

OS CURRÍCULOS DOS PAÍSES SUBDESENVOLVIDOS E A INFLUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO: O CASO DE CABO VERDE

CURRICULA IN UNDERDEVELOPED COUNTRIES AND THE INFLUENCE OF GLOBALIZATION: THE CASE OF CAPE VERDE

Arlindo Mendes Vieira

RESUMO

Este artigo, de natureza reflexiva e crítica, analisa como as reformas educativas nos países subdesenvolvidos se inserem no quadro da crise estrutural do sistema capitalista neocolonial, acarretando consequências para os mais diversos campos, seja o económico, o político, o cultural e o social, marcadas por processos de globalização. Procura, ainda, compreender como essas consequências originam dependências, não apenas nestes campos, mas também nos planos educacional e curricular. Argumentamos que as políticas curriculares desses países, além de não estarem adaptadas às realidades nacionais, refletem uma estrutura fortemente influenciada pela antiga potência colonial. Baseiam-se na convergência de interesses políticos e económicos manifestados pelas políticas de quase-mercados instaladas nesses países e influenciadas por uma agenda global. A imposição tanto de padrões curriculares standardizados e uniformes quanto de normas nacionais de políticas está fortemente associada ao controle curricular, na lógica dos resultados e da *accountability*.

Palavras-chave: Políticas educativas, reformas, globalização e internacionalização curricular

ABSTRACT

This article, reflective and critical in nature, analyzes how educational reforms in underdeveloped countries fit into the framework of the structural crisis of the neocolonial capitalist system, leading to consequences for various fields, whether economic, political, cultural, or social, marked by globalization processes. It also seeks to understand how these consequences create dependencies not only in these fields but also in the educational and curricular realms. We argue that the curricular policies of these countries, besides being poorly adapted to national realities, reflect a structure strongly influenced by the former colonial power. They are based on the convergence of political and economic interests manifested by quasi-market policies installed in these countries and influenced by a global agenda. The imposition of both standardized and uniform curricular standards, as well as national policy norms, is strongly associated with curricular control, within the logic of results and accountability.

Keywords: Educational policies, reforms, globalization and curriculum internationalization

Fecha de recepción: 03 de enero de 2024

Fecha de aceptación: 30 de abril de 2025

1. INTRODUÇÃO

A era pós-desenvolvimentista, com que McMichael (1996) designa a época contemporânea, leva-nos a reformular o nosso pensamento em torno do modelo de reorganização curricular que melhor responda às atuais exigências. A reforma do ensino, no dizer de Morin (2002, p. 21), deverá conduzir à “reforma do pensamento e a reforma do pensamento à reforma do ensino”. Parafraseando Michel Montaigne, “*mais vale uma cabeça bem-feita do que bem cheia.*” Mais do que acumular saberes, temos de saber colocar e tratar os problemas práticos do quotidiano, relevando os saberes e dando-lhes sentido.

As consequências das crescentes evoluções das políticas educativas sobre o processo das mudanças dos conteúdos curriculares não podem ser subestimadas, aliás como evidencia Goodson (1999) no estudo que realiza sobre as teorias de mudança curricular. No quadro da teoria curricular (Silva, 2000), o conteúdo é a essência do currículo que jamais pode estar dissociado dos outros elementos constantes do seu processo de desenvolvimento (objetivos/competências, atividades, avaliação e recursos), para além dos programas, orientações e processos de territorialização escolar (Silva, 2000; Pacheco, 2001b), mormente quando é definido como uma conversação complexa (Pinar, 2007), e influenciado pelos diversos setores da sociedade.

As experiências de mudanças curriculares consideradas de sucesso não representam, necessariamente, as soluções a considerar a longo prazo ou mesmo em contextos diferentes (ou evolutivos). Nesse sentido, percebe-se que o sucesso durável das mudanças curriculares revela-se, geralmente, como sendo o resultado de várias mudanças coerentes e concertadas em relação a uma visão global e sistemática das finalidades educativas, dos resultados esperados e dos meios mobilizados para os atingir. Quando se trata de implementação de estratégias de reformas e/ou de mudanças, parece interessante considerar que há indicadores de que os sistemas educativos modernos são, na sua essência, muito mais similares do que distintos quaisquer que sejam as diferenças quanto às ideologias e práticas políticas que separam as sociedades atuais (Afonso, 2009).

A mudança paradigmática, preconizada pelas organizações trans-e-supranacionais, que consiste na passagem do ensino à aprendizagem (Pacheco, 2009), faz parte dos referentes das políticas educativas e curriculares que configuram o sistema educativo mundial, instituindo um “sistema de mundo globalizado” (Gilles & Serroy, 2010), amplamente responsável pelas decisões político-administrativas que introduzem a homogeneização curricular, no âmbito de um processo de legitimação das políticas nacionais, pelas agendas globais (Teodoro & Estrela, 2010).

Essas mudanças que os textos provenientes do Relatório para a UNESCO sobre *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* apontam para as alterações curriculares necessárias que visam garantir a sustentabilidade. Enfatizam a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar, apoiando os alunos no acesso e na produção de conhecimentos, concomitantemente desenvolve a sua capacidade para os criticar e aplicar (Unesco, 2022). É relevante travar o *fake news* através de meios científicos, digitais e humanistas e da formação para o uso de informação e multimédia a qual reforça a capacidade de distinguir a mentira da verdade. Nos conteúdos, métodos e políticas educativas, se deve promover uma cidadania ativa e a participação democrática, sem contudo olvidar as velhas tensões entre o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o espiritual e o material, as soluções a curto e a longo prazo, a competição e a igualdade de oportunidade, o desenvolvimento dos conhecimentos e as aprendizagens do homem que terão de ser superadas (Unesco, 1996). Dessa forma, as políticas curriculares devem ser pensadas de modo a reforçar e repensar esse quadro global de antinomias.

São as novas formas transnacionais de concentração, oligopolização e acumulação primitiva e de expropriação societária, num processo liderado pelas corporações estratégicas e os seus megaconglomerados, mas realizado por governos nacionais sob o mandato de reformas de mercado (Dreifuss, 1998) que, em grande parte, as reformas curriculares se inserem no âmbito de crise estrutural do sistema neocolonial capitalista, marcadas por processos de globalização que acarretam consequências para os mais diversos campos, seja o económico, o político, o tecnológico, o cultural e o social (Pacheco, 2000b; Jameson, 2001). Esse discurso, por certo, como já foi avaliado por Burbules e Torres (2004), acarreta consequências, para o processo de aprendizagem, já que precisam de ser compreendidas por aqueles que se dedicam às análises das políticas públicas educacionais.

2. DESENVOLVENDO

As mudanças tecnológicas, económicas, políticas, sociais e culturais da última década do século XX e das duas décadas do século XXI, vieram confrontar os sistemas educativos com a necessidade de responder, de forma diferenciada, à diversidade de públicos, à expansão da escolaridade e à pressão social para um aumento da sua eficácia (Pereira & Pacheco, 2007). Essas mudanças ocorridas em campos tão diversos como as ciências, as artes, as tecnologias, abalaram muitas das certezas do paradigma moderno de ciência, que se construiu sobre o epítote de racionalidade técnica, com o intuito de dominar a natureza, subjugar-la ao homem, negando o pensamento dominante até o renascimento. Toffler (1970) designa estas mudanças ao nível global, por vagas que ocorrem, rapidamente, estimulando novos cenários onde os sujeitos são compelidos a reagir, estando presente o “*choque do futuro*.”

A nível mundial, fatores como o desenvolvimento e globalização das tecnologias de informação, aceleração das descobertas científicas e técnicas transformaram a natureza do saber e do próprio trabalho, permitindo uma troca de conhecimento mais alargada (Pacheco, Morgado & Moreira, 2007), alterando concepções e visões de espaço e tempo em virtude desse alcance ‘*veloz e distante*’ dessa informação e conhecimento. É neste quadro global que se situam as mudanças nas políticas curriculares ocorridas em muitos países caracterizadas, no essencial, por uma gestão da ação curricular e educativa centrada nas escolas, mais autónoma (Barroso, 1998), mais estratégica e mais adequada aos contextos (Ambrósio, 1999; Roldão, 2005).

Assiste-se, por outro lado, a um reforço da consciência dos responsáveis governamentais, em todos os países do mundo, nas duas últimas décadas do século XX e o início deste século, XXI, quanto aos processos estratégicos de promover a educação e a qualificação dos seus cidadãos, qualquer que seja a sua idade, em ordem a criar condições seguras para o desenvolvimento económico e social sustentável. Este aumento de prioridade da educação e formação encontra reflexo em processos provenientes de organismos transnacionais, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a Comissão Económica para América Latina e Caribe (CEPAL), os Países da Ásia do Leste (ALP), os Planos Nacionais de Ação de Educação para Todos (PNA-EPT), os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as inúmeras Agências Internacionais destinadas a promover o desenvolvimento, bem como em declarações proferidas por responsáveis nacionais ou das grandes organizações regionais, nomeadamente, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a União Europeia (UE), o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA), o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a Associação de Nações do Sudeste Asiático (ANSA), a Declaração de Incheon (2015), a Declaração de Salamanca (2004), a Declaração de Dakar (2000), a Declaração de Jomtien (1990) etc.

No caso de Cabo Verde, a educação e a qualificação profissional têm sido, consistentemente, firmadas nos Programas dos Governos e nas Grandes Opções do Plano (GOP) (1982-1985; 1997-2000; 2002-2005), tidas como as grandes prioridades estratégicas do país definidas nos Planos Nacional de Desenvolvimento (PND) e dos sucessivos Programas do Governo para as Legislativas (2006-2026).

De facto, nos sistemas de organizações internacionais de natureza intergovernamental, tanto no plano das Nações Unidas - para além da própria ONU, foram criadas organizações especializadas como a UNESCO, nos campos da educação, ciência e cultura, ou no campo financeiro e da ajuda ao desenvolvimento, como o FMI e o BM, ou no plano da cooperação económica num determinado espaço geográfico - como a OCDE, a CEDEAO etc. estão a dar um forte impulso à internacionalização das problemáticas educacionais.

Esses processos da transnacionalização no campo das políticas educativas e, em particular, curriculares, resultado da perda relativa de protagonismo dos Estados nacionais em matéria de decisão educativa e da afirmação de novas abordagens de regulação transnacional (Afonso, 2001; 2009), passaram a definir-se numa lógica regulada (Teodoro, 2010). Neste sentido, vários autores (Afonso, 2009; Pacheco, 2010; Morgado, 2010; Teodoro, 2010) asseguram que a tendência dos processos e práticas de educação e formação estão cada vez mais integrados em Agendas Globalmente Estruturadas - AGE (Dale, 2004; Teodoro e Estrela, 2010), cujo eixo de interferência se situa no quadro comum das políticas transnacionais, contribuindo, deste modo, para que as orientações educativas se sujeitem a um processo de decisão supranacional, deixando-se para os Estados nacionais decisões que em nada alteram (...) “critérios amplamente consensualizados” (Morgado, 2010, p. 256).

As estratégias para maior expansão das oportunidades educativas sucederam-se de modo distinto, em termos geográficos (Azevedo, 1958). A transformação de um sistema de elite para um sistema de massas do ensino secundário ocorreu na primeira metade do século XX nos EUA; nos anos de 1970 e 1980 na Europa; (Briseid & Caillods, 2004) e, nos anos de 1990, na Ásia de Leste. A transformação está, atualmente, em curso na América Latina (Torres, 1995) e também foi iniciada em vários países do continente africano (Lewin, 2005).

Nos países de economias emergentes e subdesenvolvidos, os governos e o setor privado acentuam a importância de facilitar aos jovens e às escolas secundárias conhecimentos, capacidades, atitudes e competências que lhes permitam ser bem-sucedidos em economias de mercado, e enfatizam, cada vez mais, a capacidade de aquisição de novos conhecimentos e competências, e a disponibilidade de tomar iniciativas e de contribuir para a inovação em produtos e resultados (Lewin, 2005).

As reformas passam, assim, a ser implementadas com objetivos determinados pelos organismos multilaterais, que têm como finalidade o crescimento económico e, para isso, traçam estratégias para alinhar a escola à empresa e, sendo assim, os conteúdos nela administrados também se adequam às exigências do mercado vigente (Afonso, 2003; Santos, 2008) e os processos de ensino (...) funcionalmente ligados às necessidades da economia (Santomé, 1998). Em Cabo Verde, a introdução das unidades curriculares nos planos de estudos como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o Empreendedorismo e as *startup* estão cada vez mais presentes.

A literatura especializada (Ambrosio, 1999; Roldão, 2005; Santos, 2008) destaca que a globalização económica, social, política e cultural exige sistemas de organização curriculares flexíveis e abertos às mudanças. Os textos produzidos pela reforma difundem, de um modo geral, um discurso na defesa de políticas que deem conta das exigências apontadas pelo sistema de globalização e de um mundo em permanente mutação (Dias Sobrinho, 2003; Lopes, 2004b; Matos, 2004; Morgado, 2010),

atribuindo à educação um papel de responsabilidade, assegurando orientações para que crianças e jovens dos países dependentes política, cultural e economicamente se adaptem às configurações contextuais que se lhes apresentam. Essas orientações imprimem enormes dependências, não apenas nos planos económicos, social, político e cultural, como também nos planos curriculares e educacionais (Santos, 2001).

A racionalidade económica torna-se, cada vez mais, onnipresente e legitimadora de políticas, processos e práticas de educação e formação homogêneas e, conseqüentemente, de propostas curriculares estandardizadas em resultados. O aumento da competitividade económica, aliado à promoção de ações voltadas para a justiça social (Santos, 2001), levou os países a adaptarem rapidamente os seus sistemas educativos ao desenvolvimento de qualificações alinhadas com referenciais definidas no âmbito internacional (Vieira, 2014). No caso de alguns países africanos das ex-colónias europeias, essa adaptação tem seguido, em grande medida, os padrões impostos pelas antigas potências coloniais, evidenciando um processo de neocolonização capitalista que acentua a sua dependência estrutural.

No plano económico a problemática das reformas curriculares tem vindo a ganhar especial relevância no seio das organizações internacionais, que alertam para a necessidade de construção de um novo modelo de formação que potencie, em ambiente de liberdade, a autoconstrução de cada indivíduo (Giddens, 2007), através do desenvolvimento das suas capacidades e aptidões, de forma a assumir o papel de ator no processo de desenvolvimento das sociedades (Lopes, 2004b, 2006a; Macedo, 2008; Pacheco, 2010). Concordamos com Jameson (2001) sobre a necessidade de análises, com o propósito de entender o mundo contemporâneo e os efeitos da globalização como a tensão que marca as tendências global e local (Jameson, 2001; Barroso, 2005). Essa tensão não resulta, exclusivamente, das instituições escolares, nem das características do sistema de ensino, resulta, também, e, em grande parte, da sociedade como um todo (Dale, 2004).

Nesse ponto de vista, vêm se impondo como uma das ideologias que circulam, com frequência, a fragmentação, a desregulamentação, a autorreferência e a singularidade no mundo contemporâneo e nos sistemas económicos neoliberais que apregoam a produtividade, a eficiência, a qualidade, a competitividade e a autogestão (Afonso, 2003; 2009; Pacheco, 2000b; 2007; Charlot, 2007; Santos, 2001; 2008), que, para Bauman (2000, p. 132), se diferenciam, entretanto, das outras ideologias, pela “ausência de questionamento, a sua submissão ao que é visto como a lógica implacável e irreversível da realidade social,” importando efeitos que precisam de ser considerados e recontextualizados em diversos setores.

Dave Hill (2003, p. 28) entende que a reestruturação mundial dos sistemas educativos faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal e neocolonial. Sendo o princípio fundamental do capitalismo tardio de Ernest Mendel, a maximização do lucro privado, as políticas neoliberais resultaram, segundo afirma, “numa perda de equidade e da justiça económica e social; numa perda de democracia e da responsabilidade democrática; numa perda de pensamento crítico dentro de uma cultura de desempenho”. Neste contexto, é construído um consenso transnacional sobre as reformas curriculares necessárias de forma a cumprir as necessidades de eficiência das empresas. Objetivo esse que Hill considera ter vindo a ser “disseminado através de organizações transnacionais, dominadas pelas elites políticas e económicas” (2003, p.34), o que McMichael (1996, p. 176) chamou de “projeto de globalização” e que orientara o mundo até à década de 1980, e que se confrontou com um aumento do volume de trocas comerciais, acompanhado de uma maior mobilidade de dinheiro. Estas transformações requeriam “novas formas de regulação para lá do Estado-Nação”.

Nessas perspetivas, é enfatizado o caráter de coerção dos organismos como a OCDE, o BM, o FMI, a UNESCO e o PNUD na definição das políticas públicas “como instrumentos diretos dos Estados

hegemônicos e dos interesses económicos globais;” (Melo, 2004, p. 170-1), impondo os parâmetros para a reforma do Estado dos países subdesenvolvidos nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controlo social, ou que induzem a adoção de medidas ditas modernizadoras, levando a assumir função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas (Afonso, 2003), deixando, assim, instituições e sujeitos locais ausentes, ou, mesmo, com papel reduzido nos processos de produção dessas políticas (Morrow & Torres, 1997; Pacheco, 2000b; Charlot, 2007).

Nos planos socioculturais e políticos, as organizações internacionais são o meio privilegiado de difusão dessa Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) no dizer de John Meyer e outros (1997), pois as mesmas refletem a influência de um sistema global e, assim, institucionalizam ideologias, estruturas e práticas mundiais ao nível do Estado-Nação, contribuindo para uma convergência de políticas curriculares (Dias Sobrinho, 2003; Lopes, 2006a). Neste processo de internacionalização, o conteúdo efetivo da mensagem veiculada pelas organizações internacionais baseia-se “*em modelos, categorias e guiões através dos quais o mundo é universalizado e, a um dado nível, unificado*” (Dale, 2004, p. 159).

É possível afirmar que a maioria das propostas educacionais, adotadas pelos Estados emergentes e subdesenvolvidos, inclui conceitos de acesso, referindo-se ao direito de entrada no sistema educacional; de qualidade, visando melhores resultados no desempenho escolar, trabalho produtivo e atitudes sociais; de eficiência em relação ao melhor uso dos recursos e busca de novas opções financeiras, e de equidade relacionada à atenção prioritária aos grupos excluídos. Esses elementos constituem-se como base de acordos e recomendações internacionais sobre prioridades e estratégias políticas para modernizar a educação e o ensino a nível global (Beech, 2005).

Essas recomendações são reproduzidas em orientações políticas de diversas agências internacionais de cooperação, influenciando, fortemente, na definição das políticas e programas, produzindo pontos de referência sobre os formuladores das políticas sociais e, em especial, os desafios educacionais para o novo milénio (Ball, 2002; Pinar, 2004; Pacheco, 2010). Nesse contexto, os objetivos e os conteúdos curriculares formulados refletem tendências em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas neoliberais e conservadores (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (gestão, integração, autonomia e descentralização) (Torres, 1995; Morrow & Torres, 1997; 2001; Barroso, 2005; Pacheco, 2010).

No plano educacional, Dale (2004, p. 134) afirma que há uma “*agenda globalmente estruturada para a educação*” (AGEE) que tem no seu cerne os grandes projetos estatísticos internacionais produzidos no seio das organizações multilaterais, e, muito em particular, o projeto INES (Indicador dos Sistemas Educativos) do *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) da OCDE. Este autor parte do pressuposto que a globalização afeta as políticas e as práticas sociais nacionais. Referindo-se à abordagem de John Meyer e outros, designada por “*cultura educacional mundial comum*” – CEMC – o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares explicam-se mais através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade, do que através de fatores nacionais distintos. A este aspeto, muitos autores (Santos, B, 2001; Santos, M. 2001; Morrow & Torres, 1997; Pacheco & Pereira, 2007) questionam o lugar da “*governança global,*” em que as ações dos Estados nacionais são moldadas pelas grandes organizações internacionais.

Emerge uma outra consequência diretamente ligada ao processo de globalização. Prende-se com o problema da reorganização do currículo, fundamental para os dias de hoje. Assiste-se, por exemplo, na União Europeia (UE) a uma clara tendência para um processo de aprendizagem centrado nas competências e para uma ação baseada nos resultados e nas metas da aprendizagem. As reformas ao nível do secundário, continuam a centrar-se na renovação dos currículos, juntamente com várias

reformas estruturais e de gestão, tomando como referencia as definidas no quadro de competências comuns da OCDE.

As áreas temáticas tradicionais, caso de língua materna, das línguas estrangeiras, de matemática e das ciências, são abordadas numa perspetiva interdisciplinar, dando maior enfoque ao desenvolvimento de competências e atitudes positivas, concomitantemente à aquisição de conhecimentos e à orientação crescente para as aplicações práticas (Rogiers e De Ketele, 2004). As competências essenciais, de caráter transversal, estão a merecer maior relevo nos programas, sendo mencionadas de forma mais explícita por vários países que criam estratégias ou planos de ação para aumentar os níveis das aptidões de base, em particular nos domínios da leitura, da matemática e das ciências.

Em Cabo Verde, adotou-se, timidamente, pela abordagem por competência (APC), todavia com a mudança de opção política operada em 2016 pôs-se a tónica nas metodologias ativas no ensino de disciplinas consideradas cruciais para o perfil de saída desejado para os jovens diplomados, como as tecnologias, a Matemática, as ciências e as línguas estrangeiras, postulando “*uma educação de excelência, equitativa e inclusiva atingindo o top 50 em termos de Higher Education and Training Index, do World Economic Fórum e um sistema educativo integrado no conceito de economia do conhecimento, num ambiente escolar e universitário com cultura de investigação, experimentação e inovação, propiciador para os jovens cabo-verdianos de um profundo domínio das línguas, ciências e tecnologias, de um perfil cosmopolita na sua relação com o mundo, portador de valores e motivador para a aprendizagem ao longo da vida*” (Plano Estratégico de Educação, 2017-2021, p.9). Estas parecem garantir que os estudantes adquiram capacidades de análise e de resolução de problemas (Roegiers & De Ketele, 2004) e, mais importante ainda, que possuam motivação e aptidão para continuar a aprender e a adquirir mais competências. Além dos aspetos académicos, tais planos e programas têm de reconhecer a importância da preparação dos alunos para uma vida saudável e a uma participação ativa em sociedades, cada vez mais democráticas e em rápida mudança a nível planetária com a propalada questão da sustentabilidade.

Parece-nos ser consensual que a grande mudança do início da década de 2000 se diz respeito ao processo de globalização, pois, vários estudos (Santos, 2001; Ball, 2002; Burbules & Torres, 2004; Lopes, 2004b; Melo, 2004; Morrow & Torres, 2004; Macedo, 2008; Pacheco & Moreira, 2007; Pacheco & Pereira, 2007; Pacheco, 2010) enfatizam que as reformas têm sido relacionadas aos sistemas de globalização, mas o próprio conceito de globalização é utilizado de diferentes formas, assumindo uma posição de conceito contestado (Ball, 2002; Giddens, 2007; Santos, 2001; 2008) devido à polissemia de sentidos que o mesmo agrega, existindo, no entanto, muitas e relativamente discordantes perspetivas em confronto (Afonso, 2003).

No domínio curricular a tendência é, de facto, de cada Estado seguir propostas curriculares que obedeçam a referenciais bem definidas (Dale, 2001), quer pela implantação de critérios uniformes de organização curricular a diversos níveis de regulação política, quer ainda pela definição de resultados de aprendizagem (*learning outcomes*) (UE, 2002), de competências gerais e estratégicas comuns, sendo previsível que os seus efeitos nas políticas nacionais tendam para a homogeneidade e uniformização em detrimento da diversidade e identidade (Pacheco & Pereira, 2007). Neste sentido, Anderson-Levitt (2008) nota que embora o currículo difere quando é realizado nas salas de aula, exista uma vaga comum no currículo a nível mundial, que “*o tem tornado mais global*” (Willinsky, 2003, p. 99).

Acredita-se que a existência de tais referenciais educativas comuns, definidas no contexto da globalização supranacional e das relações de interdependência, que se estabelecem entre os diferentes países, fará prevalecer e problematizar os imperativos de laivos mais globalizantes à custa da relativa fraqueza das territorialidades nacionais (regionais e locais) (Afonso, 2009; Morgado, 2010; Pacheco, 2011), intensificando, ainda mais, a crise que se vem instalando nos sistemas educativos dos países subdesenvolvidos, sendo que não somente ao nível dos discursos, das instituições e das práticas da

Modernidade Ocidental que necessitam de ser problematizados, mas os próprios pressupostos metodológicos e os instrumentos que os geram (Dale, 2004). É deste modo que Pacheco (2010) defende que qualquer proposta de referencialização das políticas curriculares deva ser entendida na perspectiva de que o currículo se relaciona com determinadas práticas e interesses sociais e que são definidas e aceites, hoje, a um nível global.

As tendências convergem, de facto, para uma agenda globalmente estruturada, desenvolvendo-se um conjunto de estratégias que, ao mesmo tempo, devem promover mudanças nos sistemas de educação e formação, originando, por isso, as duas lógicas – “a lógica do Estado e a lógica de mercado” (Pacheco, 2000b, p.35). Verifica-se, pois, uma tendência para a homogeneização nas políticas de educação e formação nas práticas de organização curricular, que, definido ao nível macro, não está em consonância com as decisões tomadas aos níveis meso e micro (Afonso, 2010).

Pode-se afirmar, no entanto, que neste último decénio se estabeleceu uma relação direta entre mudanças na educação e sociedade globalizada, cenário que se espera que a Educação prepare as novas gerações para atuarem num quadro de economias modernas e competitivas globais, sob a égide de novas formas de atuação e diversas e profundas mudanças nos papéis do Estado, sobretudo a passagem de um “Estado-regulador” (Afonso, 2001, p. 24) para um “Estado-articulador/ coordenador” que precisa ser inventado (Santos, 2001). Se, por um lado, a globalização é um referente para as políticas de homogeneização do currículo, particularmente ao nível do currículo prescrito (modelo de racionalidades técnicas no *rationale* de Tyler), por outro, contribui para a diversidade das práticas de educação e formação.

Em suma, a tendência prevalecente recorre a “ideologias globais e a modelos transnacionais gerais de educação e formação, no seio das quais são veiculadas correntes e perspectivas de reforma que atravessam o mundo inteiro e que afetam, desde logo, os países mais subdesenvolvidos” (Azevedo, 2000, p. 57), sobretudo com a emergência da política neoliberal seguindo a lógica da hegemonia mercadológica (Barroso, 2005) que apela a diminuição da forma de intervenção no campo da ação do Estado nacional, estimulando, assim, à emergência de referenciais políticos neoliberais pautados na lógica de *quasi* mercado e de responsabilização.

3. A INTERNACIONALIZAÇÃO CURRICULAR NO SISTEMA EDUCATIVO DE CABO VERDE

À semelhança do contexto internacional, as reformas ocorridas em meados dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, em Cabo Verde, podem, também, ser interpretadas como respostas práticas às tendências de crise na educação pública (Barroso, 2005), marcadas pelo triunfo das políticas económicas neoliberais, restritivas aos gastos sociais, favorecedoras da privatização dos serviços que propunham a necessidade do controle do desempenho do sistema (Santomé, 1998). Estas reformas podem ser entendidas na esteira de agendas estruturadas para educação (Dale, 2004) e de projetos políticos supranacionais.

As políticas de desenvolvimento curricular nos subsistemas de ensino básico e do ensino secundário de Cabo Verde foram concebidas, de um modo geral, nos finais da década de 1980 do século passado, adotando um modelo tradicional de currículo que, no dizer de Pacheco (2000b), há muito ultrapassado em termos de abordagens e perspectivas. A ideia dominante era de que a escola poderia educar de maneira mais eficiente se reproduzisse os procedimentos de administração científica das fábricas (modelo taylorista-fordista) e se executasse um planeamento muito preciso dos objetivos a serem alcançados. Trata-se de um currículo hermético, estruturado por disciplinas estanques, concebido e imposto na lógica de *top-down*, implementado e avaliado de modo mais ou menos

uniforme em todas as escolas do país (Cardoso, 2003; Varela, 2011; Vieira, 2014), sem qualquer margem de liberdade de decisão e inovação a nível local.

No contexto das mudanças curriculares cabo-verdianas permitiu-nos, numa primeira análise, identificar um conjunto de polissemias à volta dos conceitos de inovação, mudança e reforma que nos colocam perante uma situação, particularmente, delicada face às diferenças e semelhanças nas suas características, nos seus pressupostos, nas suas tendências e nos seus desafios que transportam para a educação e para as nossas escolas, bem como a forma como o sistema educativo tem interpretado e incorporado os conceitos. Esta situação possibilitou-nos, desde logo, antever dificuldades e limitações ao nível da concretização na análise das opções políticas curriculares adotadas no país.

Entendemos que as reformas, percebidas como fenómenos históricos, têm sido utilizadas como dispositivo de regulação social no sentido de criar, periodicamente, novas regras para o viver social (Mate, 1998b). Analisada sob esta perspetiva, as reformas, concomitantemente, alteram, também, modos de organizar o tempo, o espaço e o saber, sugerindo modos de pensar/fazer educação, estabelecendo outros padrões de comportamento. Esta reforma educativa refere-se, em geral, a uma mudança em larga escala com um carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, redefinições de finalidades e objetivos educacionais e alterações estruturais no sistema (Canário, 1992).

Ora, quando a implementação das reformas educativas segue um modelo de tipo *top-down*, como tem ocorrido em Cabo Verde, as mudanças, assim, decretadas, implementadas ou exigidas não supõem o aumento da qualidade das práticas, nem o desenvolvimento individual e institucional, mas simplesmente a modificação superficial das formas, rotinas e linguagens, as quais, posteriormente, cumprem com o aforismo de Lampedusa de que *tudo muda para que tudo continue igual*.

A tendência do processo de internacionalização curricular em Cabo Verde alinha-se com as ideias de Torres (1995), ao destacar o carácter coercitivo das orientações provenientes dos organismos internacionais, vistos como "*instrumentos diretos dos Estados hegemónicos e dos interesses económicos globais*" (Melo, 2004, pp. 170-171). Essa dinâmica acaba por marginalizar as instituições cabo-verdianas e reduzir, significativamente, o papel dos decisores locais nas análises e na formulação das suas próprias políticas (Charlot, 2007) que, frequentemente, abordam temas orientados pelos interesses dos seus financiadores. Essa visão economicista liberal se impôs envolta na política conservadora que afetou, decisivamente, a política educacional nacional. Lopes (2004b) é de opinião que a educação não deve estar submetida aos critérios económicos e ao mercado, pois desse modo a educação e o conhecimento importam apenas quando podem gerar vantagens económicas.

Num estudo levado a cabo por nós, procuramos confrontar as opções curriculares descritas como as sucessivas inovações, mudanças e revisões curriculares ocorridas em Cabo Verde. Entendemos que essas opções possam ser categorizadas nas perspetivas teóricas defendidas por Carnoy e Levin (1985), como as *microtécnicas*, referindo-se àquelas mudanças técnicas introduzidas no âmbito dos Projetos PREBA e PRESE¹, que foram, relativamente, pequenas no processo educacional, e que embora tenham sido influenciadas as configurações organizacionais das instituições escolares cabo-verdianas, foram instauradas no sistema educacional sem maior impacto, e os mesmos careciam ser avaliadas, pois a sua estrutura esteve fortemente influenciada pelo legado colonial português.

¹ PREBA (Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico); PRESE (Projeto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo); PROMEF (Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação)

Podemos, também, interpretar as mudanças do tipo *macrotécnicas* que, por sua vez, implicaram um conjunto de alterações mais abrangentes, como se pode depreender do Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação (PROMEF), que afetaram a organização e o conteúdo do ensino nos contextos escolares como são os casos da alteração curricular operada na sequência da publicação da Portaria n.º 53/93, com novos objetivos e finalidades educacionais, preconizados para o subsistema do ensino básico integrado (EBI).

Finalmente, no quadro das sucessivas alternâncias governativas, em recentes casos, podemos categorizar estas mudanças ou “reformas” de *macropolíticas* as que implicam importantes mudanças dos governos e nos mecanismos de controlo da educação, como as que ocorreram no âmbito da revisão curricular, decorrentes da publicação do plano curricular para os subsistemas de ensino básico e secundário, aprovadas pelo Decreto-Lei n.º 32, de 14 de setembro de 2009 e dos Decretos-Leis 27 e 28/2022 de 12 de julho, que aprovam o atual currículo do ensino básico e secundário, referindo que as “reformas” propugnadas pelos presentes diplomas produzam efeitos a partir do ano anterior à publicação dos mesmos.

Numa segunda análise, permitiu-nos constatar que, a LBSE de 2010, aprovada pelo Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 07 de maio e revista, recentemente, pelo Decreto-Legislativo n.º 13/2018 de 7 de dezembro, que revê as bases do sistema educativo nacional, se referisse que “o Governo *«pretende»* introduzir um novo quadro de reforma no sistema educativo, tendo em vista dar respostas adequadas aos desafios globais da sociedade cabo-verdiana.” Entretanto, a opção política, um ano antes, era “pela revisão curricular e não por uma nova e profunda reforma,” conforme se pode ler no Dec-Lei n.º 32/2009, Ponto 2, contrariando, de alguma forma, as percepções dos técnicos dos serviços centrais. Conforme os seus depoimentos, num estudo levado a cabo pelo autor deste texto, já não se tratava de um processo de revisão curricular mas de *Reforma Curricular*. Entendem que já havia uma “*assunção política pela reforma educativa*,” pelo facto de considerarem que a LBSE veio conferir um novo figurino ao sistema educativo.

Esses argumentos são apresentados com base em entendimento de que se “*mexeu com a estrutura do sistema educativo*,” uma vez que estes documentos normativos, que definem as normas do novo Sistema Educativo, perspetivam mudanças, de fundo, a médio e a longo prazo. Ora, como já dissemos uma reforma requer a uma mudança em larga escala, implicando alterações profundas nas opções políticas, nas redefinições de finalidades e objetivos educacionais e transformações estruturais no sistema, o que nosso entender não se verificou ainda.

Depreende-se, no entanto, que em Cabo Verde esses processos de “reformas” regem-se pelo poder coercivo da administração central ao *«pretender»* implementar mudanças e reformas, de forma generalizada, a partir da produção em cadeia de normativos legais (Leis gerais, Decretos, Resoluções, Orientações ou circulares, Deliberações etc.) para ir eliminando as ambiguidades inerentes a esses mesmos normativos nos dizeres de Nóvoa (1991); Canário (1994) e Cardoso (2003). Além disso, a escassez de informações técnicas e analíticas provenientes dos relatórios ou das estruturas internas do Ministério da Educação contribui para reforçar as ambiguidades existentes e dificulta a compreensão do verdadeiro “espírito” da reforma.

Assiste-se aqui a uma mudança “*imposta*,” não havendo o envolvimento por parte dos diversos intervenientes, ou, como diz Demaily (1992), uma adaptação fatalista, rotineira e desinvestida que têm efeitos opostos ou perversos, em que, no dizer de Canário, as reformas funcionam como “*vacinas contra a inovação*,” impedindo a emergência de processos geradores de inovações (1994, p.49).

² Grifo nosso

Dos três modelos de reforma que Correia (1994) defende, o de Cabo Verde pode corresponder ao *Modelo do Tipo Industrial*, que é um processo concebido por especialistas, experimentados e posteriormente generalizados. Este modelo apresenta algumas limitações na sua aplicação, pois ignora o papel dos atores no terreno (professores e comunidade educativa) e o desconhecimento dos contextos sociais. Neste modelo, há uma imposição vertical, do topo para a periferia, implementando um processo estandardizado. Assim, as instituições educativas cabo-verdianas são tidas para além de lugares de experimentação de inovações curriculares, mas também de jogos de interesse pela difusão de uma certa visão do mundo, de normas e modelos de soluções dos problemas, pelas organizações internacionais (Ferreira, 2013).

Se, por um lado, a escola parece igual sem conseguir encontrar respostas para os mesmos problemas de sempre em virtude da implementação de “reformas” que esquecem os principais atores que estão no terreno, nomeadamente, os professores, desqualificando-os (Goodson, 1999), por outra banda, reconhece-se ter tido lugar nas escolas diversas inovações que, partindo da iniciativa de alguns desses profissionais, conseguem transformar a realidade ao nível *micro* da sala de aula, embora ao nível *macro* do sistema continue praticamente inalterável, no dizer de Canário (1992).

Estas “reformas”/mudanças ou revisões educativas, se quiser, podem, de facto, correr o risco de falhar porque não conseguiram solucionar o problema que procurava resolver, uma vez que não foram apropriadas aos problemas e aspirações cabo-verdianas, pois faltava clareza de objetivos das mesmas. Os problemas em confrontos são dilemas persistentes que abarcam escolhas críticas em relação aos valores que podem estar em jogo e que não foram, ainda, equacionados e avaliados (Cardoso, 2003). À semelhança do que Torres (1995) assinala nas contradições das decisões de política educacional em países da América Latina, também, em Cabo Verde, podem-se assinalar alguns projetos de reforma, politicamente exequíveis, mas falham em competência técnica, o que conduz, inevitavelmente, ao fracasso; projetos democráticos, tecnicamente competentes e eticamente corretos que podem não ser politicamente viáveis, permanecem no mundo das ilusões, sonhos ou no subconsciente daqueles que estão envolvidos, dos professores e dos que tomam decisões políticas nacionais.

Em suma, estas “reformas” referem-se às mudanças planificadas centralmente exógenas às escolas, nas quais predomina uma lógica de mudança instituída (Nóvoa & Popkewitz, 1992). O que se tem verificado como reforma educativa, em Cabo Verde, é, de facto, na maioria das situações, como constata Pacheco (2010), uma panóplia de medidas técnicas, cujas ideias estão centradas em pareceres técnicos de grupos de trabalho, politicamente orientados e controlados, sem o sentido real da mudança escolar. Os problemas agravam-se quando as políticas curriculares, quase sempre enquadradas por modelos de racionalidades técnicas e determinadas pela lógica do Estado e do mercado, definidas supranacionalmente, tendem a criar uma distância enorme entre o que é o discurso e o que realmente acontece ao nível das práticas escolares caboverdianas.

4. À GUIA DE UMA SÍNTESE CONCLUSIVA

As possibilidades e impasses destes últimos anos põem, de facto, a Educação em Cabo Verde em confronto com uma agenda exigente e desafiadora. O que está principalmente em jogo nas mudanças curriculares (sobretudo nas situações em que faltam recursos) é a durabilidade do sistema de ensino (Pacheco & Pereira, 2007; Pacheco, 2010). As “reformas”/mudanças passam a ser implementadas com objetivos determinados pelos organismos multilaterais, que têm como finalidade o crescimento económico e, para isso, traçam estratégias para alinhar a escola à empresa e, sendo assim, os conteúdos nela administrados também se adequam às exigências do mercado vigente (Santomé,

1998). Esta concepção de elaboração dos currículos dos países em vias de desenvolvimento e subdesenvolvidos baseia-se na convergência de interesses políticos e económicos manifestados pelas políticas de quasi-mercados instaladas em diferentes países e influenciadas por uma agenda global. A imposição tanto de padrões curriculares uniformes, quanto de normas nacionais de políticas está fortemente associada ao controlo curricular, na lógica dos resultados e da *accountability*.

Os conteúdos curriculares selecionados em Cabo Verde não refletem, ainda, a evolução da realidade nacional. Em certa medida, estão distanciados dos avanços ocorridos, nas últimas duas décadas, ao nível da Ciência e da Tecnologia e não acompanham os avanços que se influem na educação no plano internacional e que se traduzem, por exemplo, na não introdução de língua materna e estrangeira nos primeiros anos de escolaridade. No que se refere ao modelo pedagógico-didático subjacente, este ainda se caracteriza por um currículo fortemente centrado na transmissão de conhecimentos pelo professor e na avaliação baseada na memorização de saberes teóricos, no dizer de Unesco (1996).

Pode afirmar-se que o caso de Cabo Verde não se distingue, significativamente, das principais tendências internacionais no que diz respeito às políticas curriculares. O país implementou projetos como o PREBA, o PRESE e o PROMEF, financiados por meio de créditos de agências internacionais — como o Banco Africano de Desenvolvimento, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional —, os quais exercem forte influência sobre as decisões nacionais no campo da educação. A atuação desses projetos teve impacto direto nas inovações, nas mudanças, nas "reformas" e nas revisões curriculares ao longo da história recente, no contexto das políticas educativas implementadas. Nesse sentido, alinhamo-nos com a posição de diversos autores (Afonso, 2009; Pacheco, 2009, 2010; Morgado, 2013; Teodoro, 2011), que apontam para uma crescente integração dos processos e práticas de educação e formação em Cabo Verde em AGE (Dale, 2004).

Considerando ainda o quadro mais amplo dessas análises sobre o contexto em que as mudanças e as "reformas" curriculares se inserem, apontamos para o relevo dado ao papel desses organismos na produção das reformas. Essas agências têm sido destacadas em grande parte da literatura (Afonso, 2003; 2003; Lopes, 2004b; Morrow & Torres, 2004; Beech, 2005; Pacheco & Pereira, 2007; Morgado, 2013; Pacheco, 2010, 2011) que trata das reformas nos países subdesenvolvidos e explora a ação dos mesmos nos mais variados setores (economia, educação, trabalho, previdência social etc.) e a abrangência (regional e local) (Mattos, 2004). Em muitos países, especialmente no continente africano, as influências na formulação, difusão e implementação das reformas têm sido significativas.

Defendemos, em tese, que é importante, por isso, que se combinem, nos planos curriculares desses países, os saberes locais, integrando os problemas das pessoas e das comunidades (Castiano, 2023) como problemas das escolas, para cuja resolução a educação escolar possa contribuir no seu esforço de interrogação, de interligação, de recorrência e de sedimentação científica, no seu método e nas suas didáticas (Silva, 2000). A ênfase deva ser posta na aplicação do conhecimento e na aprendizagem de competências intercurriculares, mais do que na reprodução de conhecimentos (UE, 2002). Isto exige a promoção das competências chave - conhecimentos, capacidades, atitudes e valores – em particular: uso da língua, símbolos e texto interativamente com conhecimentos, informação e tecnologia, trabalhar em grupo, trabalhar em equipa e gerir e resolver conflitos, agir autonomamente, com consciência do quadro geral, prosseguindo planos de vida e projetos pessoais (Vieira, 2014; Unesco, 2022) e consciencialização para os direitos, interesses, limites e necessidades. Trata-se de tentar construir um novo projeto de uma economia global com uma gestão global onde todos os países são e devem ser envolvidos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2001). Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. *Educação & Sociedade*, 75, 15-32.
- Afonso, A. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 35-46.
- Afonso, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Ambrosio, M. (1999). *Diversidade a partir de flexibilidade curricular*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Anderson-Levitt, Kathryn M.(2008). "Globalização e Currículo", pp. 349-368 em F. Michael Connelly, Ming Fang He e JoAnn Phillion, orgs., *Manual SAGE de Currículo e Instrução*. Los Angeles: Sage Publications.
- Azevedo, A. (1958). *Política de Ensino em África. Estudos de Ciências Políticas e Sociais*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar, 13.
- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.
- Ball, S. (2002). *Class Strategies and the Education Market: the Middle Classes and Social Advantage*. London: Routledge Falmer.
- Bauman, Z. (2000). *Ideologia no mundo pós-moderno. Em Busca da Política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 114-135.
- Barroso, J. (1998). Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário. *Educação e Sociedade*, Campinas, 4, 32-58.
- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*: Campinas (26) 92, 725-751.
- Beech, J. (2005). *Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en argentina y brasil (1985-2002): un análisis comparado*. Documento de trabajo, (20). Buenos aires: universidad de san andrés.
- Canário, R. (1992). Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão dos recursos educativos. In a. Nóvoa (org). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: IIE.
- Canario, R. (1994). Centros de formação de associações de escolas: que futuro? In A. Amiguiinho & R. Canário, (org.), *Escolas e Mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: educa.
- Cardoso, S. (2003). *Reforma e/ou inovação curricular: um projeto de ensino básico renovado para Cabo Verde*. Braga: Universidade do Minho.
- Carnoy, M. & Levin, H. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford: stanford University Press.
- Castiano, J. (2023). *O Inter-Munthu. Em busca do sujeito da reconciliação*. Cidade da Beira: Fundaza. ISBN: 978-989-8901-95-8.
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 4,129-136.
- Correia, E.(1994). *Inovação Educacional: Um percurso. Duas dinâmicas*. Porto: Areal Editores.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & sociedade*, 25 (87), 423-460.
- Demailly, L. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança In A. Nóvoa (Org.), *Os Professores e sua formação*, 139-158. Lisboa: Dom Quixote.
- Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.

- Ferreira, A. (2013). Reforma curricular e abordagem por competências em Cabo Verde: percepções e questionamentos. In *Atas do primeiro colóquio cabo-verdiano de educação*. Praia: Universidade de Cabo Verde, DCSH.
- Giddens, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial presença.
- Gilles, L, Serroy, J. (2010). *A Cultura-Mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70
- Goodson, I. (1999). A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação In: L. SILVA, (org.), *Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?*, 109-126. Petrópolis: Vozes.
- Jameson, F. (2001). *Globalização e estratégia política. A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Tradução de Maria Elisa Cevasco e Marcos César de Paula Soares. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lewin, K. (2005). *Seeking secondary schooling in Sub Saharan Africa: strategies for sustainable financing*. Universidade do Sussex : center for international education. Estudo temático seia, nº 1.
- Lopes, A. (2004b). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista brasileira de educação*, (9)26, 109 -118. Rio de Janeiro/campinas: ANPED.
- Lopes, A.(2006a). Quem defende os PCN para o ensino médio? In a. Lopes & e. Macedo (org.), *Políticas de Currículo em Múltiplos Contextos*, 7, 126-158. São paulo: cortez.
- Macedo, E. (2008). Que queremos dizer com educação para a cidadania? In a. Lopes et al. (orgs.) *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*, 89-114. Petrópolis: dp et alii. Rio de Janeiro: faperj.
- Mate, H. (1998b). *Um projeto de educação nacional: discurso da racionalidade produzindo um modelo de escola para São Paulo dos anos 30*. Tese de Doutorado apresentado à UNESP: Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de História.(Policopiado).
- Melo, M. (2004). Escolha institucional e a difusão dos paradigmas de políticas: o Brasil e a segunda onda de reformas previdenciárias. Dados – *Revista de Ciências Sociais* (47)1,169-206.
- Mcmichael, P. (1996). Development and Social Change. A global perspective. London: Pine Forge Press
- Mate, H. (1998b). *Um projeto de educação nacional: discurso da racionalidade produzindo um modelo de escola para São Paulo dos anos 30*. Tese de doutorado apresentado à UNESP: Faculdade De Ciências e Letras, Departamento de História.(Policopiado).
- MEYER, J.W.; BOLI, J.; THOMAS, G.M.; RAMIREZ, F.O. World society and the nation-State. *American Journal of Sociology*, 103, 1, p. 144-181, 1997.
- Morgado, J. (2010). O processo de bolonha e políticas de formação de professores em Portugal. In I. Santos et al. (orgs). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, 244-266. Belo horizonte: autêntica. Textos seleccionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG.
- Morgado, J. (2013). Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia. In *Ensaio- Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. (80)21, 433-447.
- Morin, E. (2002), *Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento: a Cabeça Bem-feita*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morrow, R. & Torres, C. (1997). O Estado capitalista e a elaboração da política educativa. In *Teoria social e educação*, 311-337. Porto: Afrontamento.
- Morrow, R. & Torres, C. (2004). Estado, globalização e políticas educacionais. In N. Burbules & C.Torres, (Org). *Globalização e Educação*, 27-44. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nóvoa, A. & Popkewitz, t. (org.). (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: educa.
- Pacheco, J. (org). (2000b). *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação*.Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. e Pereira, N. (2007). "Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. " *Cadernos de Pesquisa* 37 (131), 371 - 398.

- Pacheco, J.; Morgado, J.; & Moreira, A. (Org.).(2007). *Globalização e (des) igualdades. Desafios contemporâneos*. Porto: porto editora.
- Pacheco, J. (2010). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Perafita: areal editores.
- Pacheco, J. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista portuguesa de educação*, 22 (1), 105-143.
- Pacheco, J. (2010). O processo de bolonha e a política de formação de educadores e professores em Portugal. In I. Santos et al., (org), *Convergências e Tensões No Campo da Formação e do Trabalho Docente*, 228-243. Belo horizonte: Autêntica. Textos seleccionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional De Didática E Prática De Ensino realizado na UFMG.
- Pacheco, J. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista lusófona de educação*, 17, 65-74.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: porto editora.
- Roegiers, X. & de Ketele, J-M. (2004). *Uma pedagogia da integração – competências e aquisições no ensino*. 2ª edição. Porto alegre: artmed.
- Roldão, M. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.
- Santomé, T. (1998). *Globalização e interdisciplinariedade; o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, B. (2001). “Os processos da Globalização”. In: Santos, B.S. (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* 33-106. Porto: Afrontamento.
- Santos, M. (2008). *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Silva T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação*. Porto: edições afrontamento.
- Teodoro, A. & Estrela, e. (2010). Curriculum policy in Portugal (1995-2007): global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (5), 621-647.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Toffler, A. (1970). *Choque do futuro*. Lisboa: Edição Livros Do Brasil.
- Torres, M. (1995). *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. 2ª edição. Campinas: papirus.
- Varela, B. (2011). *Concepções Práticas e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público. Um estudo de caso na Universidade de Cabo Verde*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, A (2014). *Análise das Necessidades de Formação Contínua de Professores do Ensino Secundário de Cabo Verde no Contexto da Revisão Curricular*. Tese doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Willinsky, J. (2003). O estado-nação após o globalismo. In r. Garcia; a. Moreira (orgs.), *Currículo na Contemporaneidade. Incertezas e Desafios*, 81-114. São paulo: cortez editora.
- UNESCO (2022). *Relatório da Unesco Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Paris: Edições Unesco.
- Cabo Verde, Governo de Cabo Verde, Praia: GOP, *Grandes Opções do Plano* (1982-2000; 2002-2005).
- Cabo Verde, Governo de Cabo Verde, Praia: *Programas do Governo para as Legislaturas* (2006-2026).

WEBGRAFIAS

- Hill, D. (2003). *O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação*. University College Northampton. The Institute for Education Policy Studies. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org.
- Santos, B. (2002). Os processos de Globalização. Eurozine. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Em linha: <http://www.eurozine.com/articlesUNESCO>. World Education Forum (2000a). Education for All. Regional framework for Action. SubSaharan Africa. Disponível em: <http://www.UNESCO.org/>.
- Teodoro, A (2011) «A fortuna é de quem agarrar». *A Rede Iberoamericana de de Investigação em Políticas de Educação (RLAIPE) e as Perspetivas de Trabalho Futuro*. RASE (4)1, 6-18. [Http://www.ase.es/rase.org/vol6iss2articles/teodoro](http://www.ase.es/rase.org/vol6iss2articles/teodoro). Acesso em 11 Agosto 2011, pelas 10h45mn.
- OCDE (2005b). *Defenition and Selection of Key Competencies*. Executive Summary. Disponível em <http://www.oecd.org/document>.
- SEIA, *Relatorio do Ensino Secundário na África*(2007). “Na Encruzilhada: Escolhas para o Ensino Secundário e Formação Profissional na África Subsariana.” Departamento de Desenvolvimento. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org>.
- UE (2002). *Estratégias de Lisboa*. Programa de Trabalho Educação e formação 2010. Em linha <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/255.html>.
- UNESCO. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (Relatório Jaques Delors): Paris. Edição Unesco.

SOBRE EL AUTOR

Arlindo Mendes Vieira,

Nascido na ilha de Santiago, Cabo Verde.

Professor Auxiliar na Universidade de Cabo Verde a tempo integral. É

Doutor em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho na especialidade de Desenvolvimento Curricular.

Foi Presidente de Comissão de Avaliação Interna da Uni-CV. Foi Vice- Presidente da Faculdade de Educação e Desporto no Polo I da Praia. É membro investigador da Rede de Investigação em Política e Gestão da Educação “Pontes Lusófonas”. Atualmente é Diretor de Comissão de curso de Doutoramento em Educação e Diretor do Centro de Investigação em Educação e Desporto (CIED) na Universidade de Cabo Verde.

Informações para contacto: Universidade de Cabo Verde, Faculdade de Educação e Desporto.

Telf. 3340 (100) ext. 256 - CIED, Movel: (00238)9824759, email:

arlindom.vieira@docente.unicv.edu.cv e vieiraarlindo94@gmail.com