

PALESTRA MAGNA: Diversidade, cidadania e inclusão nas políticas e práticas educacionais:  
a relevância das ações afirmativas nos contextos global, nacional e local<sup>1</sup>

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

## 1. Introdução

Uma análise atenta do fenómeno educativo, desde a escola de elite aos tempos atuais, torna evidente que a inclusão e a exclusão sempre se apresentaram como duas faces da mesma moeda. Na verdade, se, ainda hoje, no contexto da escola de massas, se advoga a necessidade de promover uma educação democrática e inclusiva, mediante ações afirmativas que promovam a equidade no acesso e no sucesso, a justificação desta necessidade reside no facto de a exclusão continuar presente no campo da educação escolar, seguindo uma lógica de reprodução de desigualdades, que importa romper, para que a educação seja, efetivamente, um direito humano fundamental.

É certo que a escola de elite representava, em si mesma, a exclusão da maioria das crianças, adolescentes, jovens e adultos do acesso à educação, uma das formas mais aviltantes de negação do direito de cidadania. Mas, mesmo nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem não estava imune aos problemas que se prendem com a diversidade dos sujeitos aprendentes, problemas esses que, no contexto e na perspetiva da democratização da educação, se apresentam com particular acuidade.

Na verdade, a efetividade da educação democrática e inclusiva, não apenas a nível da escolaridade básica e universal, mas também no âmbito da educação superior (que ainda permanece inacessível à maior parte dos indivíduos), apresenta-se, na atualidade, como um dos maiores desafios dos sistemas educativos.

Com efeito, além do ingresso aos diversos níveis de educação ou ensino, colocam-se sérios desafios aos sistemas educativos, tendo em conta a “grande heterogeneidade de sujeitos aprendentes, em termos de identidade, género, cultura, religião, raça, etnia, origem social, condição socioeconómica e outras características pessoais, engendrando necessidades educativas multivariadas e, conseqüentemente, uma diversidade de condições, possibilidades e perspetivas

---

<sup>1</sup>Texto de base da palestra magna proferida na abertura da VIII Semana Científica e do I Colóquio Internacional da Faculdade do Vale do Itapecuru - FAI

de realização do ato educativo, em ordem a assegurar-se o sucesso escolar a que os educandos, legitimamente, aspiram.

Neste contexto, tornam-se evidentes a complexidade e as exigências do trabalho que se impõe realizar a diversos níveis do sistema educativo, no sentido de promover uma educação para todos com qualidade, numa escola inclusiva” (Varela, 2014a, p. 95) e, como tal, sintonizada com as ações afirmativas visando a promoção da justiça e da equidade, enquanto valores fundamentais da ordem social.

Apesar dos progressos no acesso aos diversos níveis de educação ou ensino, persiste o “velho paradigma educacional que, nos seus processos e ou modos de realização, no interior da escola, se caracteriza pelo seu carácter excludente, posto que alheio às idiossincrasias e às diferenças inerentes aos indivíduos e aos modos diferenciados como estes aprendem, constroem significados e intentam realizar os seus projetos de vida” (Varela, *ibid*, 95).

A adoção de ações afirmativas conducentes à realização do direito à educação como direito de cidadania democrática e inclusiva é tanto mais justificável quanto é certo que, na atualidade, sob a égide da globalização hegemónica da educação ou em virtude de opções inadequadas, assiste-se à tendência para a uniformização das políticas educacionais, mediante a legitimação do que se considera ser o “conhecimento válido”, ignorando as especificidades locais e relegando “para o segundo plano o contributo das epistemologias do sul na promoção do património universal do conhecimento” (Varela, 2014b, p.1240).

No entanto, a realidade da globalização e os seus correlativos efeitos na esfera educacional não têm de se confinar necessariamente à perspetiva da hegemonização, pelo que, na senda de outros autores, temos vindo a enfatizar a possibilidade e a necessidade de afirmação de uma globalização alternativa, emancipadora, solidária ou contra-hegemónica, mediante a afirmação das identidades e idiossincrasias locais e a promoção de ações afirmativas ou de equidade nas políticas educativas, potenciando, do mesmo passo, alianças no interior e entre países e instituições educativas, designadamente no quadro da cooperação Sul-Sul (Varela, 2013a; 2014b).

Sendo certo que estas perspetivas emancipadoras e as consequentes ações afirmativas podem ser contrariadas ou condicionadas pelas agendas educativas hegemónicas, definidas por instâncias internacionais, não é menos verdade que as ações afirmativas podem ser dificultadas no interior dos próprios estados nacionais. Tal ocorre, nomeadamente, quando se verifica o alinhamento das elites nacionais com interesses, traduzidos em políticas, que não correspondem às aspirações dos respetivos povos.

Em todo o caso, não é menos verdade que, tanto no contexto das megaestruturas educacionais como ao nível dos próprios estados nacionais, incluindo os estados ditos do Sul, podem encontrar-se posturas contraditórias, ecléticas ou de alguma ambiguidade na formulação e ou na aplicação das agendas globais dominantes, facto que, ainda assim, pode ser explorado pelas academias e escolas numa lógica interpretativa, afirmativa, inovadora, emancipatória e *descolonial*, em função das oportunidades ou margens de iniciativa que possam existir no processo de realização das políticas e dos currículos oficialmente instituídos (Varela, 2014b).

Entretanto, importa alertar que muitas das lógicas e perspectivas hegemónicas na definição dos currículos e na regulação da educação tendem a passar despercebidas, posto que se expressam em formulações simples e aparentemente pacíficas, como as que acompanham os propósitos da qualidade da educação, da produtividade e do bom desempenho do professor, da eficiência e da performance dos resultados das aprendizagens, mas, amiúde, e tal como alerta 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”.

Por outro lado, através de práticas intencionais ou inadvertidas de ação pedagógica, ocorre, com alguma frequência, o chamado currículo oculto, mediante o qual se produzem e se reproduzem preconceitos, estereótipos e crenças que acabam por reduzir o alcance das ações afirmativas ou de promoção da equidade.

Para o sucesso das ações afirmativas e promotoras da equidade e da democraticidade do ensino, é, pois, imperioso, aprimorar o trabalho pedagógico nas escolas e, em particular, nas instituições do ensino superior, onde a componente pedagógica, negligenciada durante longos anos, tende a ser progressivamente resgatada.

## **2. As ações afirmativas face às tendências de internacionalização da educação e do currículo**

Objeto de diversos entendimentos, adotamos, neste texto, a definição de ações afirmativas apresentada pelo ministro Joaquim Gomes:

“As ações afirmativas definem-se como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física” (Joaquim Gomes, *apud* MEC/UNESCO, 2007a, p.8)

Referidas ao campo das relações raciais, as “ações afirmativas voltam-se para a neutralização daquilo que – de acordo com o *status quo* socio-racial – não se quer neutralizar” (MEC, 2007a, p.8). No âmbito das propostas e ações afirmativas no combate ao racismo no ensino superior brasileiro, uma das medidas adotadas foi a provação da lei das cotas de ingresso de estudantes autodeclarados de negros, pardos e indígenas em universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (Lei 12.711, de 2012). O *ratio* do preceito legal é claro: promover a equidade e a justiça no acesso, como um passo necessário no sentido da democratização da educação superior e, em última instância, da sociedade brasileira.

Como todas as medidas que visem a alteração do *status quo*, a implementação de políticas de ação afirmativa contra o racismo no Brasil não deixou de gerar polêmica, sendo de se assinalar os “muitos argumentos arrolados pelos opositores das ações afirmativas, segundo os quais, por exemplo, essas (ações) feririam o princípio da igualdade; subverteriam o princípio do mérito; seriam de aplicação impossível; prejudicariam os próprios negros; desviariam a atenção do “problema social”; teriam fracassado nos Estados Unidos; levariam à formação de uma elite negra; discriminariam os brancos pobres; seriam inconstitucionais; seriam humilhantes para os negros; prejudicariam a qualidade das instituições que as adotassem, etc.” (MEC, 2007, p. 8).

Se as opções fundamentais das políticas educativas e curriculares são decididas, a nível das mega e macroestruturas, acompanhadas de todo um aparato de controlo e mensuração dos resultados, não é menos verdade que tais políticas não têm um carácter determinístico (Varela, 2011), assumindo importância decisiva as deliberações e práticas que ocorrem a nível das escolas, academias ou instituições de formação e, em particular, no quotidiano da atuação concreta dos docentes e dos alunos, que podem favorecer e ampliar ou, ao invés, dificultar e limitar o alcance das ações afirmativas no âmbito dos processos e práticas de educação e formação

É certo que a atuação das academias e das escolas no sentido de promover ações afirmativas inseridas nas lógicas emancipadoras em educação resulta tanto mais dificultada quando maior for a prevalência de lógicas de hegemonização da agenda educativa, mediante a prescrição de “opções e metas de política educativa de forma estandardizada, bem como procedimentos avaliativos que privilegiam a mensuração dos resultados na lógica de uma *accountability* focalizada no controlo e no *eficientismo* e destituída de preocupações democráticas e emancipadoras” (Varela, 2014b, p.1241).

Porém, não deixa de ser “ilusório pensar-se que as instâncias macropolíticas (a nível dos estados nacionais) e as estruturas *megapolíticas* (a nível das instâncias intergovernamentais e supranacionais) abdicarão das suas prerrogativas de definir quer o tipo de conhecimento válido

para ser ensinado e aprendido nas escolas, quer os mecanismos de aferição desse conhecimento” (Varela, *ibid.* 1241), posto que, através desses mecanismos, traduzem os interesses dominantes que intentam legitimar.

Sendo legítima a reivindicação de espaços de autonomia e inovação em sede de definição e operacionalização das políticas educativas e, em particular, das opções curriculares, tal reivindicação “não pode limitar-se ao plano do discurso nem constituir, para os estados nacionais, as escolas e os professores, um álibi ou pretexto para se eximirem das responsabilidades que lhes concernem no âmbito do processo educativo” (Varela, *ibid.*, p 1242), tanto mais que, como sustentam igualmente diversos autores (Leite, 2003, 2006; Morgado, 2005; Pacheco, 2001, 2002, 2005), não lhes faltam espaços e oportunidades para a assunção de uma postura inovadora, reflexiva, interpretativa e emancipadora na prescrição e realização de políticas educativas e, em particular, das decisões curriculares, nomeadamente através da incorporação de ações ou medidas afirmativas que promovam a equidade.

A nível dos estados nacionais, o compromisso com o desígnio de um desenvolvimento humano, democrático, idiossincrático e sustentável implica que as políticas governamentais promovam um tipo de educação que seja capaz de traduzir e viabilizar um projeto nacional de desenvolvimento ancorado na identidade, na cultura e nas especificidades nacionais, sem ignorar o imperativo de preparar os cidadãos numa perspetiva universalista.

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

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

busca a universalidade”, fornecendo “uma base para se fazer julgamentos e é, geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências” (ibidem, p. 1296).

É esse conhecimento poderoso que permite às crianças oriundas de meios económica, social e culturalmente mais desfavorecidos “caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares”, posto que não há nenhuma utilidade para os alunos construir “um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (ibidem, p 1297)

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

Efetivamente, e referindo-nos ao caso brasileiro, além de considerar e valorizar as culturas e as idiosincrasias de grupos indígenas, quilombolas e outros, integrando os seus saberes no processo de realização do currículo oficial, é sumamente relevante que a educação promova o seu empoderamento, através do conhecimento científico e em diálogo com outros saberes e culturas, para que possam realizar os seus projetos de vida, numa perspectiva que transcenda o seu ponto de partida, rompendo com lógicas de discriminação.

Na mesma perspectiva se enquadra o entendimento de Moreira (2009) que, no âmbito do processo de internacionalização da educação, defende a viabilidade de um processo de hibridização cultural, em que elementos de distintas origens e posições hierárquicas se desterritorializem e se reterritorializem, articulando-se os modelos externos com as perspectivas de valorização e preservação de histórias e idiosincrasias locais. Desta sorte, afigura-se possível, no entendimento do autor, corporizar uma diglossia cultural e curricular que permita transitar entre distintas realidades culturais, escolhendo-se a opção que, mediante uma avaliação, se revelar mais apropriada a cada situação. Dito de outro modo, o autor sustenta a viabilidade de um cosmopolitismo de pendor contra-hegemónico, engendrado a partir de coligações progressistas no campo do currículo, mediante a assunção de uma posição intelectual de respeito pela pluralidade de culturas e de abertura a experiências e culturais divergentes, o que equivale a dizer que se pode lutar contra a uniformidade e a hegemonia, deixando em aberto quer as possibilidades de incorporar, crítica e seletivamente, experiências e significados

apreendidos em inúmeros contextos culturais, quer as novas oportunidades para o exercício da solidariedade nos planos internacional, regional e local.

Em suma, a nível dos estados nacionais e, designadamente, dos países ditos da periferia e do Sul, é possível contrariar-se o hegemonismo curricular através de políticas e práticas de globalização solidária da educação, atendendo, assim, às especificidades institucionais, nacionais e locais (Varela, 2013a).

Por outro lado, o desenvolvimento curricular, enquanto processo dinâmico e interativo, não envolve apenas a dimensão instituída, ou seja, a prescrição do currículo a nível macro, havendo, outrossim, a nível das escolas, um espaço de reflexão, recriação e inovação no âmbito da realização do currículo (Pacheco, 2001; Leite, 2003; Varela, 2013b), conformando a dimensão instituinte desse processo. Desta sorte, é possível erigir-se uma escola curricularmente inteligente (Leite, 2003) e, como tal, capaz de construir e ou conquistar um espaço epistemológico e pedagógico que permita “aprofundar o modo como o currículo (tanto o prescrito, no plano oficial, como o teorizado, a nível do campo científico) é percebido, adotado, adaptado, transformado, apropriado e, em suma, experienciado pelos docentes e alunos, no quotidiano escolar” (Varela, 2013b, p. 19)

### **3. Condicionantes, oportunidades e desafios das políticas educativas afirmativas nos estados nacionais e da periferia**

Um dos problemas com que se têm defrontado os estados nacionais no seu esforço de desenvolvimento prende-se com a dificuldade no acesso a financiamentos, mediante a imposição de condicionalismos políticos mediante a imposição de fórmulas ou receitas, como a observância da «democracia representativa» ou da «boa governação», acompanhadas de considerações que denunciam, ainda que de forma sub-reptícia, tentações «coloniais» (Varela, 2008, p.3).

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

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

Se é certo que o alinhamento dos estados nacionais da periferia, incluindo países ditos do Sul, com a agenda global dominante fica a dever-se, em larga medida, ao forte condicionamento imposto pelos países centrais e pelas organizações internacionais sob seu controlo no acesso ao financiamento das políticas educacionais, não é menos verdade que tal facto não explica cabalmente esse alinhamento.

Com efeito, além da existência de margens para a negociação com as entidades financiadoras, nomeadamente a nível da OCDE, do BM, do FMI, etc., de projetos que salvaguardem, no essencial, o interesse nacional, têm vindo a evidenciar-se possibilidades de financiamento alternativo a nível de países em desenvolvimento e no quadro das relações Sul-Sul.

É caso para se colocar a hipótese de que se está, em certos casos, perante um autocondicionamento por parte destes países, em virtude de fatores outros, de entre os quais não se pode escamotear a existência de afinidades político-ideológicas e de interesses económicos na base das quais se constroem alianças entre as elites governamentais dos estados pós-coloniais e os grupos dominantes nos países centrais da economia capitalista.

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

Efetivamente, na modelação dos projetos de desenvolvimento a serem submetidos à aprovação de instâncias internacionais de financiamento, os países periféricos, designadamente os do Sul, devem ser os primeiros a assumir a responsabilidade de traduzir suas culturas, identidades e potencialidades, instaurando, no quadro de uma «sociologia das emergências»,



uma lógica cosmopolita de natureza emancipadora, no sentido da “ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles a tendência de futuro (ao Ainda-Não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração” (Santos, 2002, p. 256).

Desta sorte, a tradução das especificidades nacionais e locais em sede da formulação e operacionalização das políticas educativas afigura-se viável na medida em que houver da parte dos estados nacionais um esforço abnegado (e interessado) no sentido da descoberta de “espaços de ambiguidade e até de estratégias de resistência”, suscetíveis de poderem ser aproveitados “para contrariar os efeitos da retórica ideológica neoliberal”, agindo, assim, ao arrepio dos “pessimistas ou descrentes em relação às possibilidades da ‘globalização contra-hegemónica’, que não se cansam de anunciar (...) a inevitável convergência global de todos os sistemas educativos” (Afonso, 2001, p.41).

#### **4. Ações afirmativas e possibilidades de inovação educativa e curricular no ensino superior**

Por melhores que sejam as medidas ou ações afirmativas delineadas em sede da formulação das políticas estaduais, é mister que se tenha em devida consideração que “entre a definição das políticas e a sua realização prática não existe uma relação de linearidade absoluta” (Varela, 2012, p.46).

Pelo contrário, e tal como sustenta Ball (2009, p.305), trata-se de um processo extremamente complexo que implica a alternância entre a modalidade primária ou textual, posto que “as políticas são escritas”, e a modalidade prática ou da ação, que “inclui fazer as coisas”, de tal sorte que:

(...) A pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades (...), a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática (...) E este é um processo de interpretação e criatividade ...”.

Estando esgotadas as expectativas das grandes reformas curriculares concebidas de modo uniforme para todo o sistema educativo (Roldão, 2005), engendrando o currículo uniforme, de pronto-a-vestir e tamanho único, a que se refere Formosinho (1987), tem-se defendido “modos de gestão e decisão curricular mais centrados nas escolas, enquadrados por currículos nacionais definidores das grandes linhas e áreas da aprendizagem curricular” (Roldão, *Ibid.*, p. 16).

Outrossim, e sem se pôr em causa, pura e simplesmente, a abordagem disciplinar, tem-se enfatizado a necessidade de dar sentido às aprendizagens mediante uma *abordagem integrada do currículo* ou da modelação de um “currículo integrador” que, de acordo com Roegiers (2007, p.117), é “um currículo guiado pela preocupação da integração das aprendizagens”, de lhes conferir sentido, precisando, nomeadamente, “os tipos de situações nas quais o educando deve mobilizar os conhecimentos adquiridos”.

Ao enfatizar as diversas dimensões em que “o educando pode ter uma diversidade de laços com os conhecimentos”, o currículo integrador traduz, em especial, as preocupações com a interdisciplinaridade, ao propor “situações que só podem ser abordadas validamente através do esclarecimento de várias disciplinas” e com a transdisciplinaridade, ao colocar “ações que o educando pode mobilizar em várias disciplinas” (Roegiers, *Ibid.*, 119) e para além das disciplinas (abordagem transdisciplinar).

No contexto do ensino superior, em particular, a integração curricular implica que as abordagens multi, inter e transdisciplinar sejam assumidas não apenas no âmbito do ensino mas na interligação das funções nucleares da universidade (pesquisa, ensino e extensão), de modo a que o conhecimento académico traduza adequadamente a realidade e os desafios complexos do mundo atual.

Em função do modelo de deliberação prevalecente num dado sistema educativo (centralizado, descentralizado ou desconcentrado), existe maior ou menor intervenção dos atores a diversos níveis na inovação dos processos de formação, devendo, contudo, alertar-se para a “tendência de, sob a consigna da delegação de competências ou até de uma certa descentralização curricular, se engendrar práticas de autonomia *decretada*, inovação *tutelada* e de planeamento curricular *assessorado* e ou *homologado* que acabam por se traduzir numa nova forma de centralização, a que se tem chamado *recentralização* curricular” (Varela, 2014c, p. 15).

É, porém, admissível uma decisão macrocurricular que, sem se revestir de um determinismo totalitário, tenha um sentido de orientação e estimulação dos agentes educativos envolvidos na realização do currículo oficial, tanto mais que existe, ao nível do poder central, a responsabilidade de ordenação de uma cultura escolar, de que o currículo é o seu principal instrumento. No entanto, e como adverte Pacheco (2001, p.75), a prescrição curricular coloca geralmente questões que se prendem com “a definição de uma cultura comum e básica, a oferta de possibilidades de formação e o controlo curricular”, pelo que se terá sempre de precaver face aos riscos gravosos advenientes de uma “homogeneização ou uniformização” ao nível dos conteúdos e da ação educativa, o que, a acontecer, não favorece a “diversidade cultural”, as

“opções regionais e locais” e a “pluralidade de situações de formação”, aspetos que devem estar presentes nas ações afirmativas de promoção da inclusão e da equidade nas instituições educativas.

É certo que, nos contextos em que as decisões de política educativa e de definição do currículo oficial se caracterizam por uma forte centralização (ou *recentralização*) ao nível macropolítico-administrativo, a nível nacional ou mesmo de uma instituição educativa, limita-se o espaço de atuação das meso e micro instâncias do processo de formação na promoção de ações pedagógicas afirmativas, com a tendência para se reservar aos agentes educativos a função de mera “adaptação das prescrições e a interpretação das orientações já existentes” (Pacheco, 2001, p. 89).

Pelo contrário, quando prevalecem as políticas e práxis de descentralização e de promoção da autonomia das instituições educativas, incluindo a autonomia curricular e pedagógica, favorece-se a participação ativa dos agentes educativos no desenvolvimento da ação educativa, não se limitando ao papel de meros “implementadores” ou executores das decisões da macroestrutura educativa. Neste contexto, maximiza-se e encoraja-se a liberdade de iniciativa e de criatividade das escolas e dos docentes no desenvolvimento de ações afirmativas suscetíveis de promover a equidade no processo de ensino-aprendizagem e no sucesso educativo, contribuindo para a democratização efetiva da educação, como parte integrante do processo de democratização da sociedade, entendido na perspetiva de remoção de todos e quais obstáculos ao progresso para todos.

Em qualquer das situações, um dos maiores desafios das escolas, das universidades e dos professores é, assim, a assunção da sua condição de decisores, atores e inovadores no processo de desenvolvimento do currículo, sem se deixarem tolher por eventuais tendências centralizadoras (imposição de inovações numa perspetiva top-down), nem eximirem-se das respetivas responsabilidades.

Na verdade, e como nos alerta Nóvoa (1991, p.8), “a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma ação persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador”.

Admitindo-se que possa haver decisões, orientações e normas promotoras ou indutoras de inovação, definidas a nível das mega e macroestruturas educacionais, a inovação instituída não é, de per si, um garante da sua consecução cabal e com o alcance pretendido a nível das instâncias educativas internacionais e nacionais. Pelo contrário, por melhores que sejam as

decisões conformadoras da inovação instituída, é a assunção efetiva dos projetos e processos de inovação a nível das meso e microestruturas educativa que garante o seu sucesso, razão porque se deve relevar a dimensão instituinte da inovação (ou inovação instituinte).

Tal como sustenta Canário (1987, p. 22), “para que os estabelecimentos de ensino possam ser instituições inovadoras é condição necessária que o sistema escolar tolere e promova o pluralismo, a diversidade” e é fundamental “que as escolas tenham autonomia e apoio externo para criar e gerir experiências próprias na procura de soluções para problemas específicos”.

## **5. As ações afirmativas e a relevância da pedagogia no ensino superior**

Para que possa corresponder às demandas sociais, as instituições do ensino superior são levadas a reconsiderar, permanentemente, o modo como se desenvolve o processo de formação e, em especial, o modo como é encarada e exercida a função docente no contexto universitário.

Assim, ao arremisso da lógica tradicional, a docência universitária deve possibilitar as relações necessárias ao desenvolvimento de “um ensino centrado na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia e de competências dos estudantes” (Leite & Ramos, 2010, p.29), desiderato que reforça a pertinência das reflexões sobre a profissionalidade docente e, designadamente, sobre os papéis que os docentes devem desempenhar no processo de configuração e desenvolvimento dos currículos.

Não obstante diversos autores terem chamado a atenção para a sua importância, o critério predominante na consideração do que vem a ser o docente qualificado tem sido o grau académico, em especial o saber específico do campo disciplinar (Leite & Ramos, 2010), sendo a “componente pedagógica na formação dos professores do ensino universitário” relegada, predominantemente, a uma “atividade individual na base da experiência”, o que é de todo insuficiente para se lograr uma qualificação orientada pelos “princípios da flexibilidade e da construção coletiva do conhecimento” (Fernandes, 2010, pp. 100-101). Ora, é mediante a aplicação destes princípios que se consegue romper com o paradigma pedagógico dominante no ensino superior.

Daí a necessidade, nos tempos atuais, e no âmbito da implementação dos currículos, de se fazer uma aposta consequente na “pedagógica universitária”, encarada como um “processo dinâmico de transmissão e de inovação, por um lado, e o conjunto dos saberes gerados e a gerar, por outro”, no contexto da Universidade, tal como referem Melo, Silva e Vieira (2000, p. 132). No seu estudo, estes autores (*Ibid.*, pp.134-135) propugnam uma “visão da educação como espaço de emancipação e transformação”, que pressupõe “uma regulação (planificação,

monitorização e avaliação) sistemática das práticas de ensino e de aprendizagem”, na qual as perspectivas dos alunos podem assumir um papel fundamental”, e releva um conjunto de oito princípios reguladores da ação pedagógica a decorrer prioritariamente em contexto de sala de aula, a saber: a intencionalidade, a transparência, a coerência, a relevância, a reflexividade, a democraticidade, a autodireção e a criatividade/inação.

No que concerne à prática pedagógica, na maioria das vezes, o saber disponibilizado aos estudantes é o “saber feito, consagrado, contido nos manuais”, em vez do “saber a fazer”, construído em torno de questões pertinentes, no âmbito da interação que se estabelece entre os docentes e os estudantes, no seio das “comunidades de aprendizagem” que as instituições do ensino superior devem ser, de facto (Esteves, 2008, p. 103). Importa, pois, que estas instituições assumam plenamente a sua responsabilidade pelo “aumento da qualidade pedagógica”, que passa pela melhoria dos currículos e dos inerentes processos de aprendizagem e formação que os docentes e estudantes protagonizam, sem esperar que sejam os fatores exógenos, designadamente “constrangimentos políticos e sociais gerais” a determinar a adoção de tais medidas (*Ibid.*, p. 104).

Nessa perspectiva, impõe-se a recusa do paradigma da instrução, enquanto modelo de formação que enfatiza as funções de “dar lições”, “informar” e “advertir”, ou seja, e respetivamente: ministrar a ciência ou conhecimento; veicular conteúdos sob a forma de regras ou factos; prevenir ou fazer valer a posição do mestre (Matos, 1999, *apud* Trindade, 2010, p. 82).

De natureza eminentemente prescritiva e circunscrevendo-se ao ato de transmitir o conhecimento “válido”, o paradigma da instrução valoriza mais as respostas dos estudantes que as questões que possam suscitar, *coisificando* o saber que, pretensamente, permitiria “desvendar a realidade tal-qual-ela-é”, concebida “como entidade pré-existente às leituras que produzimos sobre a mesma” (Trindade, 2010, pp. 83-84).

Em alternativa ao modelo *tyleriano* ou de instrução, em que se evidencia a centralidade do docente enquanto transmissor do conhecimento, Fernandes (2010), Trindade (2010) e Esteves (2008), entre outros, propugnam o paradigma (ou modelo dialético) de aprendizagem, que parte da premissa de que se deve “centrar a aprendizagem/formação no estudante/formando” (Esteves, 2008, p. 104), ou seja, “entender os alunos como o centro de gravidade dos projetos de educação escolar (Trindade, 2010, p. 84), como “parte ativa na construção comprometida das suas aprendizagens”, o que impõe, conseqüentemente, a necessidade de o professor “se reformar pedagogicamente” (Fernandes (2010, p. 101).

A centralidade do aluno no processo de aprendizagem não é uma abordagem nova nos termos utilizados, mas apresenta-se atualmente de forma mais complexa e não isenta de obstáculos, de entre os quais Esteves (2008, p. 104) destaca: o conflito entre a “cultura académica dominante” e as diferentes concepções que os docentes e estudantes têm sobre o que é “ensinar e aprender no ensino superior”; o trabalho do docente universitário com grupos excessivamente numerosos de alunos.

Por seu turno, Trindade (2010, p. 84) salienta alguns dos traços do paradigma de aprendizagem, em contraposição ao da instrução. Assim, se, no primeiro caso, é dado relevo à “interação entre os alunos e o saber”, na perspectiva do “desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais”, no segundo caso (paradigma de instrução), a ênfase é colocada na “relação privilegiada” entre o professor e o saber, com a inerente consideração da aprendizagem como ato de reprodução pelo aluno “de informação, exercícios e gestos”. No paradigma da aprendizagem, a ação do professor deve, em consequência, concretizar-se, essencialmente, através da criação das “condições para que os alunos procurem as soluções para os problemas” que terão de enfrentar e se envolvam “na construção de teorias que lhes permitam abordar a realidade que os cerca”, a par da disponibilização dos recursos que lhes permitam “utilizar da forma mais autónoma possível para realizar aquelas atividades” (Trindade, *Ibid.*, pp. 84-85).

De entre as questões que carecem de aprofundamento com vista à centralização da aprendizagem nos alunos, destacam-se três aspetos cruciais: o modo como os jovens e adultos do ensino superior aprendem e se formam; o que passa a significar “ensinar” nos tempos atuais; a abordagem curricular por competências e suas implicações (Esteves, 2008).

Relativamente ao modo como se aprende e se forma no ensino universitário, a resposta não é fácil, conforme assinala Esteves (2008, p. 105), que se refere, nomeadamente, à “heterogeneidade crescente dos estudantes do ensino universitário”, facto que não permite generalizar certas características que habitualmente se associam aos adultos aprendentes, e à “grande diversidade de concepções” dos estudantes sobre o que é a aprendizagem, havendo os que a encaram como uma “prática de memorização e reprodução” e outros que a veem como “transformação do seu conhecimento e experiência em função da informação e das ideias novas que lhes são apresentadas”

Relativamente ao que passa a ser “ensinar” no atual contexto do ensino superior, e tal como advertia Bieraud, há mais de década e meia, importa acautelar-se em relação às práticas pedagógicas que são apresentadas como “novos” métodos pedagógicos. Segundo o autor (Bieraud, 1995, p. 135), para que uma prática pedagógica possa qualificar-se de método pedagógico, é necessário que esteja presente no “processo de ensinar/aprender” um conjunto

de elementos (modo de determinação dos conteúdos, organização das situações de aprendizagem e modalidades de avaliação), “organizados de maneira coerente e global”, e que, no seu conjunto, sejam “definidos em relação com os objetivos gerais da formação” e escolhidos de modo a contribuir para a sua realização.

Por seu turno, e referindo-se à mesma questão, Esteves (*Ibid.*, p. 106) sustenta que a resposta não pode consistir na mera “comunicação de informação”, alertando, outrossim, que a introdução de técnicas e dispositivos tidos por inovadores, como a utilização de portfólios, de espaços de formação tutorial e do *e-learning*, pode não trazer melhorias significativas à qualidade do ensino/formação se não se basear numa “visão de conjunto da formação” e em “conceções claras sobre as metas de aprendizagem dos estudantes e acerca do papel e da influência do professor” no processo formativo. Acresce que a inovação tecnológica em educação pode favorecer ou dificultar os esforços no sentido da promoção da ações afirmativas ou de equidade nos processos de aprendizagem, em função, nomeadamente, do grau de acesso aos equipamentos e recursos tecnológicos por parte dos alunos, da adequação dos processos pedagógicos mediados pelas novas tecnologias.

Outrossim, há abordagens que, sendo inquestionáveis no plano das intenções, colocam problemas ao nível da sua concretização, como é o propósito de “facilitar e sustentar a emergência de capacidades dos estudantes para pensarem criticamente”, desenvolver capacidades de autodomínio e de “continuar a sua aprendizagem ao longo da vida” (Esteves, *Ibid.*, p. 106),

Efetivamente, não basta a invocação de determinados “modelos” pedagógicos para que se tenha a devida perceção do alcance e dos objetivos da ação pedagógica que se propugna para a educação, em geral, e para o ensino superior, em particular, tal como acontece, *verbi gratia*, com a pedagogia por competências, que tem sido percebida e utilizada de forma equivocada, “como uma tentativa para reproduzir, a nível dos sistemas educativos, a ideologia que domina atualmente no mundo económico” (Roegiers (2007, p. 24).

Do quanto antecede resulta a necessidade de a pedagogia ocupar maior centralidade na docência universitária, como pressuposto para a consecução da qualidade da formação, que exige um esforço de melhoria contínua da ação do professor, independentemente de possuir ou não um curso de formação em pedagogia universitária. Nessa perspetiva, afigura-se de interesse o código pedagógico proposto por Miguel Zabalza, citado por Chaves (2010, p.p123-146), que enfatiza dez dimensões, “ou seja, um conjunto de reptos para uma docência universitária de qualidade”, a saber: a planificação da docência; a organização do contexto de aprendizagem; a seleção e a apresentação de conteúdos; a orientação da aprendizagem e a disponibilização de

materiais de apoio; a metodologia didática; a adoção de novas ferramentas tecnológicas; a atenção às interações pessoais e às formas de apoio aos estudantes; a adequação dos sistemas de avaliação; a estratégia de coordenação com os pares; a adoção de mecanismos de revisão do processo pedagógico.

Parte importante do esforço de formação docente no contexto do ensino superior deve ser orientada no sentido de se contrariar uma pretensa educação democrática em que a integração dos alunos é orientada por uma lógica tecnocrática de desenvolvimento do currículo, assente em processos estandardizados de ensino-aprendizagem, mediante os quais se intenta alcançar “uma maior analogia mundial” (Pacheco & Marques, 2014, p. 107), ou seja, “submeter todos e cada um dos educandos a um currículo hegemónico e uniforme, com a secundarização ou obliteração das identidades e diferenças no processo de gestão e de realização do currículo escolar” (Varela, 2014a, p.96).

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

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

De entre outras perspetivas de promoção das ações afirmativas, destacam-se as que, inserindo-se no paradigma da centralidade dos alunos na formação universitária, promovam



práticas de aprendizagem em rede colaborativa, como o estudo por pares, a organização de trabalhos de grupo e as multivariadas formas de promover o protagonismo e o envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem e formação. Por outro lado, a abordagem pedagógica diferenciada e individualizada, como o atendimento individual, o ensino individualizado, o simultâneo-individualizado e o ensino tutorial, podem contribuir na exploração das possibilidades de desenvolvimento de uma pedagogia que contribua para o sucesso das políticas de ação afirmativa em educação.

## **6. O caso brasileiro: possibilidades de promoção das ações afirmativas da equidade na educação brasileira à luz das opções constitucionais e legais**

Quando se fala em ações afirmativas no contexto da educação brasileira, é incontornável o recurso às fontes principais de legitimação das políticas públicas e, em particular das opções fundamentais das políticas educacionais do Brasil, destacando-se, de entre essas fontes, a Constituição da República Federativa do Brasil Assim, constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º da Constituição do Brasil).

No seu Art. 5º, além de consagrar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, a Constituição brasileira realça que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais” (inciso XLI) e, em particular, que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (inciso XLII).

Constituindo um dos direitos sociais consagrados no Art. 6º, a educação brasileira é encarada como “direito de todos e dever do Estado e da família” e, como tal, uma tarefa que deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205º). A Constituição brasileira assume, assim, claramente, que a educação é um direito de cidadania por excelência, cuja fruição contribui para o cabal exercício dos demais direitos fundamentais e para a plena realização dos cidadãos brasileiros.

Embora a Constituição priorize o acesso ao “ensino fundamental, obrigatório e gratuito” e, progressivamente, o acesso à “universalização do ensino médio gratuito” (Artº 208), o ensino brasileiro, a todos os níveis, deve ser ministrado com base nos princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência”; da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; da “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (Art.206º).

Do enunciado destas opções constitucionais e de outras disposições, que constam quer da lei fundamental brasileira quer de leis ordinárias, nomeadamente a conhecida lei de cotas<sup>2</sup>, conclui-se que a educação brasileira deve basear-se nos princípios da igualdade e da equidade, da democraticidade e da inclusão, da liberdade e da emancipação, entre outros, cuja observância efetiva requer uma ação conseqüente ou, dito de outro modo, ações afirmativas dos diversos atores, a começar pelos poderes públicos, mas abrangendo toda a sociedade, sob pena de tão importantes princípios não passarem de letra morta.

Ao assumir, de forma clara, que a educação deverá focalizar-se tanto no desenvolvimento pessoal do indivíduo como na sua preparação para, enquanto ser social, poder realizar-se plenamente no seio da sociedade, o Brasil assume uma posição eclética ou conciliatória face às polémicas sobre a função da educação escolar (Varela, 2011), nomeadamente, as esgrimidas pelos defensores das doutrinas empiristas ou culturalistas, segundo os quais é necessário que “se eduque a criança para a sociedade, em função dos valores próprios desta”, e pelos naturalistas, que se filiam na exigência de que “se eduque a criança por si mesma, para lhe permitir desenvolver-se segundo a sua própria natureza” (Reboul, 2000, p. 22).

Defendendo que a educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205º), a Constituição brasileira insere-se, pois, na linha do entendimento de Durkheim (1984, p. 69), segundo o qual “muito longe de a educação ter por objetivo único ou principal o indivíduo ou os seus interesses, a educação é antes de mais o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições da sua própria existência”.

---

<sup>2</sup> DECRETO Nº 3.860, DE 9 DE JULHO DE 2001.- Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

Note-se que a Constituição brasileira reconhece o papel relevante da educação na perspectiva da qualificação dos indivíduos “para o trabalho”, mas fá-lo de forma correta, depois de relevar as funções de preparação para o “exercício da cidadania” e para o “pleno desenvolvimento da pessoa humana”, no lúcido entendimento de que o educando, como qualquer ser humano, em geral, é mais do que o *homo laboras* ou *homos oeconomicus*. É também *persona*, *homo civicus* e *homo socialis*, devendo as diversas dimensões da condição humana ser traduzidas nas políticas de educação e nos currículos escolares.

Da análise das opções constitucionais brasileiras resulta, outrossim, o entendimento de que as ações afirmativas não devem resumir-se a medidas promotoras do acesso à educação, incluindo o ensino superior, embora o acesso seja condição *sine qua non* para se falar da permanência e do sucesso na educação, que se quer de “qualidade” (vide, nomeadamente, o artº 209º, II). Nesta perspectiva se deve encarar a já citada lei das cotas de ingresso de estudantes autodeclarados de negros, pardos e indígenas em instituições federais de educação superior.

Todavia, de pouco valem as cotas de acesso sem serem acompanhadas de ações afirmativas de promoção da equidade no sucesso académico. Assim, as políticas educativas e as políticas académicas devem ser concebidas e realizadas segundo os princípios da igualdade material efetiva e da justiça, que, a par das ações que promovam o ingresso de indivíduos e grupos económica, cultural e socialmente desfavorecidos num dado contexto, exigem a adoção de medidas inovadoras no campo pedagógico, suscetíveis de contribuir para uma efetiva democratização do ensino superior.

Na verdade, a partir da análise do texto constitucional brasileiro e de outros documentos oficiais, bem como de discursos do Poder público, resulta que as medidas afirmativas e de promoção da equidade no ensino superior promotoras da permanência e do sucesso no ensino superior são de diversa índole e devem ser complementadas com medidas a montante e a jusante da frequência da universidade, compreendendo, nomeadamente:

- Medidas de promoção da qualidade educativa a montante, ou seja, nos níveis de educação não superior, com vista ao aprimoramento do perfil de saída;
- Medidas afirmativas promotoras do acesso equitativo ao ensino superior;
- Medidas afirmativas de ação social universitária, que permitam a todos, em particular os que mais necessitem, a fruição dos meios de suporte logístico e didático à frequência e à participação no processo de formação;
- Medidas afirmativas de natureza curricular e pedagógica, visando a realização do currículo oficial (prescrito) mediante a utilização de métodos, processos e práticas que atendam à diversidade dos sujeitos aprendentes do ensino superior e ao desafio do sucesso;

- Medidas de política que promovam a equidade no ingresso na vida ativa.

Entretanto, e como resulta, aliás, da análise de diversas publicações do Ministério da Educação do Brasil<sup>3</sup>, importa realçar que, por mais bem concebidas que sejam, as medidas afirmativas decididas para o setor da educação só podem ter sucesso se contarem com a adesão consciente, efetiva e empenhada dos seus principais destinatários, que devem ser sujeitos da sua própria emancipação e progresso, sem prejuízo, obviamente, do papel dos poderes públicos e dos diversos atores sociais, no quadro do processo de democratização da sociedade

## **7. Conclusão**

Apesar dos avanços nos indicadores de acesso aos diversos níveis de educação, persiste, em maior grau, um paradigma educacional pouco atento às idiosincrasias e às diferenças sociais e aos modos diferenciados como os alunos aprendem e intentam realizar os seus projetos de vida

Esse fenómeno está presente nas políticas práticas de globalização hegemónica na educação, cujos malefícios são justamente denunciados, sem se cuidar, amiúde, de identificar e explorar as possibilidades alternativas e emancipadoras de conceção e realização da educação em diversas instâncias ou níveis dos sistemas educativos.

Quando tal acontece, a face mais odiosa da globalização pode servir de alibi para a submissão acrítica à agenda global dominante, camuflando, não poucas vezes, interesses egoístas das elites nacionais, nomeadamente nos estados periféricos ou do Sul, em contraposição com o compromisso ético, que lhes incumbe, de traduzirem, nas políticas educativas, o desígnio nacional de desenvolvimento humano, solidário e sustentável.

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

---

<sup>3</sup> Vide, entre outras publicações inseridas na Coleção Educação para Todos, as seguintes: Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior (MEC, 2007); Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas (MEC, 2007); Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores (MEC, 2007); Educação como exercício de diversidade (MEC, 2007); Educação na Diversidade. Experiências e Desafios da Educação Intercultural Bilingue (MEC, 2007); Formação de professores indígenas: repensando trajetórias (MEC, 2006) Educação anti-racista caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 (MEC, 2005); História da Educação do Negro e outras histórias (MEC, 2005).

No caso brasileiro, e tal como se assinalou acima, tanto a nível da macroestrutura da União e dos estados ou entidades equiparadas como a nível das academias e escolas e, em particular, da atuação concreta dos professores, existe um quadro constitucional e legal favorável ao desenvolvimento das ações afirmativas que promovam a equidade, a inclusão e o sucesso na educação, em geral, e no ensino superior. Importa, porém, que não se fique pela letra da lei e pelos discursos: a nível das academias e das escolas, “é possível maximizar-se a conquista e ou o aproveitamento de oportunidades de realização dos currículos oficiais numa perspetiva interpretativa, crítica, inovadora e emancipadora”, que traduz o propósito e o “sentido profundo que deve conferir-se ao ato pedagógico” (Varela, 2013b, p).

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

Em suma, e a despeito da complexidade dos desafios a enfrentar, as universidades e as escolas, os professores e demais agentes educativos possuem uma margem de autonomia e um papel decisivo na viabilização das políticas e práxis afirmativas em educação, quer estas emirjam de decisões das altas esferas da administração educacional, quer resultem da própria iniciativa dos órgãos de gestão das academias e da atuação individual dos docentes e dos alunos, posto que a estes últimos protagonistas incumbe, em larga medida, transformar as ações afirmativas numa “missão possível”, traduzindo o sentido profundo da educação democrática e inclusiva, a que são inerentes lógicas de emancipação, de empoderamento e plena realização dos sujeitos aprendentes. A não ser assim, as ações afirmativas dificilmente deixarão de ser meras retóricas que tendem a desvanecer com o tempo, dando razão aparente aos seus detratores, com base em considerações superficiais que não resistem a qualquer abordagem séria da educação como direito humano por excelência, posto que constitui a alfa e o ómega da própria humanidade.

### **Referências bibliográficas**

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

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

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

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

CHAVES, M.C. (2010). *Pedagogia no Ensino Superior. Uma proposta de análise e de autoavaliação*. Coimbra: Formasau.

ESTEVES, M. (2008). Para a excelência pedagógica no ensino superior. In *Revista de Ciências da Educação*, nº 7 – Sete/Dez.08, Sísifo, pp. 101-109

FERNANDES, P. (2010). Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In LEITE, C. (Org.).

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.

HORKHEIMER, Max (2015[1944]). *O eclipse da razão*. Lisboa: Antígona.

Lei 12.711, de 2012 - Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências

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.

LEITE, C. e RAMOS, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In LEITE, C. (Org.) *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (2010): Porto: Legis Editora, pp. 29-43.

MEC (2007a). *Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior*. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, Coleção Educação para Todos

MEC (2007b). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, Coleção Educação para Todos

MEC (2007c). *Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores*. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, Coleção Educação para Todos

MEC (2007d). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, Coleção Educação para Todos

- MEC (2007e). *Educação na Diversidade. Experiências e Desafios da Educação Intercultural Bilingue*. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, Coleção Educação para Todos
- MEC (2006). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, Coleção Educação para Todos
- MEC (2005a). *Educação anti-racista caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, Coleção Educação para Todos
- MEC (2005b). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, Coleção Educação para Todos
- MELO, M.C, SILVA, J., GOMES, A. e VIEIRA, F. (2000). Concepções de pedagogia universitária – uma análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho. In *Revista Portuguesa de Educação*, 2000, 13(2), pp. 125-156 - CEEP - Universidade do Minho
- MORGADO, J.C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, A.F.B. (2009). Estudos do Currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. In *Cadernos de Pesquisa*, v.39, nº 137, pp. 367-381, Maio/Agosto/2009.
- NÓVOA, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A., (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. & MARQUES, M. (2014). Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In OLIVEIRA, Maria Rita N.S. *Professor: Formação, Saberes e Problemas*, pp. 105-135. Porto: Porto Editora.
- QUELLMALZ, E. (1985). Needed: Better methods for testing higher order thinking skills. In *Educational Leadership*, 43, 2, 29-35.
- RODRIGUES, D. (2001). A educação e a diferença. In RODRIGUES, David (org). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, pp. 13-34. Porto: Porto Editora.
- ROEGERS, 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.
- ROLDÃO, M.C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. In *Nuances: Estudos sobre Educação*, 13, 108-126
- SANTOS, B.S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro, 2002:237-280.

TRINDADE, R. (2010). *O ensino superior como espaço de formação. Do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação*. In. LEITE, C. (Org.). *Sentidos da Pedago*

VARELA, B.L. (2014a). Efetividade e desafios da educação inclusiva em Cabo Verde. In *Atas do I Congresso Cabo-verdiano de Educação Inclusiva “Desafiando os Caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde”* - Atas do 1º Congresso Cabo-verdiano de Educação Inclusiva” Praia, Universidade de Cabo Verde; Braga, Universidade do Minho, pp. 93-111

VARELA, B.L. (2014b). Desafios atuais da educação e do currículo nos países da periferia - o protagonismo dos estados nacionais, das escolas e dos professores. In *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) Espaços de investigação, Reflexão e ação interdisciplinar*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), pp. 1240-1253

VARELA, B.L. (2014c). *Fundamentos, práticas e perspectivas de inovação educativa e curricular nos contextos nacional, local e de escola*. Praia: Portal do conhecimento de Cabo Verde.

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

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

VARELA, B.L. (2012). Perspectivas e desafios actuais da política educativa e curricular de Cabo Verde. In *La Recherche en Éducation- Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*. [www.la-recherche-en-education.org](http://www.la-recherche-en-education.org), N.º 7 (2012), pp. 45-65

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

YOUNG, M.F.D. (2007). Para que servem as escolas? In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.