



Universidade de Cabo Verde
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
II Colóquio Cabo-verdiano de Educação

POLÍTICAS E PRÁXIS DA EDUCAÇÃO NAS PERSPETIVAS E EM CONTEXTOS PÓS-COLONIAIS

PRELEÇÕES DO II COLÓQUIO CABO-VERDIANO REALIZADO NO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA
UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

Organizadora

Ana Cristina Pires Ferreira

Edições
uni



UNIVERSIDADE DE CABO VERDE
Scientia via est
www.unicv.edu.cv

FICHA TÉCNICA

Título

II Colóquio Cabo-verdiano de Educação – CEDU 2015
Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais

Organizadora

Ana Cristina Pires Ferreira

Revisão

Autores

Concepção Gráfica

GCI - Gabinete de Comunicação e Imagem da Uni-CV

Coordenação Editorial

DSDE – Elizabeth Coutinho

Edições Uni-CV

Praça Dr. António Lerenó, s/n - Caixa Postal 379-C
Praia, Santiago, Cabo Verde
Tel (+238) 260 3851 - Fax (+238) 261 2660
Email: edicoes@adm.unicv.edu.cv

Copyright©

Organizadora, autores e Universidade de Cabo Verde

ISBN 978-989-8707-23-9

Praia, abril de 2016

POLÍTICAS E PRÁXIS DA EDUCAÇÃO NAS PERSPETIVAS E EM CONTEXTOS PÓS-COLONIAIS

PRELEÇÕES DO II COLÓQUIO CABO-VERDIANO REALIZADO NO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA
UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

Organizadora

Ana Cristina Pires Ferreira

Edições 
uni

ÍNDICE

REFLEXÕES PÓS-COLONIAIS EM TORNO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO <i>Almerindo Janela Afonso</i>	8
CABO VERDE - A EDUCAÇÃO, A LÍNGUA MATERNA E A LEI DE GRESHAM <i>André Corsino Tolentino</i>	18
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INOVAÇÃO DIDÁTICA <i>Manuela Esteves</i>	24
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS DE REGULAÇÃO TRANSNACIONAL E NACIONAL <i>José A. Pacheco</i>	35
MODELOS DE FORMAÇÃO (INICIAL E CONTÍNUA) PARA OS PROFESSORES EM CONTEXTOS DE REFORMAS CURRICULARES EM CABO VERDE - CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO <i>Arlindo Vieira</i>	43
PROCESSOS EDUCATIVOS EM DINÂMICAS COLONIAIS E PÓS-COLONIAIS EM CABO VERDE: NOVAS ABORDAGENS, OUTRAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS. <i>Elias Alfama Vaz Moniz</i>	54
EDUCAÇÃO SUPERIOR E A DESCOLONIZAÇÃO DAS AGENDAS DO DESENVOLVIMENTO EM CABO VERDE <i>José Carlos Anjos</i>	66

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS DE REGULAÇÃO TRANSNACIONAL E NACIONAL⁴

José A. Pacheco

Universidade do Minho

4. Comunicação apresentada na mesa redonda *Formação inicial e contínua dos docentes em Cabo Verde no contexto da globalização: questionamentos, desafios e perspectivas de futuro*

INTRODUÇÃO

No seguimento de outros escritos (Pacheco, 2014; 2013; Pacheco & Pestana, 2014; Pacheco & Marques, 2014; Marques & Pacheco, 2013), a formação (inicial e contínua) de professores é abordada em contextos de regulação transnacional e nacional, com o propósito de analisar de forma crítica processos e práticas de olhar para o ensino e o professor a partir de reformas educativas e curriculares. Se a globalização impõe padrões de reformas, as mudanças nas políticas e práticas de formação de professores refletem diversas perspectivas, 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 perspectivas que poderão contribuir para possíveis respostas em torno da formação de professores.

ARGUMENTANDO

Em tempos de uma globalização, que se transforma de um modo direto numa panaceia universal para resolver os problemas dos sistemas educativos, mais do que nunca a utilização de certas palavras-chave tornou-se numa retórica do controlo docente, sobretudo quando a escola e os resultados das aprendizagens escolares são associados a padrões de desempenho. Deste modo, qualidade, eficiência e prestação de contas são termos que alteram por completo as políticas e práticas de formação de professores, apesar de parecerem ser palavras simples, mas como diz Horkheimer (2014, p. 95), “a preferência por palavras e frases simples, que podem ser agregadas de um só golpe, é uma das tendências anti-intelectuais, anti-humanistas, manifestas no desenvolvimento da linguagem moderna, bem como da vida cultural em geral”.

Estando numa encruzilhada, com direção única para o topo da hierarquia, por evidente influência do programa norte-americano *Race to Top*, 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 Hargreaves e Fullan (2012).

Neste caso, a *escola como negócio* surge na realidade educacional, tendendo a “ser tutelada de acordo com o modelo da linha de montagem fabril” (Pinar, 2007, p. 53), e a identidade do professor é perspectivada como um *gestor empresarial*, assim definido por Hargreaves e Fullan (2015, 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.

Esta situação está presente na descrição de duas governamentalidade curriculares muito presentes hoje em dia nas políticas educativas transnacionais e orientadas para a prestação de contas. Pacheco e Marques (2014, p. 108) sustentam que a abordagem centrada nos testes é essencialmente definida pela abordagem centrada em resultados e pela abordagem centrada em *standards*, ou seja, “duas governamentalidade curriculares expressas nas práticas quotidianas 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”.

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 competências⁵, 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 perfilamento 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, 2013a, p. 41).

5. 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*.

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 bem analisou Maria Teresa Estrela em muitos dos seus escritos (Caetano, Rodrigues & Esteves, 2015).

De mão dada com a globalização anda 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.

E de que modo são procuradas alternativas que passam pela formação de professores?

Uma primeira resposta é sugerida por Labaree (2012) ao perguntar: “O que pretendemos realmente a partir das escolas?”

Mais do que uma resposta social, a escola é uma ação conjunta, com a participação direta de pais, alunos e professores, para além de tantos e tantos intervenientes, com expectativas diferentes sobre o que esperam da escola. Clarificar os propósitos da educação e reconhecer que as políticas administrativamente controladas tornam as reformas inconsequentes é uma alternativa válida, reconhecendo-se que a centralidade dos resultados em detrimento dos processos de aprendizagem é um instrumento de racionalidade técnica e pragmática das funções da escola, no seguimento da racionalidade funcional weberiana⁶.

6. É pertinente a análise de Aaron Stoller, 2015, sobre a relação que existe entre taylorismo, ou gestão científica, e resultados de aprendizagem, sendo que estes são o prolongamento de uma tarefa.

Uma segunda resposta tem de ser dada pela interrogação acerca do modo como são formados os professores tanto na sua situação de alunos como no decurso dos seus ciclos de vida profissional. Geralmente, a sua formação é um apêndice de reformas educativas e curriculares⁷. Lawes (2014) argumenta que novas orientações são precisas na formação de professores, tornando-se fundamental integrar quer académicos, que abordam as práticas escolares, quer professores, que integram nas suas práticas as abordagens teóricas. E sugerem uma ampla discussão internacional com o mapeamento dos problemas que existem em função das políticas transnacionais.

A este respeito trona-se crucial repensar o conhecimento (Marshall, 2014; Young, 2013), bem como os saberes docentes (Horden, 2014), num contexto de regulação transnacional e nacional, pois a educação, e muito menos o ensino, não é uma receita de aplicação universal. Neste caso, “o ensino não tem uma única dimensão. É muito menos simples do que a maioria das pessoas pensa. Além disso, não é só arte, mestria, ciência e vocação, ou mesmo uma combinação de tudo isto. O ensino é também uma profissão e um modo de trabalhar (Hargreaves & Fullan, 2012, p. 29). E como não existe um único modo de ensinar, a formação inicial e contínua de professores tem de reconhecer que o ensino ocorre, geralmente, em condições imperfeitas, face a expectativas e demandas conflitantes” (*Ibid.*, p. 31).

Uma terceira – dentro de tantas respostas possíveis – pode ser dada com a noção de capital profissional, proposta por Hargreaves e Fullan (2012, p. XV), inserida nos contextos de formação inicial e contínua de professores e que definem como o “sistemático desenvolvimento e integração de três formas de capital – humano, social e decisional - na profissão docente”, reconhecendo que o seu poder se

7. Um estudo sobre a reforma curricular no ensino secundário de Cabo Verde foi realizado por Arlindo Vieira, na base de uma metodologia qualitativa-quantitativa, evidenciando os dados que a formação contínua de professores tem sido articulada com as necessidades de formação, com ênfase na abordagem por competências, a inovação mais recorrente introduzida pela revisão curricular implementada pela Administração central. O autor questionou o modo como o conceito de competência tem sido utilizado nos sistemas educativos como um marcador potencial de uma inovação ou mudança conceitual, com incidência em Cabo Verde, e sua associação direta aos saberes constantes dos programas das disciplinas. Os dados empíricos permitiram-lhe argumentar que as necessidades de formação de contínua dos docentes respondem a diversas perspetivas, que as suas práticas são diferenciadas e que a sua fundamentação teórica está prisioneira de uma lógica produtivista, sendo uma resposta a um processo de revisão curricular.

expressa pela “transformação da escola pública efetivada por todos os professores em cada escola” (*Ibid.*, p. XI), pelo que os professores devem ser tratados com dignidade, como pessoas, que vivem e têm uma carreira, e não como “performers” a quem se exige a produção de resultados” (*Ibid.*, p. XI).

Deste modo, e numa síntese do que configura o capital profissional em termos de prática docente, os professores devem ter competência, julgamento, intuição, inspiração e capacidade de improvisação, devem decidir pela assunção de uma responsabilidade coletiva, de abertura ao *feedback* e demonstrando transparência, devendo, ainda, ser considerados os contextos ou condições de ensino. Porém, o capital profissional pode vir a tornar-se num conceito-chave que facilmente é associado a perspectivas de racionalidade técnica da educação e formação de professores, acentuando essencialmente as competências docentes em detrimento da subjetividade que é a razão de ser do modo como o professor se autoavalia e se motiva na busca de respostas para os problemas que enfrenta quotidianamente.

CONCLUINDO

Não há dúvida de que o professor é um profissional que detém um capital profissional, no sentido que desenvolvem Hargreaves e Fullan (2012), que inclui não só o domínio de capacidades, mas também de crenças e atitudes que estão presentes no momento em que tem de decidir. Analisar, por isso, a formação de professores pelo lado da abordagem deliberativa do currículo (Biesta, 2013b), num constante reconhecimento que o professor decide em contexto, com barreiras que lhe são impostas pelas políticas centralizadas e ancoradas em padrões e em resultados (Pacheco & Marques, 2013), é reconhecer uma problemática de conflito, com discussões presentes em muitos países que se tornam num pêndulo que oscila entre o que é considerado o “conhecimento poderoso”, tal como é definido por Young (2010), e o que significa a comunidade em que o professor trabalha, numa forte ligação ao que pressupõe a consideração da agência e da subjetividade, como é explorado por Pinar (2015). Assim, a formação (inicial e contínua) de professores é um processo de enorme complexidade que não pode ser dissociado dos mecanismos formais e informais de regulação transnacional e nacional, nem tampouco de reformas educativas, cada vez mais circunscritas a conceitos-chave que marcam o ritmo da competição escolar em busca da excelência individual. Por

último, a obsessão em torno dos resultados e consequente valorização dos testes, não apenas se inscreve 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, falando assim o poeta cabo-verdiano⁸:

“Entre o que é o passado
e o que ainda não é tempo,
nossos momentos júbilos,
acaso um persistente inferno”

REFERÊNCIAS

- Biesta, Gert (2013a). *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Biesta, Gert (2013b). Knowledge, judgment and the curriculum: on the past, present of the future of the idea of practical. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (5), 684-696.
- Caetano, Ana Paula, Rodrigues, Ângela, & Esteves, Manuela (2015). *As ciências da educação na obra de Maria Teresa Estrela*. Lisboa: Educa.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (2012). *Professional capital. Transforming teaching every scholl*. London: Routledge.
- Hordern, Jim (2014). The logic and implications of school-based teacher formation. *British Journal of Educational Studies*, 62 (3), 231-248.
- Horkheimer, Max (2015[1944]). *O eclipse da razão*. Lisboa: Antígona.
- Labaree, David F. (2012). *Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lowes, Shirley (2014). Editorial: new directions in teacher education. *British Journal of Educational Studies*, 62 (3), 227-230.

8. Arménio Vieira, *Sequelas do Brumário*, 2014, p. 69.

- Marques, Micaela, & Pacheco, José Augusto (2013). Produção acadêmica sobre docência. Uma análise centrada num olhar de avaliação externa de escolas. *Intermeio*, 19 (38), 13-25.
- Marshall, Toby (2014). New teachers need access to powerful educational knowledge. *British Journal of Educational Studies*, 62 (3), 265-279.
- Morgan, John (2014). Michael Young and the politics of the school curriculum. *British Journal of Educational Studies*, 63 (1), 1-18.
- Nilbergh, Ilmi (2015). The problema of “competence” and alternatives from the Sandinavian perspectives of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (3), 334-354.
- Pacheco, José Augusto. (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, José Augusto (2013). Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. In M. R. Olivera & J. A. Pacheco (Org.), *Currículo, didática e formação de professores*. (45-68). Campinas: Papyrus.
- Pacheco, José Augusto (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto & Marques, Micaela (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, José Augusto & Pestana, Tânia (2014). Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise de culturas de performatividade. *Educação*, 37 (1), 24-32.
- Pinar, William F. (2015). *Educational experience as lived: knowledge, history, alterity. The selected works of William F. Pinar*. New York: Routledge.
- Stoller, Aaron (2015). *Taylorism and the logic of learning outcomes*, 47 (3), 317-333.
- Vieira, Arlindo Mendes (2014). *Análise das necessidades de formação contínua de professores do ensino secundário de Cabo Verde no contexto da revisão curricular* [Tese de doutoramento] Braga: Universidade do Minho.
- Young, Micheal (2010). *Currículo e conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Young, Micheal (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory. A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (2), 101-118.