

# Tendências internacionais e política do ensino superior em Cabo Verde

**Bartolomeu L. Varela**

Universidade de Cabo Verde  
[bartolomeu.varela@adm.unicv.edu.cv](mailto:bartolomeu.varela@adm.unicv.edu.cv)

## *Resumo*

Face às tendências de internacionalização do ensino superior, em que as lógicas de hegemonização e uniformização segundo os ditames da economia e do mercado vêm influenciando crescentemente as políticas estaduais, seja através de formas subtis de legitimação do conhecimento válido, que deve ser produzido e disseminado na academia, seja através dos mecanismos de regulação transnacional e supranacional, mediante a imposição de *standards* e de procedimentos avaliativos que sobrevalorizam os resultados prescritos em detrimento da análise dos contextos e processos de desenvolvimento das actividades académicas, a política de ensino superior cabo-verdiana, delineada ao nível dos discursos e dos normativos, caracteriza-se por um eclectismo algo paradoxal, posto que, do mesmo passo que evidencia o alinhamento com as referidas tendências, traduz o propósito de promover a cultura, a identidade e as especificidade nacionais, em ordem a assegurar-se o desenvolvimento humano e sustentável do país.

Nesta comunicação, analisa-se em que medida o eclectismo presente nas opções de política de ensino superior cabo-verdiano e de outros países constitui um pretexto e uma oportunidade para a instauração e ou reforço de lógicas contra-hegemónicas e solidárias na abordagem da missão, autonomia e funções das academias. Assim, defende-se a possibilidade de, a par da internacionalização do ensino superior através de redes colaborativas, as universidades explorarem, até à exaustão, as oportunidades de inovação nas práticas de gestão e realização dos currículos, com a devida tradução das especificidades nacionais, mediante uma abordagem criativa e emancipadora. Trata-se, em suma, de construir e desenvolver, a nível de cada academia e nas relações interuniversitárias, espaços de promoção do conhecimento universal, sem obliterar o potencial de conhecimento novo susceptível de ser gerado a partir das realidades locais, mas antes assumindo, na plenitude, o desafio da tradução do global e do local, enquanto dimensões inseparáveis da natureza da instituição universitária.

Palavras-chave: Ensino superior, regulação, hegemonização, emancipação, inovação

## **1. Políticas e tendências de internacionalização do ensino superior**

A partir da emergência da educação de massas, no século XIX mas, sobretudo, no contexto actual da globalização, nas suas diversas formas de manifestação, designadamente a de cosmopolitismo mercantilizado, consumista e hegemónico, e a de seu contrário, ou seja, o cosmopolitismo contra-hegemónico, de feição democrática, que Estevão (2012, p.19) prefere chamar de “cosmopoliticidade democrática”, a problemática da educação “tem vindo a tornar-se progressivamente um tema central nos debates políticos, a nível nacional e internacional” (Teodoro, 2003, p.13), ainda que segundo perspectivas nem sempre convergentes, a começar pelo entendimento acerca do papel ou dos fins da própria educação.

Assim, continuam a encontrar eco nas políticas de ensino superior as antigas polémicas entre os defensores das doutrinas empiristas, segundo os quais é necessário que “se eduque (...) para a sociedade, em função dos valores próprios desta”, e os partidários das doutrinas naturalistas, que se filiam na exigência de que se deve educar o indivíduo “para lhe permitir desenvolver-se segundo a sua própria natureza” (Reboul, 2000, p. 22), bem como as conhecidas

controvérsias sobre a função reprodutora ou transformadora da educação nas sociedades hodiernas, traduzindo-se tais abordagens em diferentes modos como actualmente são encaradas a missão e as funções da universidade.

Num cenário cada vez mais globalizado, onde “os critérios de teor económico tendem a prevalecer sobre preceitos culturais e científicos” (Morgado, 2007, p.61), assiste-se mudanças e ou tendências no sentido da alteração profunda da natureza, dos objectivos e das formas de concretização do direito à educação, com implicações em termos de redefinição das funções dos Estados e da progressiva desresponsabilização do poder central em relação à educação em real e à educação superior, em particular.

Uma das formas de manifestação de tais práticas e tendências consiste na uniformização de políticas educativas, em sede das reformas curriculares, com a prescrição de currículos uniformes de pronto-a-vestir e tamanho único (Formosinho, 1987) que, por seu turno, se expressam através de múltiplos e subtis mecanismos de legitimação do conhecimento, como o evidenciam os protocolos, directivas, recomendações ou apelos à uniformização ou aproximação dos currículos do ensino superior, com vista a facilitar a mobilidade dos estudantes e o reconhecimento recíproco dos percursos e certificados académicos, a par da tendência para a imposição da língua inglesa como língua “oficial” de comunicação interuniversitária e de validação do conhecimento produzido pelas academias, bem como a generalização dos *standards* de avaliação, com ênfase nos resultados prescritos ou induzidos a nível supranacional.

Os efeitos da globalização nas políticas educacionais traduzem-se na introdução de expressivas mudanças, como refere Spring (2008, pp. 331-332): “a linguagem da globalização rapidamente entrou nos discursos acerca da escolaridade; os discursos educacionais referem-se ao capital humano, à aprendizagem ao longo da vida, para a melhoria das competências de empregabilidade, e ao desenvolvimento económico”. Impregnando-se da lógica mercadológica, as políticas e os projectos de reforma do ensino superior tendem a traduzir os discursos sobre a eficácia, a qualidade, a excelência e a abordagem por competências, associadas aos desenvolvimento dos perfis necessários à inserção competitiva no mundo do trabalho, subordinando-se tais políticas aos processos de prestação de contas ou de *accountability*, ainda que marcados por “oscilações mais ou menos acentuadas, a que não são indiferentes os regimes políticos, a natureza dos governos e os dinamismos emergentes das sociedades civis e transnacionais” (Afonso, 2010, p.147).

Neste contexto, as instituições do ensino superior fazem face a contínuas pressões dos poderes político e económico no sentido de priorizarem a oferta de utilidades de curto prazo

para o mercado, em detrimento do fortalecimento das suas funções simbólicas ou essenciais, que se expressam na promoção da alta cultura e traduzem “a ideia de Universidade fundada na investigação livre e desinteressada e na unidade do saber” (Santos, 1994, p.165).

A pretensão de fazer com que as academias se submetam à lógica do mercado está bem presente nas políticas de organizações internacionais e de um número crescente de Estados. Nesse sentido, a OCDE, através das actividades sistemáticas “de recolha, tratamento e divulgação de indicadores sobre a educação”, é a instituição internacional que “mais marca a agenda internacional e nacional na educação e mais influencia as próprias políticas nacionais e locais” (Azevedo, 2007, p. 76). A educação figura, de resto, na lista das mercadorias que a OCDE considera serem mais lucrativas no mercado internacional.

Ora, as pressões no sentido de a universidade ser assumida como uma empresa e o ensino superior como mercadoria de consumo individual, provenientes do interior e do exterior do sistema de ensino superior (Magalhães (2004), constituem uma séria ameaça à preservação da essência da Universidade, com riscos que podem traduzir-se na privação das próprias empresas de uma entidade capaz de as subsidiar com estudos e referências científicas para o seu próprio desenvolvimento sustentável numa perspectiva de médio e longo prazo.

Impõe-se, outrossim, a necessária vigilância em relação a políticas de partilha de conhecimento que, vinculando-se aos ditames do mercado e à ideologia da *accountability*, tendem a traduzir-se em “propostas nacionais que interpretam e fidelizam reformas idênticas” (Pacheco & Varela, 2013, p.2). Trata-se, segundo Steiner-Khamasi (2012), de reformas viajantes, posto que não se sabe de onde vêm e para onde vão, mas tendem a influenciar as políticas e práticas educacionais dos países e instituições académicas.

A mesma vigilância se impõe face à tendência para a generalização de modelos de organização curricular e de práticas pedagógicas em que “a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (Papert (2008, p.134), com o encurtamento da duração dos cursos de licenciatura, de que é exemplo o denominado Processo de Bolonha, sem prejuízo da validade potencial de várias directrizes enformadores do espaço comum do ensino superior europeu.

Todavia, a vigilância que aqui se propugna não significa a identificação com uma postura de ostracismo ou de fechamento em relação ao mundo, em prol de uma alegada defesa das especificidades e das epistemologias do sul, as quais, pelo contrário, só podem ser promovidas, com sucesso, à escala mundial se as instituições académicas ditas do sul fizerem uso do potencial de comunicação que as tecnologias de informação e as línguas estrangeiras

lhes proporcionam para divulgarem a cultura dos respectivos povos, bem como o conhecimento científico que produzem, contribuindo, assim, para a valorização do património universal.

## **2. A política de ensino superior cabo-verdiano face às tendências internacionais**

Perfilhando o princípio de que a educação deve ser “integral”, a Constituição cabo-verdiana assume a orientação de que a acção educativa, nos diversos níveis do ensino, deve “contribuir para a promoção humana, moral, social, cultural e económica dos cidadãos”, assumindo assim uma posição ecléctica face às aparentemente dicotómicas doutrinas empiristas e naturalistas acima referidas (Reboul, 2000, p. 22; Varela, 2016, p. 3).

Efectivamente, ao prescrever os fins da educação, a Constituição cabo-verdiana assume tal eclectismo ao estabelecer que a educação deve:

“Preparar e qualificar os cidadãos para o exercício da actividade profissional, para a participação cívica e democrática na vida activa e para o exercício pleno da cidadania”;

“Promover o desenvolvimento do espírito científico, a criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica”;

“Contribuir para a igualdade de oportunidade no acesso a bens materiais, sociais e culturais”;

“Estimular o desenvolvimento da personalidade, da autonomia, do espírito de empreendimento e da criatividade, bem como da sensibilidade artística e do interesse pelo conhecimento e pelo saber”;

“Promover os valores da democracia, o espírito de tolerância, de solidariedade, de responsabilidade e de participação” (Cf. artigo 78°).

É nessa perspectiva ecléctica e pragmática que as opções constitucionais em matéria da educação são retomadas e desenvolvidas na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de Cabo Verde, designadamente em sede da definição dos objectivos da política educativa. Assim, além de se orientar para a “formação integral e permanente do indivíduo, numa perspectiva universalista”, de contribuir para a “formação cívica, mediante a integração e promoção dos valores democráticos, éticos e humanistas no processo educativo, numa perspectiva crítica e reflexiva”, de promover o “conhecimento e o respeito dos direitos humanos e desenvolver o sentido e o espírito de tolerância e solidariedade”, a política educativa para os diversos subsistemas, incluindo o superior, deve “desenvolver uma acção educativa que promova atitudes positivas em relação ao trabalho, à produtividade e à inovação nas actividades económicas, como factores de progresso e bem-estar”, bem como “imprimir à educação e formação valências científica e técnica que permitam a participação do indivíduo, através do trabalho, no desenvolvimento socioeconómico do país” (n° 1 do seu art° 10° da LBSE).

Na análise e compreensão das opções de política do ensino superior não pode ignorar-se o que dispõem os Programas de Governo, enquanto fontes por excelência das prescrições macropolíticas concernentes ao sector da educação. No caso de Cabo Verde, o Programa de

Governo para a VIII Legislatura (2011-2016) assume os desafios educacionais dum mundo novo caracterizado pela crescente concorrência e pela globalização, correlacionando a educação e o acesso ao conhecimento com o imperativo de “capacitar os recursos humanos e produzir conhecimento propiciador de crescimento económico” (pp. 23 e 39), e enfatiza:

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

Prosseguindo na mesma senda de funcionalização da educação, numa perspectiva economicista, o Programa de Governo assume o objectivo da “criação de uma sociedade do conhecimento com uma força laboral competente e capacitada, capaz de competir com os melhores no mundo” (Ibid., p. 40), preconizando, de entre outras, as seguintes acções a serem levadas a cabo durante a Legislatura 2011-2016, as seguintes:

“Adequar o conteúdo do ensino às exigências dos novos tempos, com ênfase em disciplinas chave e na informática, dotando os formandos de competências essenciais a mercados de trabalho, marcados cada vez mais por tecnologias sofisticadas de informação e comunicação”;

“Responder às necessidades estratégicas do país, através do desenvolvimento de cursos profissionalizantes de curta duração, possibilitando uma maior integração dos jovens no mercado do trabalho”;

“Apoiar a investigação científica e a articulação entre a empresa/indústria, escolas técnicas e universidades”;

“Criar um fundo para a formação industrial, para formalização de estágios de acesso, formações internas e aprendizagem em exercício”;

Consolidar o sistema integrado de educação-formação-emprego para responder às necessidades estratégicas do país”;

“Incentivar o desenvolvimento das competências essenciais para a agenda de transformação”.

Por outro lado, o Programa de Governo prescreve o “estabelecimento de mecanismos que recompensem a abertura de cursos em áreas científicas e nos níveis de formação que agreguem mais valor ao esforço de desenvolvimento do país”, procurando, assim, influenciar as prioridades a nível das ofertas formativas a serem submetidas, quer à acreditação, quer a apoios e financiamentos do Estado, nos termos do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior e do Regime de Graus e Diplomas do Ensino Superior, publicados em 2012.

Entretanto, é o mesmo Programa que, em sintonia com a perspectiva ecléctica, que vimos referindo, propugna medidas de política educativa de natureza humanista, democrática, progressista e orientada para o reforço da qualidade e relevância, enquanto dimensões constitutivas da excelência educacional, de entre as quais se destacam as seguintes directrizes:

“Melhorar o sistema educativo nacional, do pré-escolar ao universitário”;

“Atribuir bolsas de estudo aos estudantes com maiores dificuldades financeiras e aos estudantes de mérito”;

“Viabilizar o acesso ao crédito para formação superior e profissional”;

“Facilitar a aprendizagem ao longo da vida e implementar programas para o “aprender fazendo” e a formação em exercício”;

“Desenvolver o ensino à distância nas universidades, estabelecimentos de ensino técnico e centros de treino e formação profissional em redes nacionais e internacionais”;

“Investir em programas que visem trazer para Cabo Verde cabo-verdianos qualificados na diáspora, por períodos de curta e longa duração” (*Ibid.*, p. 40).

O Programa do Governo propugna ainda o objectivo de “garantir que todos os cabo-verdianos possam falar pelo menos duas línguas internacionais, para além da língua materna”, bem como o direccionamento do sistema de ensino no sentido do “empoderamento de estudantes”, da “produção de inovadores e de empreendedores” (*Ibid.* p. 42).

Traduzindo a relevância estratégica da produção do conhecimento e a aposta na qualidade da educação, a Lei de Bases consagra que a política educativa deve “promover a investigação, a criatividade e a inovação com vista à elevação do nível de conhecimento e de qualificação dos cidadãos, enquanto factores de desenvolvimento nacional” (artº 10º, nº 1, alínea e).

Acontece que a qualidade da educação tende a apresentar-se como incontestável desígnio nacional, sem que, entretanto, seja devidamente conceptualizada, com o concurso da academia e dos vários actores sociais, tendo em conta os diversos factores condicionantes e as pluralidade de perspectivas de abordagem que encerra, de modo a que a visão de qualidade adoptada para o país e os diversos subsistemas educativos, possa ser assumida na plenitude dos desafios que encerra e traduzida em planos e projectos consequentes de educação/formação.

Por outro lado, a Lei de Bases e, posteriormente, o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES), aprovado pelo Decreto-Lei nº 20/2012, referem-se, em diversas disposições normativas, ao desenvolvimento de “competências”, na senda do que tem estado muito em voga no contexto internacional. Se bem que esses diplomas não esclareçam o conceito de competências adoptado, esta abordagem curricular parece ser assumida, entretanto, com a intencionalidade de promover a qualidade da educação, insistentemente referida nos textos oficiais atrás citados.

Numa tentativa de interpretação contextual das várias referências ao termo competências, evidencia-se uma ambiguidade conceptual que, paradoxalmente, constitui uma oportunidade de reflexão crítica das Instituições do Ensino Superior (IES) no sentido de adoptarem uma visão de competências adequada à missão das academias e às perspectivas de realização pessoal, cívica, social e profissional dos aprendentes.

Assim, e tal com salientámos em outro trabalho (Varela, 2012), a Lei de Bases refere-se à educação e ao desenvolvimento de competências ao longo da vida, no âmbito dos objectivos

do ensino superior (alínea h) do artº 34º); às competências do candidato ao ensino superior (cf. alínea e) do nº 2 do artº 35º); ao reconhecimento de competências adquiridas ou de competências profissionais de estudantes do ensino superior através do sistema de créditos (cf. nºs 2 e 3 do artº 36º); ao aprofundamento, no âmbito da licenciatura, dos conhecimentos e *competências*, com vista à especialização, numa determinada área do saber e a uma adequada inserção profissional (nº 1 do artº 38º); à função da investigação científica enquanto componente indissociável do processo de desenvolvimento das aprendizagens e das competências curriculares (nº 2 do artº 45º); à actualização de conhecimentos e competências profissionais dos docentes (cf. alínea c) do nº 1 do artº 71º); ao desenvolvimento de competências que permitam aos docentes participar na preparação, realização e avaliação de reformas educativas (cf. alínea d) do nº 2 do artº 72º) e à possibilidade de aquisição de novas competências através da formação contínua (nº 2 do artº 75º).

Não se curando de definir o conceito de competências, este termo apresenta, nos vários contextos em que é utilizado na Lei de Bases, uma diversidade de sentidos que se aproximam, designadamente, de “perfil”, “qualificações” ou “habilidades”, ainda que, na nossa perspectiva, deva entender-se que, à luz dos princípios e objectivos definidos, no mesmo diploma, para os diversos níveis de ensino e, especialmente, para o ensino superior, a abordagem curricular por competências é uma opção decorrente da política educativa cabo-verdiana, no âmbito da qual a aprendizagem não é encarada como um fim em si mesmo, devendo traduzir-se na capacidade do aprendente de utilizar, criativa e reflexivamente, o conhecimento para resolver problemas nos diversos contextos, em especial nos de exercício da cidadania e de inserção na vida activa e no mundo de trabalho.

Em todo o caso, estamos perante um paradoxo: a nebulosa abordagem por competências orienta-se para a consecução do desiderato da qualidade, termo igualmente envolto numa preocupante neblina conceptual. Porém, este paradoxo constitui mais uma oportunidade de aprimoramento da educação em Cabo Verde, nos diversos níveis. Importa, com efeito, que, que esta abordagem, tal como a da qualidade, seja aprofundada, com o contributo das ciências da especialidade, de modo a que não engendre os frequentes equívocos que a têm acompanhado, no arquipélago cabo-verdiano e no plano internacional, impedindo, amiúde, que seja aproveitada como uma oportunidade para uma mudança significativa nas políticas e práticas educacionais (Varela, 2012; Pacheco, 2011; Roldão, 2008; Roegiers, 2007).

No pressuposto de que existe uma linha de coerência nas directivas de política do ensino superior em Cabo Verde, é na mesma perspectiva ecléctica e pragmática, que devem

interpretar-se as seguintes opções programáticas enformadoras da aposta na qualidade do ensino superior cabo-verdiano, apesar da sua formulação aparentemente neutral:

“Regular o sistema do Ensino Superior, garantindo a qualidade e a relevância das formações;

“Formular e implementar um sistema de acreditação e de controlo de qualidade estruturado e robusto para o ensino técnico e universitário (Programa de Governo, *ibid.*, p. 40).

De resto, os normativos vigentes em matéria de regulação *lato sensu* do ensino superior filiam-se na orientação de que as IES devem promover a alta cultura, tendo como referência o conhecimento universal, e desenvolver competências para a inserção na vida activa, entendendo-se obviamente esta asserção no seu sentido pleno, que não se esgota na formação para a integração no mercado de trabalho, posto que há mais vida para além da vida laboral. Assim, nos termos do nº 1 do artigo 2º do RJIES,

“As instituições do ensino superior têm por objectivo a qualificação de alto nível dos cabo-verdianos, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos estudantes, num quadro de referência internacional”.

Por outro lado, as IES devem “promover e dinamizar actividades de ligação à sociedade, designadamente a difusão e transferência de conhecimento, assim como a valorização económica e social do conhecimento científico” (alínea d) do nº 2 artº 2º do mesmo diploma).

É, pois, com base nestas premissas que o RJIES estabelece as bases do sistema de garantia da qualidade e de avaliação do ensino superior em Cabo Verde, combinando as componentes de acreditação, heteroavaliação e auto-avaliação, em estreita correlação. Encontrando-se em processo de construção, é nossa expectativa que o sistema de avaliação do ensino superior cabo-verdiano se inspire nas experiências de países que adoptaram “modelos abertos, integrados numa perspectiva humanista, mais orientados para o factor humano” (Santos Guerra, 2000, p. 70) e orientados para a promoção da qualidade de desempenho das IES e dos produtos académicos, logo, mais mobilizadores e potencialmente emancipadores, ao arrepio dos modelos eficientistas e meramente prescritivos, que privilegiam o foco nos resultados mensuráveis e na obediência devida às normas, em detrimento dos processos e dos contextos de actuação das instituições avaliadas.

### **3. Perspectivas contra-hegemónicas nas políticas e práxis de ensino superior**

Não obstante as pressões e tendências no sentido da imposição de padrões curriculares uniformes à escala global, o hegemonismo nas políticas e práxis de ensino superior não é necessariamente uma fatalidade, como sustenta Pinar (2006), pois existem muitas

possibilidades de tradução da diversidade e das especificidades locais, sobretudo se atentarmos no facto de que o processo de tradução das políticas em práticas não é linear (Ball, 2009), o mesmo acontecendo no âmbito do processo de desenvolvimento curricular, entendido como um processo dinâmico que envolve vários actores ou agentes, situados a diversos níveis, etapas ou dimensões desse mesmo processo, desde a dimensão instituída à dimensão instituinte (Varela, 2011).

Ao nível das instituições educativas, existem possibilidades de contrariar o hegemonismo curricular, em prol de uma educação libertadora e emancipadora. Com efeito, entre a prescrição curricular, mais ou menos uniforme, a nível da macroestrutura educacional e a sua gestão e realização nos níveis intermédio (*meso*) e local (*micro*), existem **espaços potenciais de reflexão, recriação e apropriação inovadora do currículo** apresentado, em ordem a resgatar-se o sentido mais profundo da educação, que não visa formar autómatos mas indivíduos autónomos, cientes do seu papel social e capazes de se integrarem na vida activa na perspectiva da sua realização pessoal, profissional e social.

É nesta perspectiva que Leite (2006, p. 74) sustenta a necessidade de as instituições educativas e os seus agentes serem reconhecidos como parceiros dos processos de gestão do currículo, criando-se, deste modo, as condições “para que sejam mobilizados nos projectos curriculares processos de reflexão que cada instituição faça sobre si e sobre as práticas que institui”. Com efeito, cada instituição não depende exclusivamente de prescrições que lhe são exteriores, posto que “nela ocorrem processos de tomada de decisão participados” e “processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (Leite, *ibid.*, p. 125).

Entendemos, efectivamente, que, para serem bem-sucedidas e corresponderem à realidade complexa e dinâmica do processo educativo, as políticas educativas e curriculares não devem restringir-se a uma perspectiva de linearidade traduzida no papel da administração na sua prescrição, quer através de uma estratégia *top-down*, quer de uma estratégia de negociação com vista à recentralização, havendo sempre espaço para que essa política possa ser decidida e aplicada numa perspectiva interpretativa e menos determinista (Pacheco, 2000), que tem subjacentes as intenções que vão no sentido de conferir poder de decisão aos territórios locais e aos seus agentes (Leite, 2006).

Na verdade, apesar de todo o aparato de controlo das escolas e da acção educativa, é ilusório acreditar-se na viabilidade das políticas curriculares central e uniformemente definidas a nível central sem ter em conta os contextos regionais e locais, que se apresentam como garantes da prossecução e realização daquelas políticas, através de dinâmicas de significação,

interpretação e a recriação, que acabam por influenciar a sua implementação ao nível das instâncias escolares.

Torna-se, em suma, necessária uma aproximação entre as dimensões instituída e instituinte desse processo, posto que a educação é um campo em que a diversidade de perspectivas dos intervenientes pode bem expressar-se através da abordagem do currículo como “conversação complexa” (Pinar, 2007) e como um projecto que se realiza no quadro de um processo de formação, necessariamente interactivo, “que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 2001, p. 20).

Se a globalização hegemónica tende a impor *standards* nos processos educacionais e, em particular, no âmbito da avaliação, esta não se resume aos testes e exames, podendo-se, ao nível da realização do currículo, resgatar-se a sua função formadora (Alves (2004), que leva em consideração as diferenças – estas que são, ao cabo e ao resto, o que há de comum nas instituições educativas - ao potenciar processos de aprendizagem participados e emancipadores, que incluem o envolvimento dos aprendentes numa “actividade de auto-avaliação performante” (Alves, 2004, p. 71).

Dito de outro modo, no âmbito da gestão e realização do currículo no contexto do ensino superior, torna-se-necessário convocar para o primeiro plano a Pedagogia, que ganha, cada vez, mais relevância, mormente quando encarada na sua função de promover o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem segundo lógicas contra-hegemónicas, que permitem resgatar o conceito de educação como espaço de diálogo, partilha, inclusão e emancipação, em que a diversidade é gerida numa perspectiva inclusiva, reflexiva e libertária.

Ao propugnar-se um novo paradigma de aprendizagem no ensino universitário, baseado na centralidade dos estudantes na construção da sua própria aprendizagem, como sujeitos activos e responsáveis, assume-se o desafio de os docentes articularem adequadamente os aspectos epistemológicos e pedagógicos no desenvolvimento das actividades académicas, superando, gradativamente, os métodos tradicionais de ensino baseados na transmissão docente-alunos.

Quando se defende a relevância da pedagogia no contexto universitário não se quer significar a redução da importância do conhecimento, que é e continua a ser a questão central do currículo. Nesta abordagem, o que se propõe mudar é a forma de lidar com o conhecimento, que, no contexto da formação universitária, pode e deve ser produzido por docentes e estudantes, ligando a investigação e o ensino. Por outro lado, no âmbito da realização do currículo e mediante adequados processos pedagógicos, a aprendizagem pode e deve ser

conseguida através da investigação (aprendizagem por pesquisa), enquanto o próprio acto do ensino, encarado doravante numa perspectiva não meramente transmissiva, de professor para os alunos, mas que pode e deve desenvolver-se, cada vez mais, numa lógica de rede colaborativa, em que os alunos, sob a orientação do professor, também podem aprender a aprender por si e até mesmo ensinar (Varela, 2012).

Como propugna Santos (2008, pp. 43), “a Universidade tem um papel crucial na construção do lugar dum país num mundo polarizado entre globalizações contraditórias”, mantendo a “ideia de projecto nacional numa perspectiva diferente, ou seja, um projecto nacional concebido de modo “não autárquico” e que, para ter credibilidade, deve “ser sustentado por forças sociais interessadas em protagonizá-lo”. Daí a necessidade de as Universidades superarem os seus preconceitos e procurar alianças com os diversos protagonistas, quer no seio da sociedade, quer no interior das próprias academias, quer ainda com Estado nacional, em prol de uma globalização alternativa e de uma reforma progressista da instituição universitária (Santos, 2008).

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

Em face de diversas tendências processo de internacionalização da educação e do currículo, Moreira (2009) posiciona-se a favor das categorias de hibridização cultural e cosmopolitismo, segundo determinados pressupostos. Assim, no quadro do que pode ser chamado de diglossia cultural e curricular, o autor sustenta que é possível modelar-se o currículo mediante um processo em que elementos de distintas origens e posições hierárquicas se desterritorializem e se reterritorializem, articulando-se os *modelos externos* com as perspectivas de valorização e preservação de *histórias e idiossincrasias locais*, o que permitiria transitar-se entre distintas realidades culturais, de modo a escolher-se a opção que, mediante uma avaliação, se revelar mais apropriada a cada situação. Por outro lado, o autor propugna esforços no sentido da criação de espaços além-fronteiras nacionais, em que vários estudiosos intercambiam as suas produções individuais e participam no desenvolvimento dos estudos curriculares, num esforço que visa encontrar, a despeito das divergências que possam subsistir,

contribuições para o trabalho colectivo que vem a ser, ao cabo e ao resto, a obra educativa em que estão empenhados.

Esta abordagem evidencia que há lugar para um discurso e uma prática contra-hegemónicas, potenciados através de coligações progressistas no campo académico que não tem de se render à transposição acrítica de opções e reformas curriculares exógenas, podendo antes expressar-se em termos de permutas ou parcerias solidárias ou até mesmo da convivência das tendências de homogeneização e de particularização.

Merecem igualmente destaque, no quadro destas reflexões, as posições que Sousa Santos tem vindo a defender, designadamente quando o autor se insurge contra o pensamento abissal que, no campo do conhecimento, consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, ficando todo o restante conhecimento destituído do estatuto que permitiria a distinção entre o verdadeiro e o falso, e preconiza uma “ecologia de saberes” que “transforma o pensamento pós-abissal num profundo exercício de auto-reflexividade” (Santos, 2007, p. 94), numa abordagem concordante com a defesa, pelo mesmo autor, no quadro de novas abordagens epistemológicas, das Epistemologias do Sul (Santos, 2011).

Sendo certo que as tendências internacionais no sentido da empresarialização da Universidade, da sua submissão aos ditames do mercado e da mercadorização do ensino superior, em nome de uma pretendida excelência académica, aferida segundo critérios de *accountability* definidos por organizações internacionais, funcionam amiúde como “fontes de legitimação das políticas nacionais” (Dale, 2000, *apud* Magalhães, 2004, p. 344), algumas dimensões da relação entre o transnacional e o nacional podem constituir oportunidades para a Universidade dos tempos actuais. Com efeito, segundo Magalhães (2004, p. 344): (i) “a emergência da globalização como fenómeno social e político não significa que as variações nacionais deixem de existir” ou que a pretendida cultura mundial e os seus modelos se apresentem de forma homogénea; (ii) “as características de tipo transnacional não diluem as relações de poder entre países”, ou as soberanias estaduais, que, embora mitigadas, permanecem uma “importante arena de agência política”; (iii) a incorporação por um Estado de um dado modelo internacional pode ter um carácter meramente ritual, de modo a que esse Estado possa estar, aparentemente, em sintonia com os demais pares da comunidade internacional; (iv) a assunção por um Estado de um lugar na ordem transnacional pode representar uma oportunidade para os estados desempenharem um papel no contexto global, procurando actuar o mais reflexivamente possível.

Se é verdade que, nos contextos global e nacional, as IES são desafiadas a alterar o sentido profundo da sua missão, mediante priorização de actividades que correspondam a necessidades imediatas do mercado, importa, entretanto, que, no desempenho das suas funções, as IES procurem o necessário equilíbrio entre as suas funções essenciais ou simbólicas, por um lado, e as funções secundárias (as denominadas utilidades de curto prazo), por outro (Santos, 1994, 2008), evitando, assim, dois extremos, a saber: o isolamento claustrofóbico das instituições, em nome de uma autonomia universitária que, assente no alegado alinhamento com a altura cultura, negligencie a ligação com a sociedade; a rendição incondicional aos ditames do mercado, com a oferta de cursos e outras utilidades de curto prazo que correm o sério risco de uma rápida perda do “valor de uso”, devido às aceleradas mutações das condições tecnológicas, políticas, financeiras e sociais envolvidas nas lógicas do mercado.

Enfim, e sendo certo que as pressões no sentido do ensino superior ser assumido como mercadoria de consumo individual, provenientes tanto do interior como do exterior do sistema de ensino superior, representam um sério risco, impõe-se que, “ao lado da necessária estratégia de adaptação ao ‘ambiente’, sempre em mutação, as instituições de ensino superior assumam uma “estratégia de outro nível (...), baseada na sua identidade e objectivos específicos” e tendo em conta a sua condição de “importante reserva de pensamento crítico, reflexivo e alternativo” (Magalhães, 2004, p. 352).

#### **4. Breves notas sobre a experiência da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV)**

No cumprimento da sua missão, a Uni-CV tem procurado conciliar o desempenho das aparentemente antagónicas funções essenciais e secundárias das Universidades, ou seja, a promoção do conhecimento de ponta e da alta cultura e a oferta de utilidades de curto prazo (Santos, 1994), respectivamente, através da realização de cursos de formação graduada e pós-graduada, que compõem o essencial da carta formativa da Universidade, e de cursos de formação pós-secundária, de natureza profissionalizante e de curta duração - aproximadamente três semestres (os denominados Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes- CESP), sendo esta última modalidade concebida de modo a possibilitar aos seus diplomados não só o ingresso no mercado de trabalho mas igualmente a prossecução da “formação a nível de licenciatura, nas respectivas áreas científicas, com a creditação de parte das unidades curriculares frequentadas” (Varela, 2011, p. 474).

As ofertas formativas a nível da pós-graduação, que eram praticamente inexistentes antes da criação da Universidade de Cabo Verde e constituíam mera importação de cursos (Varela, 2011), passaram a constituir, sobretudo após a criação de unidades orgânicas próprias

da Universidade, a partir do ano lectivo 2008/09, uma aposta estratégica, viabilizada, nomeadamente, através de parcerias com universidades estrangeiras, que colaboraram quer na concepção dos currículos, quer no fornecimento de docentes qualificados, em regime de mobilidade, para a leccionação de unidades curriculares, a orientação das dissertações e a participação em júris de avaliação final, sendo ainda de se referir que, nos termos dos protocolos assinados, a maior parte dos cursos era submetida ao “regime de dupla certificação, a cargo da universidade parceira e da Uni-CV” (Varela, 2011, p.360). Nos últimos anos, como o aumento progressivo do número de doutores no seu corpo de pessoal docente, a Uni-CV vai adquirindo a capacidade de oferta autónoma de cursos de graduação, assumindo, contudo, a opção de envolver universidades amigas na realização destes cursos, corporizando assim alguns dos seus valores matriciais, que são a excelência académica e a internacionalidade (Estatutos da Uni-CV, 2006).

A combinação do universal e o local, bem como da internacionalidade e da autonomia no processo curricular vêm sendo assumidas de forma crescente. Assim, Se, de acordo com uma investigação levada a efeito em 2010/2011, 58% dos docentes inquiridos consideravam que os planos curriculares dos cursos da Uni-CV resultavam da “adaptação dos planos curriculares de outros contextos” e 32% testemunhavam que tais documentos constituíam mera “transposição ou cópia dos planos curriculares de outros contextos”, assiste-se, no âmbito da reforma/revisão curricular, que decorreu ao longo do ano 2013, a um processo de construção da autonomia curricular, traduzindo a necessidade de “elaboração autóctone dos planos curriculares (...), sem prejuízo da valoração crítica das experiências de outras instituições” (Varela, 2011, p. 410).

No âmbito desse processo de reforma curricular, que se desenvolveu com ampla participação dos docentes, a nível dos cursos e das unidades orgânicas, procurou-se conciliar o universal e o local (nacional), de forma coerente, como bem o ilustram as orientações consensualizadas. Assim, a promoção do “conhecimento de ponta” no contexto universal, a “adequação do perfil dos diplomados aos parâmetros universais”, a promoção de línguas estrangeiras, e a “aproximação dos currículos a parâmetros de organização curricular de parceiros internacionais, com vista a assegurar-se a comparabilidade e o reconhecimento dos diplomas, a mobilidade estudantil e do pessoal docente e a inserção da comunidade académica em redes internacionais de excelência do ensino superior” andam a par das opções no sentido da não redução do tempo de formação, da “promoção da identidade universitária”, do “desenvolvimento de identidades pessoais, académicas e profissionais dos estudantes”, da adequação da formação “às exigências da sua integração na vida activa”, do reforço da língua

oficial, e da assunção cabal da missão pela Universidade Pública “de traduzir o desígnio nacional de desenvolvimento” (Uni-CV, 2012)

Num contexto marcado pelos efeitos nefastos da crise internacional no financiamento do ensino superior, a Universidade de Cabo Verde logrou, entretanto, mais do que nunca, afirmar a centralidade da produção científica na vida académica, graças, por um lado, à mobilização do seu potencial interno para a criação de estruturas vocacionadas, como os Conselhos Científicos, os Centros e Núcleos de Investigação e a Câmara da Investigação, e, por outro lado, ao esforço de mobilização de parcerias para a realização de uma relativamente vasta agenda de investigação, envolvendo investigadores da Uni-CV e de universidades parceiras de vários países.

### **À maneira de conclusão**

Se é sumamente importante compreender e denunciar as limitações e as perversões de uma abordagem do currículo numa perspectiva tecnicista, prescritiva, centralizadora e uniformizadora que, sendo inerente à lógica *tyleriana* ou tradicional, tende a reproduzir-se, nos tempos actuais, à escala global, no âmbito de um processo de internacionalização da educação superior marcado por ideais e propósitos hegemónicos, a análise da experiência da Uni-CV, reforçada por estudos de ensino superior realizados em outros contextos, evidencia a existência, por um lado, de um vasto espaço de inovação e de tradução das especificidades locais na modelação e realização dos projectos académicos, e, por um outro lado, de um amplo espaço para o desenvolvimento de parcerias e alianças em prol de um ensino superior emancipador e que resgate o sentido profundo da universidade, enquanto espaço de produção do conhecimento e de promoção da cultura, e que, longe de ficar à margem dos processos de mudança que ocorrem na sociedade, deve manter “uma postura pró-activa, reinventando ou “resituando” o seu papel, num espaço que permita articulações nacionais e globais, pois, no actual contexto, “não é possível (...) uma solução nacional sem uma solução global” (Santos, 2008, p. 42).

Sendo certo que as IES são pressionadas ou induzidas a reproduzir lógicas *tylerianas* e hegemónicas nas formulação e realização das políticas académicas e curriculares, a experiência evidencia a possibilidade de contrariar tais lógicas: os contextos mais amplos, em que se formulam as macropolíticas, podem e devem estar interligados com os contextos regionais, nacionais e locais, que se apresentam como garantes da prossecução daquelas políticas, através de dinâmicas de significação, interpretação e a recriação, que acabam por influenciar a sua

implementação ao nível das instituições, contribuindo o acto educativo para a diluição ou superação do fosso eventualmente existente entre os diversos níveis.

As reflexões expendidas neste trabalho permitem-nos expressar a convicção de que o futuro do ensino superior, encarado numa perspectiva contra-hegemónica, solidária e emancipadora, passa pela construção participada e em rede colaborativa, de espaços e modos de aproximação, quer em fóruns ou eventos académicos, quer mediante o estreitamento da ligação entre o discurso e a prática, ou seja, mediante uma actividade de investigação e extensão que permita aprofundar o modo como as políticas e os projectos académicos são concebidos, percebidos, adoptados, adaptados, transformados e, em suma, experienciados pelos docentes e estudantes, no quotidiano das instituições, conformando uma práxis académica susceptível de propiciar o aprofundamento da reflexão teórica que, assim, produzirá retornos porventura mais positivos às academias.

No actual contexto, as IES devem assumir o desafio de conciliar o desempenho das suas funções essenciais, estratégicas ou simbólicas com as funções secundárias, de curto prazo ou utilitárias, sem perder a sua especificidade institucional, o que implica o desenvolvimento da capacidade de “negociar, preferencialmente por sua iniciativa, formas de colaboração e parceria com o Estado e as empresas, nomeadamente para a concepção e realização de ofertas formativas, projectos de investigação, estudos e assessoria que correspondam a necessidades de curto prazo dessas entidades” (Varela, 2011, p. 491; Santos, 2008). Dito de outro modo, propugna-se a aproximação entre os campos político, económico e académico, em busca de soluções que viabilizem o progresso das nações em bases sustentáveis e numa perspectiva estratégica, que não ignore a resposta a necessidades imediatas da economia e da sociedade.

## Referências bibliográficas

- AFONSO, A.J. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In AFONSO, A.J. e ESTEBAN, M.T. (orgs). *Olhares e Interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, 2010, pp. 147-179.
- ALVES, M.P. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integradora*. Porto: Porto Editora.
- AZEVEDO, J. (2007). *Sistema Educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BALL, S.J. (2009). Um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. In *Educação & Sociedade*, 30 (106), 303-318). Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso a 19 de Setembro de 2011.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C.(1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éd. de Minuit. (Trad. Portuguesa: A Reprodução. Vega, 1983).

- ESTÊVÃO, C.V. (2012). *Políticas & valores em educação. Repensar a educação e a escola pública como direito*. V.N. Famalicão: Editora Húmus.
- FORMOSINHO, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único, in Vários, *O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.
- LEITE, C. (2006). Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. In *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- PACHECO, J.A. (2011). Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (2001). Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J.A. (2000). A flexibilização das políticas curriculares. In Actas do Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 71-78.
- PAPERT, S. (2008). A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed.
- PINAR, W. (2007). O que é a teoria do Currículo? Porto: Porto Editora .
- REBOUL, O. (2000). Filosofia da Educação. Lisboa: Edições 70.
- ROLDÃO, M.C (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de competências. As questões dos professores* (5ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- ROEGIERS, X. (2007). Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Versión original en francés: Editorial de Boeck.
- SANTOS, B. (2011). Épistémologies du Sud. In *Estudes rurales*, janvier-juin 2011, 187: 21-50)
- SANTOS, B. (2008). A Universidade no século XXI: Para uma universidade democrática e emancipadora. In Almeida, N. e Santos, B. (2008). *A Universidade no século XXI, Para uma Universidade Nova*, pp. 15-78. Coimbra: Almedina.
- SANTOS, B (2007). Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In *NOVOS ESTUDOS*, CEBRAP, 79, novembro 2007, pp. 71-94
- SANTOS, B. (1994). Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 8ª edição, 2002.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La Luz del Prisma. Para Compreender las Organizaciones Educativas*. Málaga: Ed. Aljibe.
- STEINER-KHAMSI, Gita (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.
- TEODORO, A. (2003). Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação. Porto: Edições Afrontamento.
- 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). Práticas e tendências de evolução do trabalho pedagógico no ensino superior: o caso da Universidade de Cabo Verde. In LEITE, C. & ZABALZA, M. (Coords.). *Ensino Superior. Inovação e qualidade na docência*. Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, pp. 1119-1132.

## **Referências documentais e normativas**

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

Decreto-Lei nº 53/2006, de 20 de Novembro. Aprova os Estatutos da Universidade de Cabo Verde.

Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio – Revê a Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde Decreto-Lei nº 20/2012, de 19 de Julho – Estabelece o regime jurídico das instituições do Ensino Superior

Despacho nº 0136/2012 - *Cria a Comissão central de Revisão Curricular dos Cursos de Graduação da Universidade de Cabo Verde e estabelece os termos gerais de referência da sua missão.*

Programa de Governo para a VIII Legislatura (2011-2016). Praia: Governo de Cabo Verde.