo da política educativa, em mudança continuada, embora seja comum ouvirmos a expressão *está tudo na mesma* (Gil, 2005).

A estratégia Horizon 2020, uma tendência mundial globalizada, refere a importância dos territórios se organizarem para gerarem um crescimento inteligente, referindo necessário investir na Ciência e na Educação (criar emprego e formação), no Desenvolvimento Sustentável (de forma co-responsabilizada) e no Desenvolvimento Inclusivo (integrado), com o propósito de diminuir os efeitos negativos da *globalização excludente*, como refere Moreira (2001). Com interesse em evitar perniciosos efeitos de um sistema de globalização excludente, que compromete o futuro e penaliza o presente das pessoas e do mundo, o que obriga a questionar qual o real valor do conhecimento que o dito currículo para o século 21 configura e amplia, como valoriza, dá visibilidade e multiplica as escolhas e oportunidades das pessoas, que sabemos consubstanciarem o desenvolvimento humano com perspetiva de progresso social.

⁴ Identificadas a nível Europeu através de programas comunitários e do Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida (1996).

Referências Bibliográficas

- Bolívar, A. (1997). A escola como organização que aprende (The school as a learning organization). In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (Training and the work situations) (pp. 79-100). Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (2002). *A escolar e a sociedade. A criança e o currículo* (*The school and society. The child and the curriculum*). Lisboa: Relógio d'Água.
- Dewey, J. (2005). *A concepção democrática da educação* (*The democratic conception of education*). Viseu: Pretexto Editora.
- Zowghi, D. & Couli, Ch.. (2005). Requirements Elicitation: A Survey of Techniques, Approaches, and Tools. Aybüke Aurum, Claes Wohlim (Eds.), *Engineering and Managing Software Requirements*, chap. 2 (pp. 19-46), Springer-Verlag, Berlin Heidelberg, Germany, July, [ISBN: 3-540-25043-3]
- Educação e Formação 2020. Relatório Nacional de Progresso* (2011). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport11/portugal_pt.pdf
- Evans, W. & Savage, J. (2015). *Developing a Local Curriculum: Using your locality to inspire teaching and learning*. A David Fulton book. Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York
- https://play.google.com/books/reader?id=Ge6TBwAAQBAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=pt_PT&pg=GBS.PT3
- Eurydice (2011). *Números-chave sobre a aprendizagem e a inovação através das TIC nas escolas da Europa – 2011*. Lisboa: Eurydice, Unidade Portuguesa.
- Eurydice (2012). *Números-chave da Educação na Europa 2012*. Lisboa: Eurydice, Unidade Portuguesa.
- Eurydice (2012a). *A Educação para a Cidadania na Europa*. Lisboa: Eurydice, Unidade Portuguesa.
- Fernandes, J. E; Machado, R. J.; Carvalho, J. Á. (2007). Model-Driven Software Development for Pervasive Information Systems Implementation. In Sixth International Conference on the Quality of Information and Communications Technology (pp. 218-222). IEEE DOI 10.1109/QUATIC.2007.26
- Gil, J. (2005). *Portugal, hoje. O medo de existir*. Lisboa: Relógio D'Água.

- Hodson, D. (2003) Time for action: Science education for an alternative future, *International Journal of Science Education*, 25:6, 645-670, DOI: 10.1080/09500690305021 <http://dx.doi.org/10.1080/09500690305021>
- Innerarity, D. (2011). *O futuro e os seus inimigos. Uma defesa da esperança política*. Lisboa: Teorema.
- Lipovetsky, G. & Juvin, H. (2011). *O ocidente mundializado. Controvérsias sobre a cultura planetária*. Lisboa: Edições 70.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2011). *A cultura-mundo, respostas a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Moreira, A. B. A. (2001). Recente Produção Científica Sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, Desafios e Tensões. *Rev. Bras. Educ*, no.18, ISSN 1413-2478, 65-81.
- OCDE (2012), *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OCDE (2013), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing.
- OCDE (2013a), *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- OCDE (2015). *Competências para o progresso social. O poder das competências socioemocionais. OECD Indicators*, OECD Publishing
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. F. (2016). *Study: Concerning Relationship in Educational Experience*. Running Head: Study.
- Ramo, J. C. (2010). *A era do imprevisível. Porque é que a nova desordem mundial nos surpreende e o que podemos fazer quanto a isso*. Lisboa: Casa das Letras.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación Basada en Estándares (Comprehensive Assessment and Standards Based Assessment)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Viana, I. C. & Machado, R. J. (2011). CULTURis: A Portuguese Project that Aims the Adoption of Information Systems and Services to Support the Mapping of Learning Opportunities in the Community/City. In ISEI Third Conference, New York City, May 2-5.
- Viana, I. C.; Machado, R. J. & Serrano, A. M. (2012). *CULTURis: Leadership for Learning supported by information systems*. In ICET International Yearbook on Teacher

Education, 56th International Council on Education for Teaching (pp. 205-218). Ghana: ICET. ISBN 0-9827113-2-3.

Documentos oficiais

Comissão das Comunidades Europeias (2000). Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. Documento de trabalho dos Serviços da Comissão (Commission of the European Communities. Memorandum on Lifelong Learning. Working Document of the Commission Services). Bruxelas, 30.10.2000. SEC 1832.

Decisão 2006/1720/CE DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO de 15 de Novembro de 2006 que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida.

Webgrafia

As Metas do Milénio da ONU | Compêndio para a sustentabilidade (The UN Millennium Goals | Compendium for sustainability) <http://www.institutoatkwvh.org.br/compendio/?q=node/19> acedido em maio de 2017.

ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development, <http://www.ascd.org/about-ascd.aspx> acedido em maio de 2017.

CRELL, 2012, <https://crell.jrc.ec.europa.eu/?q=news> acedido em maio de 2017.

<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en> acedido em junho de 2016.

<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> acedido em junho de 2016.

http://ec.europa.eu/portugal/temas/crescimento_inteligente/agenda_digital_europa/index_pt.htm acedido em junho de 2016.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:pt:PDF> acedido em abril de 2015.

<http://www.forbes.com/sites/ericaswallow/2012/04/25/creating-innovators/> acedido em abril de 2015.

<http://www.oecd.org/edu/ceri/> acedido em junho de 2016.

Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal. Aprovado pelo Conselho de Ministros, abril 1997 (Green Book for the Information Society in Portugal. Approved by the Council of

Ministers, April 1997) <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/rec/livro-verde/> acedido em maio de 2016.

Relatório do Desenvolvimento Humano 2015

http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15_overview_pt.pdf acedido em fevereiro de 2016.

Relatório do Desenvolvimento Humano 2016

<file:///C:/Users/isabel%20c%20viana/Downloads/210852PT.pdf> acedido em junho de 2017.

Organisation for Economic Co-operation and Development <http://www.oecd.org/> acedido em maior de 2017.

Partnership 21st Century Skills (P21) <http://route21.p21.org/> acedido em novembro de 2016.

Formação do profissional da educação profissional e tecnológica: perspectivas a partir de um mestrado profissional ofertado em rede nacional

Rony C. O. Freitas
Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil
freitasrco@gmail.com

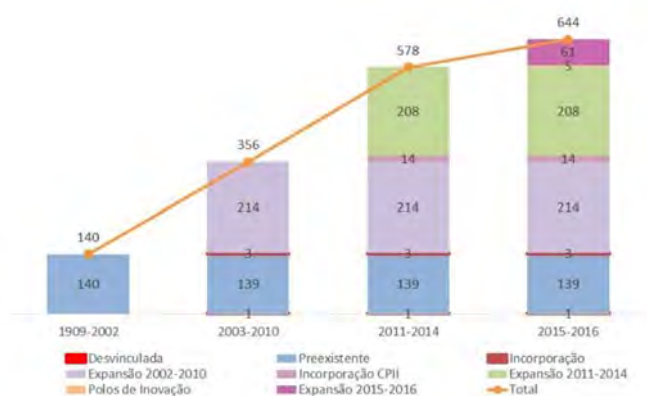
Resumo

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi constituída, a partir de instituições centenárias, pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. A partir daí a rede experimentou um grande crescimento e, principalmente, um espalhamento pelo território brasileiro, conjuntamente com uma verticalização da oferta de ensino. Tal ação visava ao mesmo tempo continuar ofertando formação técnica, mas também graduação e pós-graduação, alinhando, de maneira harmônica, pesquisa, ensino e extensão. Essa expansão e experimentação de novos modelos de oferta levaram a Rede a pensar em estratégias que possam minimizar os impactos do rápido crescimento e manter a qualidade já reconhecida pela sociedade brasileira. Uma dessas estratégias foi a constituição de um Mestrado ofertado em todo o território nacional, com a participação das instituições que compõem a Rede Federal, inicialmente 18 delas, o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Neste texto são apresentadas algumas bases teóricas que sustentam a criação e a condução desse Mestrado. A intenção é que o ProfEPT possa colaborar para a melhoria dos processos de ensino na Educação Profissional e Tecnológica - EPT e ampliar o número de pesquisas nesse campo, consolidando assim a Rede Federal como produtora de conhecimentos em EPT, e contribuindo para a verticalização do ensino, a partir da promoção de atividades que integrem alunos dos diversos níveis e modalidades de ensino.

Introdução

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi constituída, a partir de instituições centenárias, pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. A partir daí a rede experimentou um grande crescimento e, principalmente, um espalhamento pelo território brasileiro. Tida com um modelo bem-sucedido de educação e tendo em vista a necessidade de formação profissional no Brasil, essa ação visava levar para uma diversidade grande de municípios educação de qualidade agregada a um projeto de verticalização do ensino. A intenção é ao mesmo tempo continuar ofertando formação técnica, mas também graduação e pós-graduação, alinhando, de maneira harmônica, pesquisa, ensino e extensão. A expansão da rede e a distribuição de unidades no território brasileiro podem ser vistos no Gráfico 1 e Figura 1, a seguir.

Gráfico 1- Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br>

Figura 1- Distribuição das unidades da Rede no território brasileiro



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br>

No entanto, a construção e o fortalecimento de uma identidade de Educação Profissional e Tecnológica não se constituíram na mesma velocidade que a expansão da rede. Algumas questões ainda são complexas, pois requerem um esforço institucional muito grande a fim de aparar arestas deixadas por uma formação insípida, no que diz respeito à EPT, dos profissionais que adentraram na rede durante o processo de expansão.

O que se sabe desses profissionais da EPT é que possuem boa formação inicial e um grande número tem formação em nível de pós-graduação. No entanto, se por um lado há uma grande presença de bacharéis nos diversos ambientes da Educação Profissional, sem conhecimentos pedagógicos necessários para uma atuação que possa contribuir de forma mais efetiva para a formação dos estudantes, por outro lado há a

presença de profissionais oriundos de cursos de licenciaturas que têm pouco conhecimento das diversas práticas relacionadas ao mundo do trabalho. Portanto, para refletir sobre os vários desafios que envolvem o profissional da EPT há de se pensar em propostas de formação que possam agregar uma diversidade de ações que possam garantir espaços de debates em torno dos diversos conhecimentos necessários para a prática profissional. Para pensar sobre esses conhecimentos, no que se refere ao professor, Shulman (2005) pode nos ajudar apontando-nos e organizando esses conhecimentos nas seguintes categorias:

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento pedagógico geral, tendo em conta especialmente os princípios gerais e as estratégias de gestão e organização da sala de aula que vão além do âmbito do assunto em discussão;
- Conhecimento do currículo, com um domínio especial de materiais e programas que servem como "ferramentas para o ofício" do professor;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo, referente à relação especial entre o componente curricular e a pedagogia que é uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma especial de compreensão profissional;
- Conhecimento dos alunos e de suas características;
- Conhecimento dos contextos educativos, que vão desde o funcionamento do grupo ou da aula, gestão e financiamento das unidades escolares, até o caráter das comunidades e culturas; e
- Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educacionais e seus fundamentos filosóficos e históricos.

No entanto, é importante considerar as dificuldades que envolvem tal proposição. A perspectiva interdisciplinar a integração curricular são algumas delas. Outro desafio é rediscutir propostas metodológicas utilizadas no contexto da EPT, seja em espaços formais ou não-formais de ensino. Devemos fugir daquilo que Rancière (2007) denominou "sistema explicador", aquele que limita a inteligência do estudante, trabalhar com equações definidas, como fazem alguns professores, apenas reforça a crença na inferioridade alheia. Para esse autor não há necessidade de uma explicação para "socorrer uma incapacidade de compreender". Ele diz que agir dessa forma é o mesmo que incapacitar o educando, vê-lo como alguém para quem é necessário se fazer reduções para que possa "acompanhar" o processo formativo. Ele reitera isso dizendo que "o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência" (Rancière, 2007, p.65).

Além do mais, buscar bases conceituais sólidas é fundamental para que se pense em uma formação integral dos sujeitos, se afastando de uma formação pobre e utilitarista que “[...] exige apenas o domínio dos conteúdos específicos necessários à execução da tarefa” (Kuenzer, 2007, p.65).

Esses são alguns dos aspectos que levaram à constituição do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, no intuito, principalmente, de contribuir para a melhoria dos processos de ensino na EPT, por meio do desenvolvimento de pesquisas que gerem produção de conhecimentos relativos à área.

1. Uma proposta de formação para a Educação Profissional e Tecnológica

A valorização, o fortalecimento, a defesa e a consolidação das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT integram os principais objetivos a serem alcançados nesse processo de construção de identidade pós Lei nº 11.892. Sob a ótica dessa Lei, os Institutos Federais nasceram com a missão de se assumirem como um híbrido entre as formas de atuação das universidades e dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, o que continua se apresentando como um grande desafio (Pacheco, Pereira & Sobrinho, 2010).

A RFEPCT tem se configurado como um conjunto de instituições em plena sintonia com o momento atual da educação brasileira, em que se busca uma escola capaz de produzir e socializar o conhecimento científico, os valores democráticos e o respeito à pluralidade e à diversidade. Pode-se afirmar que a Rede Federal sintetiza o histórico das transformações ocorridas na educação profissional brasileira, ao longo do século XX e início do século XXI. Sua configuração, ao longo das décadas, evidencia os avanços técnico-científicos que modificaram as relações societárias neste último século, notadamente, as relações presentes no binômio trabalho-educação.

A Rede Federal, por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século (Pacheco, 2011, p.17).

Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, principalmente a partir da criação dos Institutos Federais, muitos desafios têm sido apresentados às instituições que a compõem, do ponto de vista político, administrativo e mesmo estrutural. Contudo, especificamente no ensino, um dos principais desafios tem sido a constituição de uma identidade política e pedagógica a partir da qual

possamos nos reconhecer como uma unidade institucional, sem perder de vista toda a diversidade que constitui a rede.

Como já dito, a Rede Federal de Educação Profissional teve um crescimento acelerado nos últimos anos, o que, em grande parte, justifica-se por ter passado muito tempo com praticamente nenhuma ampliação da oferta. Dessa forma, embora esse crescimento se constitua como um grande desafio do ponto de vista estrutural, ele é necessário diante da enorme demanda que temos no Brasil.

O fato é que a conformação dessas instituições, com ramificações em todo o país, trouxe inevitavelmente para essa identidade uma série de práticas e valores que foram e são constituídos em âmbito nacional, regional ou local. Em primeira instância, essa diversidade consiste como um elemento positivo, uma vez que muitas dessas práticas e valores buscam dialogar com demandas concretas de uma dada realidade. Por outro lado, é importante que consigamos manter uma identidade, ou seja, que todos os discentes e servidores se reconheçam como parte integrante de uma mesma rede. É importante, da mesma forma, que todos se reconheçam frente a uma identidade institucional, sem que isso signifique uma uniformidade restritiva da política de ensino nas diversas Instituições que compõem a rede.

A construção dessa identidade deve passar necessariamente por uma discussão aprofundada sobre o ensino na Educação Profissional e Tecnológica, que, para Araújo (2008), deve ter caráter social e estreita relação com o trabalho produtivo, devendo o trabalho estar necessariamente contido no ensino. Ainda para esse autor, a docência na educação profissional compreende um saber específico: o conteúdo capaz de preparar para o exercício profissional, garantindo a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador.

Entendemos, portanto, que é momento em que a Rede precisa se debruçar sobre questões mais específicas do ensino, pois apesar de reconhecermos que há um conhecimento docente validado socialmente, fruto de uma história centenária, há problemas de cunho teórico-metodológicos relacionados às diversas práticas docentes específicas para a EPT. Araújo (2008) lista alguns desses problemas colocando entre eles o fato de muitos professores não se reconhecem como docentes, mas como técnicos (engenheiros, biólogos, químicos, etc), o que evidencia uma resistência aos apelos por uma ação fundada nas contribuições da pedagogia. Ele ainda cita a impregnação, entre os professores, de uma concepção de que a formação profissional deve servir aos interesses do mercado e a dificuldade de trabalho na perspectiva do ensino integrado, em função do pouco entendimento deste princípio pedagógico, da falta de experiências concretas que possam servir de exemplos e da tradição cultural disciplinar em que foram formados.

Entendemos, por isso, que a criação de uma proposta de formação em nível de mestrado, com foco na melhoria dos processos de ensino, poderá contribuir para a melhoria desse quadro, uma vez que as produções acumuladas ao longo dos anos pela área apontam para reais mudanças nos diversos espaços escolares e nas práticas docentes e poderão contribuir sobremaneira para a constituição de uma identidade no que diz respeito ao ensino na EPT e sobretudo como a melhoria da aprendizagem e intervenção positiva e crítica dos estudantes na sociedade.

É, portanto, essa realidade de necessidade de formação do seu próprio corpo de servidores, bem como do atendimento à sociedade em geral, que levou à formulação da proposta de Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, que tem como premissa básica a necessária articulação de conhecimentos relativos ao mundo do trabalho e aos diversos conhecimentos científicos que compõem a área de ensino. Essa necessidade faz com que nesse mestrado seja necessário um corpo docente multidisciplinar, o que possibilita uma aproximação da compreensão da complexidade que contempla o campo trabalho e educação e a construção de propostas educacionais que possam fazer diferença, de forma positiva, nos diversos espaços das instituições envolvidas, buscando trabalhar na perspectiva da integração curricular, tão desejável nos cotidianos escolares profissionalizantes. Dessa maneira, justifica-se a necessidade do quadro docente do ProfEPT ser constituído por profissionais que possuem sólida formação e pesquisas nas áreas de Educação e Ensino, mas também de profissionais que compreendam as diversas áreas técnicas, a fim de se estabelecerem diálogos e propostas práticas para o ensino e para a gestão educacional.

Concepções e práticas em Educação Profissional e Tecnológica

A constituição de uma proposta como a do ProfEPT pressupõe que sejam estabelecidas algumas bases teóricas, que certamente irão se reconfigurando durante o processo de desenvolvimento das pesquisas e amadurecimento do corpo docente. Tomamos inicialmente, como ponto de partida, conceitos e princípios sustentados por pesquisadores reconhecidos nacionalmente e que serão elementos de estudos nos diversos componentes curriculares do curso.

A abordagem adotada traz elementos que podem contribuir para a prática de ensino em EPT, sobre currículo e sobre metodologias de ensino, que devem estar presentes no processo de formação dos professores e estudantes e, principalmente, na pesquisa e nos produtos educacionais que serão desenvolvidos durante o curso.

Quando focamos mais especificamente nas questões relacionadas ao mundo do trabalho, objetivo maior das instituições envolvidas no ProfEPT, algumas premissas precisam ser consideradas. Kuenzer (2007) afirma que algumas mudanças ocorridas no mundo do trabalho que atendem a uma demanda de trabalhadores apontam para uma articulação curricular que organiza os conteúdos a partir dos seguintes eixos:

- Conhecimentos científicos e tecnológicos que estão presentes no trabalho e nas relações sociais, tratados em suas dimensões epistemológica e histórica;
- Conhecimentos sobre as diferentes formas de linguagem e comunicação contemporâneas, bem como as que são próprias de cada ciência;
- Conhecimentos sócio-históricos, inclusive os relativos às novas formas de organização e gestão do trabalho e da sociedade, que permitam ao jovem e adulto compreenderem as relações sociais e produtivas, bem como nelas intervirem enquanto sujeitos individuais e coletivos.

Os objetos de estudo selecionados a partir desses eixos deverão ser organizados de modo a promover:

- Articulação entre conhecimentos básicos e específicos a partir do mundo do trabalho, contemplando os conteúdos das ciências, das tecnologias e das linguagens;
- Articulação entre conhecimento para o mundo do trabalho e para o mundo das relações sociais, contemplando os conteúdos demandados pela produção e pelo exercício da cidadania, que se situam nos terrenos da economia, da ética, da sociologia, da história, e assim por diante;
- Articulação entre os conhecimentos do trabalhador e das formas de organização e gestão do trabalho;
- Articulação dos diferentes atores na construção da proposta: dirigentes, especialistas, professores, técnicos, alunos, setores organizados da sociedade civil, etc. (Kuenzer, 2007).

Além disso, adaptamos de Ramos (2005) uma lista de itens que nos auxiliam a compreender o contexto da Educação Profissional. É no contexto de outros espaços, além dos que se consolidam em espaços de ensino oficiais (salas de aula, laboratórios, espaços esportivos, bibliotecas etc.), onde se ampliam as possibilidades para uma formação crítico cidadã, que considere:

- O sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a sociedade em que vive;
- A formação humana como síntese de formação e formação para o trabalho;
- O trabalho como princípio educativo, considerando o trabalho como ponto de partida para a compreensão das relações sociais, históricas, políticas e culturais;

- A unidade de conhecimentos gerais e específicos, evidentemente levando em conta as especificidades desses conhecimentos;
- Os fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Somente quando proporcionamos condições para que os estudantes possam transformar o saber da experiência em um saber da experiência consciente, via reflexão, podemos dizer que estamos contribuindo para o processo de educação desse estudante. Segundo Gramsci (1982), temos que ter em mente que o estudante muitas vezes não recebe ou recebeu ajuda intelectual fora da escola, na família ou outro ambiente familiar, e, nem por isso deve-se formar somente com as orientações obtidas na escola. Pensar dessa forma seria rebaixar, empobrecer o ensino. Queremos, a partir dessa análise, dizer que a melhor forma de ampliar a formação dos alunos é trazer para a sala de aula a experiência dos estudantes, ampliada pelo processo de reflexão. Neste sentido, o espaço de aprendizagem deixa de ser apenas a escola; o tempo de aprendizagem deixa de ser apenas o tempo em que se está na escola, e passa a ser toda trajetória de vida e todos os momentos de interação do estudante com o mundo.

Nesse processo, que deve ser totalmente dialógico, a reflexão se dá no mundo subjetivo em interação com o mundo social e com o mundo objetivo. Portanto, “o pensar coletivo não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre tendo como ponto de referência a realidade” (Freire, 2005, p.117). Para Freire não se pode pensar autenticamente se os outros também não pensam e, muito menos, pensar pelos outros ou para os outros, mas, ao mesmo tempo, é impossível pensar sem os outros, e isso já aponta um caminho de como o professor deve agir ao promover esse tipo de estratégia metodológica a fim de colaborar para a aprendizagem.

Continuamos essas reflexões trazendo a contribuição de Kuenzer (2001) para a reflexão sobre currículo na EPT. A autora diz que a proposta curricular deve, antes de qualquer coisa, “considerar a concepção de mundo, o saber produzido e apropriado no trabalho e as experiências culturais dos alunos trabalhadores” (2001, p.103). Para alinhar com essa ideia, apontamos como caminho necessário a adoção de um ensino focado na problematização de realidades concretas. Para Freire, utilizar a problematização como estratégia didática é também uma forma de libertação, uma vez que o desafio proposto tende a contribuir para as possíveis interligações e, nesse caso, poderá contribuir de forma significativa para a tão desejada ligação entre o conhecimento da vida e o conhecimento acadêmico.

Partindo desse pressuposto, o que se propõe, metodologicamente falando, é uma ruptura com o “sistema explicador” (Ranciêre, 2007, p. 23), no qual, segundo

Ranciêre, o estudante é rotulado de incapaz, ou aquele para quem é preciso fazer reduções no que aprender, pois não tem capacidade de fazê-lo, pelo menos sozinho. Para esse autor não há necessidade de uma explicação para “socorrer uma incapacidade de compreender”. Isso significa que é totalmente viável que se caminhe no sentido de trazer situações problematizadoras reais, possíveis e desejáveis.

A prática educacional pode contribuir para a libertação do estudante se buscar respeitar as individualidades, começando por tratar o estudante como igual. Não se trata de uma liberdade incondicional, mas de uma liberdade responsável, e entre “fazer uma sociedade desigual com homens iguais, ou uma sociedade igual com homens desiguais” (Ranciêre, 2007, p.183), ficamos com a segunda opção. Ou seja, pensar em libertação passa por respeitar as diferenças no sentido de se construir uma sociedade mais justa a partir de um processo educacional mais democrático e menos opressor.

Esses são, portanto, alguns pressupostos colocados como ponto de partida para as ações no ProfEPT, sejam nos momentos coletivos de formação, especialmente nas disciplinas ofertadas, ou nos diálogos a serem estabelecidos entre estudantes, professores-orientadores e objetos, espaços e sujeitos de pesquisa. A essas reflexões, que podem sofrer ajustes, várias outras discussões e teorias serão incorporadas, principalmente pela diversidade de ações que naturalmente compõem o ProfEPT.

2. Organização e estrutura de funcionamento

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional se inicia com a participação de 18 Institutos Federais, cerca de 200 docentes e 401 estudantes distribuídos em 14 estados pertencentes a todas as 5 regiões brasileiras. Tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado. Nesse sentido, se propõe a atender: à demanda nacional por formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a fim de se desenvolverem atividades de ensino, gestão e pesquisa relacionados à educação profissional e tecnológica; à necessidade de desenvolvimento de trabalhos de investigação interdisciplinar, constituído pela interface entre Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia, que integrem os saberes práticos, inerentes ao mundo do trabalho, ao conhecimento sistematizado e interdisciplinar, na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento socioeconômico, científico e cultural nas diversas regiões do Brasil.

O curso contém apenas uma área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica – EPT, que compreende os processos educativos, formais e não formais relacionados ao mundo do trabalho e à produção de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, com vistas à integração dos campos do Trabalho, da Ciência, da Cultura

e da Tecnologia. Compreende ainda a gestão em suas dimensões de organização e implementação, com um enfoque de atuação que objetiva promover a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir essa formação.

São duas linhas de pesquisa, vinculadas a essa área: Linha 1 - Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em EPT; e Linha 2 - Práticas Educativas em EPT. A primeira trata dos processos de gestão e organização do espaço pedagógico que contribuam diretamente com os processos de ensino, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares que possibilitem formação integral e significativa do educando. Enquanto que a segunda trata dos fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na Educação Profissional e Tecnológica, em suas diversas formas de oferta, a partir de uma abordagem inclusiva, interdisciplinar, em espaços formais e não formais, em conformidade com a perspectiva do trabalho como princípio educativo e do currículo integrado.

Nas discussões acerca de Educação Profissional e Tecnológica é imprescindível que se articulem conhecimentos específicos da formação profissional, consequentemente das pesquisas a eles associados, e conhecimentos científicos relacionados à Educação. Essa articulação é essencial para a tão pretendida discussão e implementação de currículos integrados na EPT. Afinal o ato de conhecer se faz

mediante a compreensão de conceitos científicos que são organizados na escola na forma de conteúdos de ensino. A compreensão dos fundamentos que explicam os processos naturais e sociais, o desenvolvimento tecnológico e a produção moderna, possibilitando a aprendizagem significativa e a construção de novos conhecimentos, exige que os conceitos científicos sejam apreendidos nas suas raízes epistemológicas. (RAMOS, 2003, p.5).

Entendemos, assim, que essa proposta pode e deve influenciar a formação integral dos estudantes na medida em que não se preocupe simplesmente em atender demandas unicamente oriundas de questões pedagógicas ou de disciplinas profissionalizantes, isoladamente, mas que possa contribuir para compreender melhor o mundo do trabalho e outros ambientes sociais. Para isso pesquisas mais específicas, aparentemente distanciadas do contexto educacional em outras modalidades de ensino, são de extrema importância para a Educação Profissional e Tecnológica e, portanto, são relacionadas às linhas de pesquisa dessa proposta tanto quanto das pesquisas nas áreas de Educação ou Ensino.

Portanto, todas essas inserções são fundamentais para a construção de uma identidade de pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica. Optamos, por isso, em estruturar quatro macroprojetos, dois por linha de pesquisa, aos quais vinculamos todos os docentes dessa proposta, respeitando sua formação, as pesquisas que já realiza e os desejos de inserções materializados em disciplinas com as quais pretende trabalhar no

programa. Entende-se os macroprojetos como redirecionadores da pesquisa coletiva dos professores do ProfEPT, agrupando os projetos já existentes por afinidades temáticas, entendendo que cada um deles subsidia a construção de um projeto maior, nacional, de investigação. A descrição desses macroprojetos é feita a seguir.

3.1. Macroprojetos de pesquisa e desenvolvimento que estruturam a linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT

- a) Macroprojeto 1- Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT

Descrição: Abriga projetos que trabalham as principais questões de ensino e aprendizagem na EPT, com foco em discussões conceituais específicas, metodologias e recursos apropriados para essas discussões e elaboração e experimentação de propostas de ensino inovadoras em espaços diversos (sala de aula, laboratórios, campo, museus, setores produtivos, internet, entre outros).

O macroprojeto 1 possui o maior número de professores vinculados, 63. Isto ocorre, pois a diversidade de formações e de investigações presentes na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica encontra aqui sua maior potencialidade, o desenvolvimento de recursos e práticas de ensino das mais diversas áreas de conhecimento: agrárias, engenharias, saúde, informática, etc. Do como ensinar o funcionamento de microorganismo, o cultivo de diversas espécies de plantas ao como ensinar desenvolvimento de projetos para sustentabilidade energética são algumas das preocupações que pretendemos aqui agrupar. Assim, os professores que possuem projetos bastante específicos, ainda sem uma preocupação direta com o aspecto do ensino, mas com um conteúdo próprio bastante pertinente à rede formada pelo ProfEPT foram aqui agrupados, por entendermos que, a partir do momento que se engajem a este mestrado possam transpor o específico ao pedagógico. Como exemplo disso, pode-se apresentar “Aplicação da Lógica Fuzzy na análise do conforto ambiental das salas de aulas do IFES-Vitória”, “Avaliação da Tecnologia aplicada a Saúde em Sistemas de Ar Medicinal e Vácuo em Unidades da Rede própria da Secretaria de Saúde do Estado da Bahia”, “Influência da variedade copa na determinação da tolerância à seca de porta-enxertos de citros”, “Produção de endotelina na infecção por Bartonella henselae” e “Soja e Produtos: Ciência e Tecnologia no Paraná”.

No macroprojeto 1, como pode ser visto na lista de projetos, há aqueles que já estão relacionados às questões pedagógicas e práticas docentes, como é o caso dos projetos: “A pedagogia na tecnologia ou a tecnologia na pedagogia: Fundamentos epistemológicos da integração da tecnologia à educação”, “A percepção ambiental entre os estudantes do IFS campus lagarto em relação as práticas sustentáveis”, “Atitude Investigativa em Ambientes Interativos de Aprendizagem” e “Desenvolvimento de tecnologias inovadoras aplicadas em educação musical”.

Conclui-se que há professores que já estão pesquisando e desenvolvendo especificamente materiais didáticos para o EPT e outros ainda não, mas que possuem um importante conhecimento específico de sua área de atuação. Desta união, em um macroprojeto com foco na produção didática para o ensino técnico, pretendemos que surja uma expressiva produção em ensino para EPT.

b) Macroprojeto 2- Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT:

Descrição: Abriga projetos que trabalham as principais questões de ensino e aprendizagem na EPT, no que tange a questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação e relações étnico-raciais, Educação quilombola, Educação do Campo, Questões de Gênero e Educação para alunos com Deficiências Especiais, e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho e com os processos educacionais na EPT.

Os Institutos Federais vêm se constituindo como espaços de formação que englobam desde a formação de nível básico ao ensino superior. Aos IFs tem sido designada a missão de atuar no desenvolvimento social e econômico das diversas regiões do país, através de educação regular, mas também de diversos programas sociais para populações que apresentam vulnerabilidade social. Desta forma, nestas instituições lidamos com temas como EJA, espaços não formais de ensino, diversidade e inclusão. No macroprojeto 2, temos projetos agrupados que tratam de cidadania, equidade, sexualidade, relações étnico-raciais, educação do campo, educação ambiental, conhecimento popular, dentre outros. Como exemplo, podemos apresentar: “O papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na emancipação das pessoas e na conquista da cidadania plena”, “Formação Integral e Cidadania” e “Uso popular de plantas do gênero Moringa por comunidades locais de Sergipe”.

Este agrupamento reúne ainda professores que se interessam pelos temas anteriormente listados e visa à produção de conhecimentos com vistas ao ensino que considere o atendimento a todas as diferenças presentes na sociedade atual, pensando na função social da rede.

3.2. Macroprojetos de pesquisa e desenvolvimento que estruturam a linha de pesquisa Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em EPT

a) Macroprojeto 3- História e memórias no contexto da EPT:

Descrição: Abriga projetos que trabalham as principais questões relacionadas à história e memória da EPT local, regional e nacional, contemplando estudos de disciplinas, eventos, instituições, currículos, espaços de formação e recursos didáticos, entre outros.

Os professores que pesquisam cultura, história, memória, trajetória, tempo e suas imagens, além de alguns que apresentam em sua trajetória de formação e atuação afinidades a estas temáticas foram unidos neste macroprojeto. Pode-se observar que existem professores do Amazonas ao Rio Grande do Sul com projetos que envolvem a pesquisa e o registro da história da educação. Isto pode ser observado em dois exemplos: “O Ensino Tecnológico no Amazonas” e “História da Educação: Cultura Escolar e Acervos Escolares em Osório-RS”. Esses professores que, de alguma maneira, mencionaram interesse em estudar história e memória foram agrupados no Macroprojeto 3. Constituir a história, refletir sobre a memória da educação profissional contribui com a constituição identitária da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológico, meta muito importante deste projeto, razão pela qual, ainda que se tenha um número menor de professores associados a esse macroprojeto, 22 ao todo, optou-se por fomentar os estudos destas temáticas.

b) Macroprojeto 4- O currículo integrado na EPT:

Descrição: Abriga projetos que trabalham na perspectiva do currículo integrado, que venham a contribuir para a compreensão da realidade concreta dos conceitos da EPT e nas diversas ações de ensino, tendo como pilares o trabalho, a ciência e a cultura, com suporte da interdisciplinaridade e das diversas relações existentes no mundo do trabalho.

Os macroprojetos aqui agrupados ocupam-se especificamente dos estudos que contribuam com a qualificação dos currículos integrados, marca dos Institutos Federais. Dada a singularidade dos currículos do Ensino Médio dos IFs, que integram os nomeados conhecimentos propedêuticos aos conhecimentos técnicos específicos, são necessárias constantes pesquisas acerca deste tema, bem como das diversas políticas que fundamentam estes currículos. “Práticas Educativas Interdisciplinares em EPT, nos cursos Técnicos Integrados”, “Princípios para uma Educação Humana e Integral” e “Políticas da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio” são alguns dos projetos que exemplificam este direcionamento. Além disso, professores que, apesar de não pesquisarem diretamente o ensino integrado neste momento, mas que apresentaram em sua atuação e formação conexão mais estreita com esta temática foram agrupados também aqui, já que o objetivo deste macroprojeto é de analisar e contribuir com a integração curricular da EPT, muito relevante ao contexto deste projeto e às diversas práticas inerentes à Educação Profissional e Tecnológica.

Considerações Finais

O primeiro processo seletivo do ProfEPT foi realizado no início de 2017. Foram ofertadas 401 vagas contando com um total de 18.864 inscritos, oriundos de todos os estados brasileiros. Essa grande demanda denota um grande vácuo de ofertas desse tipo de curso para a população brasileira e os grandes desafios que são apresentados.

Os estudantes possuem as mais diversas formações em nível de graduação, apontando para uma diversidade salutar que permeará as ações do mestrado, com expectativas de produções sólidas e com potencial para ajudar a resolver problemas relacionados à EPT, mais especificamente à melhoria nos processos de ensino.

A expectativa é que o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional possa ampliar o número de pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica consolidando, assim, a Rede Federal como produtora de conhecimentos em EPT, e contribuindo para a verticalização do ensino, a partir da promoção de atividades que integrem alunos dos diversos níveis e modalidades de ensino.

Enfim, as pesquisas e produtos educacionais desenvolvidos no ProfEPT poderão contribuir para a efetivação da integração curricular nas ofertas de formação e com ampliação de ações e práticas inclusivas nas instituições da Rede Federal, melhorando a qualidade da educação profissional em nosso País e fortalecendo a oferta de Educação Profissional por uma rede que já conta com mais de 100 anos de história.

Referências Bibliográficas

- Araújo, R. M. L. (2008). Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integrada da educação profissional. *Trabalho & Educação*, 17 (2), 53-63. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu>.
- Brasil (2008). *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm
- Brasil (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- CAPES (2010). *Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2011-2020*. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (46ª Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, R. C. O. (2011). *Educação Matemática na Formação Profissional de Jovens e Adultos*. Curitiba: Appris Editora.

- Gramsci, A. (1982). *Os Intelectuais e a Organização da Cultura* (4ª Ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Kuenzer, A. Z. (2001). *Ensino de 2º Grau: O Trabalho como Princípio Educativo* (4ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. Z. (2002). *Pedagogia de Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador* (6ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. Z. (2007). *Ensino Médio: construindo uma Proposta para os que vivem do Trabalho* (5ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Mayo, P. (2004). *Gramsci, Freire e a Educação de Adultos: possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre: Artmed.
- Nosella, P. (1992). *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pacheco, E. (2011). Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In E. Pacheco (Ed.), *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (pp.13-32). São Paulo: Moderna.
- Pacheco, E., Pereira, L. A. C. & Sobrinho, M. D. (2010). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, 16 (30), 71-88. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1429/1065>
- Pereira, L. A. C. (2009). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf
- Polya, G. (1995). *A arte de resolver problemas* (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Interciência.
- Ramos, M. (2003). Conhecimento e Competência: (não) está na hora de mudar seus conceitos. *Revista do Ensino Médio*. 1 (2), 5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/r22003.pdf>
- Ramos, M. N. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In G. Frigotto, M. Ciavatta & M. Ramos (Ed.), *Ensino médio integrado: Concepção e contradições* (pp. 106-127). São Paulo: Cortez.
- Rancière, J. (2007). *O Mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2ª Ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado Granada-España*. 9 (2), 1-30. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>