

AVALIAÇÃO DOS CURSOS EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE DA ULTRAPERIFERIA: O CASO DA UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Carlos Nogueira Fino¹, Jesus Maria Sousa²

¹*Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (PORTUGAL),
cfino@uma.pt*

²*Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (PORTUGAL),
angi@uma.pt*

Resumo

O artigo aborda, na perspetiva de Ashcroft (2001) e Ashcroft, Griffiths & Tiffin (2013), o processo de avaliação e acreditação dos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento na área científica das ciências da educação, de uma universidade situada na ultraperiferia, por uma agência de acreditação, que não inclui qualquer membro dessa universidade na sua bolsa de avaliadores, por um painel composto por professores de grandes universidades sediadas na metrópole.

Através de uma abordagem metodológica de estudo de caso (Yin, 2003) e à luz do conceito de autonomia universitária e da relação entre o centro e a periferia, o artigo, com base em análise de documentos e entrevistas com elementos das equipas de autoavaliação dos referidos cursos, abordará, de forma crítica, i) o critério da constituição da comissão de avaliação externa, ii) a forma como decorreu a visita dessa comissão à universidade cujos cursos estavam em processo de avaliação, e iii) os resultados práticos imediatos da avaliação.

Palavras-chave: Acreditação, Avaliação, Ultraperiferia, Pós-colonialismo.

Abstract

The article discusses, from the perspective of Ashcroft (2001) and Ashcroft, Griffiths & Tiffin (2013), the process of evaluation and accreditation of bachelor's, master's and doctoral study programmes in the scientific area of education, of a university located in an outermost region, by an accreditation agency, which does not include any member of that university in its group of evaluators, constituted by a panel of professors from major universities based in the metropolis.

Through a case study methodological approach (Yin, 2003) and in the light of the concept of university autonomy and the relationship between the center and the periphery, the article, based on an analysis of documents and interviews with elements of self-evaluation teams of these courses will critically address, i) the criterion used for the establishment of the external evaluation committee, ii) the way how occurred the visit of the committee to the university whose courses were under evaluation process, and iii) the immediate practical results of the evaluation .

Keywords: Accreditation; Evaluation; Ultra-periphery, Post-colonialism.

1 INTRODUÇÃO

Portugal iniciou o povoamento do arquipélago da Madeira há quase seiscentos anos, tendo sido esta a primeira etapa do seu projeto de expansão marítima que redundou na construção do chamado Império Colonial Português. Não tendo nunca sido formalmente designado como colónia, o arquipélago da Madeira, na sua relação com o Continente Português, foi no entanto construindo ao longo dos séculos uma identidade cultural própria, alimentada quer por atitudes de submissão, quer de resistência face ao poder centralizador da grande metrópole, partilhando por isso de características que normalmente são associadas a colónias.

Sem nos determos na vertente da exploração dos recursos naturais (madeiras, cana-de-açúcar, vinho, etc.), desde a implantação das capitanias enquanto modelo de administração territorial (mais tarde aplicado noutras colónias), nem na taxação financeira ao serviço dos interesses hegemónicos primeiramente do Reino, e depois do Estado, preferimos antes focar as condições culturais e

educacionais das suas gentes, para o enquadramento da avaliação dos cursos da Universidade da Madeira (UMA), na perspetiva dos estudos pós-coloniais.

Entre 1822 e 1975, os arquipélagos dos Açores e da Madeira foram constitucionalmente designados como Ilhas Adjacentes, ou seja, territórios insulares adjacentes ao território europeu. Ainda que não fossem formalmente colónias, como dissemos, nem por isso era reconhecido às suas populações o direito a governarem-se autonomamente e a escolherem os seus governantes, apesar da sua situação insular e periférica e distando a Madeira quase 1000 km do Continente (e os Açores 1500), numa época em que as comunicações e a mobilidade não se comparavam às que existem atualmente.

A consagração da autonomia política e administrativa do arquipélago da Madeira, com a sua designação de Região Autónoma da Madeira (RAM), chegou finalmente a 30 de abril de 1976, data do seu primeiro Estatuto Político-Administrativo (provisório). É este o marco histórico que irá fazer a diferença, ao dotar os seus cidadãos de maior poder de intervenção e participação política, através de órgãos próprios, tendo em vista “o desenvolvimento económico e social integrado do arquipélago e a promoção e defesa dos valores e interesses do seu povo”. Desde então, decorreram apenas quatro décadas.

A essa data, 1976, o terceiro ciclo dos liceus funcionava numa única escola madeirense, o Liceu de Jaime Moniz, e o ensino superior era inexistente¹, iniciando-se só em 1977, através de uma extensão universitária da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, seguida das extensões da Faculdade de Ciências, da mesma universidade, e da Universidade Católica, em 1982. Nesse mesmo ano, foi criada a Escola Superior de Educação da Madeira, e só em 1988 foi finalmente criada a Universidade da Madeira.

Até 1976, os alunos residentes na ilha de Porto Santo e nas povoações madeirenses mais afastadas da capital tinham de se deslocar e ficar alojados no Funchal para concluírem o sétimo ano do liceu. E, até 1977, todos tinham de viajar para o Continente, se quisessem frequentar cursos universitários.

Nunca, ao longo dos seiscentos anos de ocupação, a Madeira e os madeirenses tiveram as mesmas oportunidades de que gozam os cidadãos continentais. E mesmo apesar de já se encontrar inscrito no Estatuto Político-Administrativo da RAM, nunca se implantou verdadeiramente o princípio da continuidade territorial, que

... assenta na necessidade de corrigir as desigualdades estruturais, originadas pelo afastamento e pela insularidade, e visa a plena consagração dos direitos de cidadania da população madeirense, vinculando, designadamente, o Estado ao seu cumprimento, de acordo com as suas obrigações constitucionais. (Artº 10º, Estatuto Político-Administrativo da RAM).

Por outro lado, o conhecimento sobre os arquipélagos insulares e sobre as suas gentes continua nebuloso para boa parte dos cidadãos continentais, subsistindo a estigmatização da condição de ilhéu, a confusão ainda comum entre os dois arquipélagos e a sensação de que as regiões insulares são um peso para o Orçamento. Tudo isto reforça um estereótipo ancestral, consubstanciado na interrogação pejorativa “Já chegamos à Madeira?”, que os quarenta anos de regime autónomico ainda não foram suficientes para remover, ou que até agravaram, muito pela estratégia de confronto com a República, adotada pelo segundo presidente do governo regional (1978-2015), cuja política de obras públicas originou uma dívida colossal e conduziu a um pedido de resgate financeiro.

Para a União Europeia, a RAM tem o estatuto de RUP, sabendo nós que as Regiões Ultraperiféricas, se caracterizam por

“Um afastamento muito grande em relação ao continente europeu, reforçado pela insularidade ou enclave territorial (tratando-se da Guiana). Estando isoladas, tanto nos seus espaços geográficos como das grandes correntes de trocas comerciais, as RUP confrontam-se com a enorme dificuldade em beneficiar das vantagens do mercado interno da UE; Uma integração no seio de um duplo espaço constituído, por um lado, por uma área geográfica de proximidade, estando muito próximas de países terceiros da UE cujo nível de desenvolvimento é inferior ao das RUP, e por um espaço

¹ No entanto, em 1837 tinha sido criada no Funchal uma Escola Médico-Cirúrgica, que formou 250 médicos antes de ser extinta em 1910.

totalmente isolado, e, por outro lado, por uma zona político-económica de pertença; A exiguidade do mercado local e a dependência económica em relação a um pequeno número de produtos; Condições geográficas e climáticas específicas que travam o desenvolvimento endógeno dos sectores primário e secundário” (Fonte: <http://www.cp-omr.eu/pt/>).

Foi no quadro marcado pela insularidade, pela ultraperiferia e pelas suas consequências diretas que a Universidade da Madeira nasceu. Foi criada para servir uma comunidade de cerca de 260.000 habitantes, que gera atualmente cerca de 1.400 candidatos por ano ao primeiro acesso ao ensino superior². No início do ano letivo de 2015/16, a UMa, contando com 264 docentes, dos quais 170 doutorados, tinha em funcionamento 22 cursos de 1º Ciclo, 18 de 2º Ciclo e 8 de 3º Ciclo e cerca de 10 cursos não conferentes de grau, estando inscritos 2.766 alunos.

2 TEORIA PÓS-COLONIAL

Segundo Ashcroft *et al* (2013), a teoria pós-colonial é uma teoria que emerge fora dos centros intelectuais metropolitanos e que procura compreender os motivos por que se mantém a dominação cultural por parte do país colonizador, mesmo após a independência do novo país, ex-território colonizado. O pós-colonialismo remete-nos assim aos pressupostos do colonialismo, isto é, a assunção da superioridade da cultura, história, língua, literatura, arte, tecnologia, estruturas políticas e convenções sociais do colonizador, tal como a assunção da necessidade de o colonizado ser “edificado” através do contacto colonial. Consideram Sousa Santos e Meneses que, além de todas essas dominações houve também “uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados” (Sousa Santos & Meneses, 2010: 13).

Esta relação hierárquica que se estabelece entre o “civilizado” (colonizador) e o “primitivo” (colonizado) é suportada por um discurso, fortemente implicado nas ideias da centralidade da Europa, numa geografia da diferença, como atesta o mapa-mundo de Mercator³. Aliás, segundo José Rabasa (1993), a projeção específica para construir o Atlas Mercator é o primeiro e mais poderoso sinal de Eurocentrismo, pois além de favorecer a zona europeia no tamanho, projeta-a no imaginário coletivo com a seguinte descrição:

...It is specifically the Christian European man who can offer the mirror of the world and hold a privileged position throughout the universal semblance of the Atlas: 'Here [in Europe] we have the right of Lawes, the dignity of the Christian Religion, the forces of Armes.... Moreover, Europe manageth all Arts and Sciences with such dexterity, that for the invention of manie things shee may be truely called a Mother...she hath ...all manner of learning, whereas other Countries are all of them, overspread with Barbarisme' (Mercator, 1636 I: 42).

A descoberta dos “novos mundos”, a partir da Europa, e mais concretamente a partir da Península Ibérica, acompanha a emergência da modernidade que passa a colocar a ciência e a racionalidade como vias únicas de progresso e de desenvolvimento. A Europa, enquanto centro, vê o “outro”, o “bárbaro”, à margem do centro, na periferia da cultura, do poder e da civilização, assumindo ela então a missão de trazer essa margem para o campo de influência do centro iluminado. Essa sua missão colonial é transmitida por via de um discurso que legitima atos de colonização, quer através de signos quer através de práticas. Para Foucault, o discurso é um instrumento de poder, através do qual grupos dominantes (colonizadores) constituem o campo da verdade, pela imposição de conhecimentos, crenças, atitudes e valores sobre grupos dominados, organizando desse modo a existência social e perpetuando (reproduzindo) as relações coloniais.

E o exemplo do Atlas Mercator é paradigmático. Porquê essa disposição e não outra, se a Terra é um globo, afinal? Do ponto de vista eurocêntrico, apenas porque o mundo só ganhou significado depois

² Por exemplo, em 2015, candidataram-se 1.407 alunos madeirenses à primeira fase do concurso de acesso ao ensino superior, ficando colocados 1.289: 482 na Universidade da Madeira e 807 em outras IES (Fonte: <http://www.dnoticias.pt/actualidade/madeira/537430-482-alunos-colocados-na-uma>).

³ Planisfério baseado na projeção cartográfica do globo terrestre, para apoio na navegação, feita por Gerhard Kramer (cujo nome latino foi Gerardus Mercator), cosmógrafo e cartógrafo flamengo, em 1569, com 24 linhas verticais (meridianos) e 12 horizontais (paralelos), em que há necessariamente distorções: a Europa surge, por exemplo, como sendo maior do que ela efetivamente é.

de as diferentes regiões terem sido inscritas pelos Europeus, cabendo por isso à Europa ficar no centro, como fonte e árbitro (no sentido de *arbiter*, com o poder de árbitro, e não no sentido de “referee”, que pressupõe uma regulação equilibrada e independente) do significado espacial e cultural. Tal justificaria, por si, a colonização Europeia do resto do mundo, a partir do século XVIII. Como dizem Ashcroft, Griffiths e Tiffin, “*the European colonization of the rest of the globe, which accelerated in the eighteenth century and reached its apogee in the nineteenth, actively promoted or facilitated Eurocentrism through exploration, conquest and trade.*” (Ashcroft et al, 2013, p. 108).

Em oposição à Europa moderna, teríamos a Não-Europa tradicional, estática e pré-histórica a ser mantida como tal, pois o *rationale* económico da colonização pressupunha que as colónias seriam meras produtoras de matérias-primas e de géneros alimentícios para os grandes centros metropolitanos industrializados, a quem não interessava o desenvolvimento industrial (científico e prático) dessas regiões periféricas, mesmo que para isso fosse conveniente acusá-las de falta de algumas qualidades, como a motivação, o espírito empreendedor, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. Ao colonialismo está, assim, indelevelmente associado o Eurocentrismo, definido como “*The conscious and unconscious process by which Europe and European cultural assumptions are constructed as, or assumed to be, the normal, the natural or the universal.*” (Ibid, p. 107).

Vários autores têm vindo a estudar o modo como o inconsciente individual e coletivo reforçam os processos hegemónicos. Althusser (1983) chama-nos a atenção para a forma de atuação, ao nível do inconsciente, da ideologia, dando-nos a ilusão de que somos responsáveis e de que escolhemos livremente acreditar naquilo que acreditamos. Gramsci (1971) refere a hegemonia enquanto dominação consentida, ao estudar a razão por que a classe dominante consegue convencer as outras classes de que os seus interesses são os interesses de todos, não pelo exercício da força bruta, ou persuasão ativa, mas por um poder mais subtil e aparentemente inclusivo sobre os aparelhos de estado como a educação e os meios de comunicação. Foucault afirma mesmo o seguinte: “*Power comes from below; that is, there is no binary and all-emcompassing opposition between ruler and ruled at the root of power relations*” (Foucault, 1980, p. 93)

Só compreendendo a relação dominador/dominado (em termos mais amplos, sob a perspetiva da luta de classes), e colonizador/colonizado, no âmbito do colonialismo associado ao Eurocentrismo, é que poderemos dar o salto para os contextos pós-coloniais onde subsistem ainda muitos ingredientes coloniais, configurando dessa maneira novas formas de colonialismo, ou neocolonialismo. Se é certo que o termo pós-colonialismo tem um significado cronológico, referindo-se concretamente ao período após a independência do país, ele congrega em si próprio uma atitude anticolonialista, perante processos mais refinados e subtis de colonização, que, por isso mesmo, são de mais difícil desconstrução. Ora, as epistemologias do Sul (Sousa Santos & Meneses, 2010) são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos.

O primeiro presidente do Gana, Kwame Nkrumah (1965), argumentava que o neocolonialismo era mais insidioso e mais difícil de detetar e de resistir do que o controlo exercido pelo colonialismo clássico. Apesar de ter conquistado a sua independência política, os ex-poderes coloniais e os recentes superpoderes emergentes, como os EUA, continuavam a desempenhar um papel decisivo nas suas culturas e economias através de novos instrumentos de controlo indireto, como alguns organismos monetários internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, ou então outras corporações e cartéis multinacionais que fixavam artificialmente preços no mercado mundial; além disso, refere também uma série de organizações educacionais e culturais, apontando mesmo o dedo à própria UNESCO, ao acusá-la de se substituir às antigas missões cristãs do período colonial.

E é neste ponto que o nosso olhar se debruça sobre a educação e as relações de poder entre os produtores educacionais (os que determinam o que é o conhecimento, o conhecimento científico válido, aquilo que deve constar do currículo), normalmente associados ao primeiro mundo (“the authoritative text”, segundo Ashcroft et al, 2003, p. 425) e os consumidores periféricos da educação. Fazendo uso de aparelhos administrativos e legais, a educação vem consolidar esse poder, pondo-os ao serviço de uma agenda que reforça, de maneira explícita ou implícita, a superioridade da civilização codificada pela língua inglesa, que entretanto acabou por colonizar as outras línguas europeias. O Inglês, através dos textos literários e dos artigos científicos, passa a normativo pela assunção da “universalidade” dos seus valores (Docker, 2003), recorrendo igualmente à contratação de pessoal docente de nacionalidade inglesa e norte-americana, apesar de se reconhecer que “the

institutional authority and power of neocolonialism does not merely come from the hiring of staff from England and America.” (Ibid, p. 445).

Num artigo sobre Educação e Neocolonialismo, Philip G. Altbach (2003) é claro quando afirma que

On the ruins of traditional colonial empire, however, has emerged a new, subtler, but perhaps equally influential, kind of colonialism. The advanced industrial nations (the United States, most of Europe, including the Soviet Union, and Japan) retain substantial influence in what are now referred to as the ‘developing areas.’ Traditional colonialism involved the direct political domination of one nation over another area, thus enabling the colonial power to control any and all aspects of the internal and external life of the colony. [...] Neocolonialism is more difficult to describe and hence to analyse (Altbach, 2003, p. 452).

Não havendo já um controlo direto, nem recorrendo a ideologias que prevaleceram no passado, tais como a eugenia, o racismo e o imperialismo assumido, retém-se atualmente o princípio da sobrevivência do mais apto (“*survival of the fittest*”), num panorama de mercado de livre concorrência, à luz do Darwinismo Social de Herbert Spencer (1820-1903), para o qual se torna necessário aos países avançados manterem a sua influência nos países em desenvolvimento, mas de forma mais subtil. Ao invés de impor manuais, por exemplo, o neocolonialismo “*includes the use of foreign technical advisors on matters of policy and the continuation of foreign administrative models and curricular patterns for schools*” (Ibid, p. 453). Além disso, continua o autor, pende sobre os académicos dos novos países (neste particular referindo-se à Índia), “*a great stress on expression in English and the prestige of publishing in English language journals*” (Ibid, p. 454), muitas vezes ignorando os verdadeiros problemas locais.

Na análise a que nos propomos, assumimos que a Madeira, não sendo uma colónia - no sentido formal do termo - transformada em país independente, foi na prática uma colónia na sua relação com o Estado Português, perdurando em muitos aspetos a dominação exercida centralmente, mesmo após ter sido consagrada a sua autonomia política e administrativa, em termos constitucionais, justificando por isso que esta relação seja abordada no âmbito dos estudos pós-coloniais, através de um estudo de caso (Yin, 2003) centrado no processo de avaliação dos cursos de ciências da educação da Universidade da Madeira.

3 UMA UNIVERSIDADE NUMA PÓS-COLÓNIA

Quando a Universidade da Madeira foi finalmente criada, por iniciativa do governo regional, que tutelou a sua instalação ao longo de cerca de sete anos, a autonomia regional tinha pouco mais do que uma década. E, embora a criação de uma universidade tivesse sido um desígnio das autoridades autonómicas, a tutela sobre a UMa passou a ser exercida exclusivamente pelo Estado a partir de 1996, após a aprovação dos primeiros estatutos da mais jovem universidade pública portuguesa. Essa assunção de competência por parte do Estado, aparentemente natural, uma vez que é o Estado que tutela todas as restantes universidades públicas, nunca foi completamente consensual no meio político da região autónoma, onde durante muito tempo se manteve a reivindicação latente de uma tutela partilhada. É certo que as forças políticas da oposição nunca, ou muito raramente, acompanharam essa reivindicação, a qual, não obstante, foi bandeira do governo regional e da maioria que o suportava pelo menos até quase ao final da década passada. De tal maneira que, em 2004, a hipótese de uma dupla tutela sobre a UMa esteve quase a ser concretizada, existindo mesmo uma proposta de lei a esse propósito, que caducou quando o Presidente da República dissolveu o parlamento para fazer cair o governo Santana Lopes, não voltando a ser renovada por nenhum dos seguintes governos da República.

Independentemente da questão da tutela, não se pode dizer que a UMa, apesar de estar situada numa região periférica em relação à parte continental do país, e ultraperiférica em relação ao centro da Europa, tenha alguma vez sido discriminada positivamente, quer no que se refere à atribuição de verbas do Orçamento de Estado, quer na existência de condições específicas para o seu funcionamento. Quem alguma vez residiu numa região insular sabe por experiência própria quanto é obrigado a pagar por isso: o índice de preços ao consumidor é incomparavelmente mais alto do que no continente e os transportes de e para a ilha pesam tanto, sobretudo sobre os indígenas, que implicam a redução das deslocações ao mínimo. A estes problemas deve uma universidade insular acrescentar outros, relacionados com a atividade tutelar, que olha para as universidades em pacote,

aplicando-lhes regras que não têm completamente em conta a sua dimensão nem, muito menos, a sua localização.

Por exemplo, quando a tutela determina que uma determinada licenciatura só pode funcionar com um mínimo de vinte vagas preenchidas e não pode abrir novas vagas se as não tiver aberto no ano anterior, redação muito típica de uma série de despachos e portarias ministeriais tendentes a “disciplinar” a oferta formativa nos últimos anos, talvez não coloque grandes problemas a universidades situadas no continente. De facto, universidades com dez, quinze ou vinte mil alunos e centenas de professores e de funcionários não terão grande dificuldade em reorganizar-se de modo a cumprir aquelas regras. Mas uma universidade com dois milhares e meio de alunos, implantada numa região insular de um quarto de milhão de habitantes, a cujas expectativas procura dar resposta, abrindo tantos e tão variados cursos quanto possível, ainda que com um mínimo de vagas (a maioria abrindo entre vinte e vinte e cinco vagas em cada ano), dificilmente se pode adaptar a semelhante rigidez. A UMA, por causa da sua dimensão, nem sempre consegue admitir pelo menos vinte alunos em todos os seus cursos. Nem todos os seus cursos podem admitir novos alunos todos os anos, uma vez que a comunidade regional não gera um fluxo de procura constante e homogéneo. Além disso, a capacidade instalada na universidade para os seus cursos (docentes e não docentes, know-how, recursos físicos) não pode ser descontinuada todos os anos, mesmo nos anos em que as novas admissões estão fechadas.

Parece razoável, colocada a questão desta maneira, pensar-se que uma universidade situada na periferia só teria a ganhar caso a sua tutela política fosse mais próxima e exercida por quem tem conhecimento direto da insularidade e dos seus efeitos. É evidente que não confundimos tutela política e administrativa com autonomia universitária, apesar de ser claro que a autonomia das universidades, no seu conjunto, já viveu dias melhores. Mas temos a certeza de que uma universidade na periferia não é o mesmo do que uma universidade no centro, apesar de ser óbvio que a ciência não é algo insular ou insularizável. Ou seja, parece-nos evidente que uma universidade situada numa região insular periférica deve reger-se por regras específicas, que não visem torná-la igual às universidades do centro. Essa “igualdade”, a não ser em dignidade académica, redundará sempre em prejuízo das universidades mais “frágeis”, situadas invariavelmente na periferia, para recuperar uma expressão particularmente infeliz das declarações do presidente do conselho de administração da Agência Nacional de Acreditação (A3ES) à imprensa, no dia 17 de junho.

3.1 A Agência Nacional de Acreditação e o seu “*authoritative text*”

À questão da tutela política e administrativa veio adicionar-se o problema, mais recente, da acreditação dos cursos pela Agência Nacional de Acreditação (A3ES), entidade tão independente, que detém e exerce um poder não regulado por nenhuma entidade externa (a não ser, eventualmente, pelos tribunais). Em tese, essa autossuficiência seria uma garantia de equidistância, rigor e equidade, se fosse completamente explícita, logo, escrutinável, a sua agenda, e fosse clara e objetiva a totalidade dos seus propósitos e dos seus critérios. No entanto, sem verdadeira regulação externa, a A3ES funciona como uma espécie de Estado dentro do Estado e implementa uma agenda, nomeadamente em relação à periferia, que só se torna completamente perceptível durante a avaliação / acreditação dos cursos, como veremos mais adiante.

Por exemplo, com efeitos a partir de 2015-2016, fez publicar a A3ES no Diário da República, 2.ª série, N.º 209, 26 de outubro de 2015, a Resolução n.º 42/2015, que prevê a reapreciação da acreditação de ciclos de estudos conferentes do grau de licenciado em que não se verifique a matrícula de novos alunos durante dois anos letivos consecutivos e dos ciclos de estudos conferentes dos graus de mestre e de doutor em que não se verifique a matrícula de novos alunos durante três anos consecutivos. Esta resolução, na prática, impede que uma universidade da dimensão da Universidade da Madeira possa fazer a gestão da sua oferta formativa, adaptando-a às necessidades do seu meio envolvente, sob pena de estar submetida a um processo de acreditação permanente.

À semelhança dos despachos e portarias governamentais, resoluções como esta não visam, certamente, favorecer pequenas universidades periféricas. Pelo contrário, mais parecem utensílios de uma política malthusiana, destinada a promover a concentração da oferta nas grandes universidades, deixando emergir a dúvida sobre o verdadeiro objetivo a atingir, que parece ser o da existência de uma única universidade nacional, situada, obviamente, no centro.

Refira-se a este propósito a pergunta feita pela presidente da CAE aos alunos da licenciatura em ciências da educação, testemunhada por um deles: “*Não prefeririam todos frequentar o vosso curso numa universidade do continente?*”

Existe ainda outra questão, de marcada índole colonial, relacionada com a organização e funcionamento da Agência, no que se refere ao seu olhar sobre a periferia. Antes de iniciar a sua atividade, a A3ES recrutou uma bolsa de avaliadores oriundos das universidades portuguesas, cujos cursos iriam também ser avaliados. Esse recrutamento faria supor que a avaliação dos cursos seria uma avaliação entre pares. Acontece, porém, que a A3ES não recrutou qualquer docente da UMa, apesar de existirem nesta universidade docentes, professores catedráticos, com experiência de avaliação internacional de cursos, que manifestaram interesse em ser recrutados. Ou seja, a Universidade da Madeira ficou na situação de ter os seus cursos passados a pente fino por colegas seus de outras universidades, sem que nenhum dos seus membros pudesse ocupar-se de idêntica tarefa noutras instituições nacionais. Com esta opção, a A3ES tornou clara uma ideia antiga, que nem a existência constitucional das autonomias regionais logrou extinguir em quarenta anos: o país é o continente, sendo as ilhas meros locais exóticos onde se vai de férias. Para avaliar cursos, são contraproducentes os contributos do sul, uma vez que é no centro que se encontram as conceções, os discursos e as práticas adequadas.

3.2 Outros “*authoritative texts*”

Como é evidente, a redução do país à sua parte continental não é exclusiva da Agência Nacional de Acreditação. Ouvindo a informação meteorológica na rádio pública, compreende-se que, muitas vezes, as temperaturas com interesse noticioso começam em Bragança e terminam em Faro. Para não falar da decisão do presidente do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), que, perante o convite a um colega dessa instituição para integrar um júri de doutoramento na UMa, com base numa resolução do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), que prevê que sejam as universidades a que pertencem os integrantes dos júris a suportar as suas deslocações, decidiu proibir a participação em júris nas regiões autónomas, alegando problemas orçamentais. Refira-se que a UMa suportou os custos de deslocação do colega de Lisboa, um pouco à semelhança dos clubes de futebol insulares que, quando começaram a participar nos quadros competitivos nacionais, nos anos setenta, eram obrigados a custear as deslocações das equipas continentais, que os visitavam.

Decisões como a do IEUL, apesar de se escudarem em “dificuldades orçamentais”, não deixam de ser implicitamente separatistas, porque reduzem o país ao retângulo continental, além de colocarem as universidades mais periféricas num verdadeiro ghetto: como o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa não permite que os seus membros integrem júris nas “ilhas”, também se inibe, reciprocamente, de convidar professores das universidades insulares, para os seus. Quando todas as restantes universidades continentais se lembrarem de idêntica medida, esse momento corresponderá ao começo da erradicação das universidades insulares do panorama universitário português, o que, do ponto de vista da capital, de cujo Terreiro do Paço era governado o império colonial, não seria grande problema.

De facto, instituições muito sofisticadas nas colónias só acarretariam problemas evitáveis e custos desnecessários. Dariam aos indígenas a presunção da igualdade. Confeririam às suas mundividências um estatuto idêntico à mundividência da capital, e às suas epistemologias o mesmo patamar da epistemologia do centro. Daí à independência faltaria o quê?

E agora, passados 40 anos do final do império, quando as comunicações se tornaram instantâneas, ubíquas as suas tecnologias e as viagens se simplificaram, qual é a vantagem da manutenção de universidades na periferia, quando seria mais barato, mais fácil e, com toda a probabilidade, mais seguro do ponto de vista académico, que elas existissem apenas no centro? O país continental é pequeno. Percorre-se em poucas horas nas modernas autoestradas. Não seria melhor, após uma recessão de décadas na taxa de natalidade, em que o número de candidatos ao ensino superior diminui todos os anos, concentrá-los numa única grande universidade, capaz, quem sabe, de competir com Harvard pela primeira posição no ranking?

Entretanto, refira-se que o Estado nunca chegou a dotar a Universidade da Madeira de instalações próprias, que continua “instalada no edifício do antigo Colégio dos Jesuítas e nos edifícios da Penteada, todos propriedade da Região Autónoma da Madeira⁴”, mediante assinatura de um contrato de prestação de serviços.

⁴ A Universidade da Madeira, artigo de Alberto João Jardim, antigo presidente do governo regional da Madeira, disponível em <https://www.gov-madeira.pt/madeira/conteudo/displayartigopr.do2?numero=10332>, acessado a 28/06/2016. O mesmo artigo foi publicado na edição nº 400 da revista eletrónica canadiana O Milénio/Stadium, escrita em português, em agosto de 2006 (<http://www.omileniostadium.com/editions/edition400.pdf>).

4 AVALIAR OU DIZIMAR?

4.1 O início

Em 2003, foi criada a linha de investigação em inovação pedagógica, no âmbito do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), antecedendo a abertura da primeira versão de um mestrado nessa especialidade. Mais tarde, em 2006, a UMa matriculou os primeiros alunos de doutoramento.

Os referidos cursos só foram submetidos ao processo de avaliação / acreditação no final de 2014, na data indicada pela A3ES, quando um deles já tinha doze anos de funcionamento ininterrupto. Na mesma ocasião foram também submetidos à acreditação a licenciatura em ciências da educação, os mestrados em administração educacional e em supervisão pedagógica e o doutoramento em ciências da educação, especialidade de currículo. A visita da Comissão de Avaliação Externa (CAE) no âmbito do processo de acreditação dos seis cursos decorreu mais de um ano depois, nos dias 27, 28 e 29 de janeiro de 2016.

Os elementos da CAE destacada para a avaliação dos cursos de mestrado e doutoramento em inovação pedagógica foram: uma professora catedrática aposentada da Universidade do Porto, especialista em Currículo, que presidia, um professor catedrático da Universidade do Minho, especialista em Psicologia da Educação, e uma professora⁵ de uma universidade de Glasgow, especialista em *Curriculum Assessment and Pedagogy*. A CAE que visitou a UMa para avaliar o conjunto dos seis cursos era ainda integrada por mais três elementos: uma professora catedrática da Universidade do Minho, especialista em Supervisão Pedagógica, um professor catedrático aposentado da Universidade de Lisboa, especialista em Administração Educacional, e uma aluna de mestrado da Universidade do Porto. Foram acompanhados por uma funcionária da A3ES.

Refira-se o facto insólito de nenhum dos componentes da CAE ser especialista em inovação pedagógica, facto que permite imaginar que, para a A3ES, não é problema que dois cursos de uma universidade situada na periferia sejam avaliados por não especialistas. Nem terá parecido estranho que todos menos um dos integrantes portugueses da CAE sejam oriundos do eixo Porto-Braga, cujos cursos seriam objeto de idêntica avaliação nas semanas seguintes. Ou seja, além da inadequação flagrante do perfil científico dos avaliadores, no que se refere a alguns cursos, subsiste ainda a questão, de pura natureza colonial, de duas grandes universidades continentais, através de afiliados seus e sob a égide da Agência Nacional de Acreditação, estarem em situação de poderem impor modelos, opiniões e concepções a uma universidade da periferia, tratada como se fosse menor em dignidade e raciocínio. Como já afirmámos, a inversa seria impossível, uma vez que nenhum professor da Universidade da Madeira integra os painéis de avaliação da A3ES, de cursos correspondentes, nem de outros, de que tenhamos notícia.

4.2 Os procedimentos

Principais registos obtidos através da observação direta e das entrevistas efetuadas a outros participantes (*stakeholders*, docentes, alunos, funcionários):

a) A atitude da representante da A3ES

Da visita da CAE, a impressão mais partilhada entre os participantes nas reuniões tem a ver com a atuação da representante da Agência, que interveio profusamente durante a visita, nem sempre sobre questões administrativas (não sendo doutorada, chegou a opinar sobre a bibliografia de algumas teses), utilizando um tom inusitadamente agressivo, inquisitorial e intimidatório, e sobrepondo-se inúmeras vezes à própria presidente, como atestam alguns dos intervenientes nos painéis, alunos e antigos alunos (alguns destes atualmente professores da UMa).

b) A velocidade imposta pela CAE aos trabalhos

A visita decorreu das 16:30 às 19:00 do dia 27/1; das 09:00 às 18:20 do dia 28; e das 09:00 às 18:00 (incluindo três horas para um almoço privado e uma reunião de trabalho da CAE) do dia 29; num total

⁵ Esta professora tinha sido convidada como uma dos *keynote speakers* da *II European Conference of Curriculum Studies*, realizada na Universidade do Porto, em outubro de 2015, onde foi apresentada como "*Professor of Educational Assessment and Innovation at the University of Glasgow, Scotland where she leads the Research and Teaching Group on Curriculum, Assessment and Pedagogy*". No seu CV online, onde esta professora se apresenta como *Professor (Curriculum Assessment and Pedagogy)*, não existe menção a qualquer publicação sobre inovação pedagógica. A presidente da CAE tinha sido *co-chair* da referida Conferência.

de cerca de 18 horas de contacto, divididas por 24 momentos (23 reuniões e um almoço de trabalho com os *stakeholders*). Ou seja, cada reunião não poderia ultrapassar, em média, os 45 minutos. Como a UMA indicou, para a representar na discussão dos seis cursos (*stakeholders*, docentes, alunos, funcionários), cerca de 120 pessoas, é fácil imaginar a correria em que se tornaram as reuniões, apesar de algumas vezes a CAE se dividir em dois grupos.

É interessante notar que, dessa divisão da CAE, decorria naturalmente o abandono do inglês como língua de trabalho nas reuniões onde não estava presente a única pessoa que não entendia português. É claro que a comunicação na língua pátria tenderia a ser muito mais fácil. No entanto, nem mesmo em língua portuguesa foi possível aos representantes da UMA responderem integralmente às inúmeras questões colocadas, uma vez que a CAE não lhes concedia o tempo necessário para isso, independentemente da complexidade das questões.

A velocidade imposta aos trabalhos foi tal que, na prática, o essencial da visita ficou tomado pelo discurso da CAE, em que os seus membros mais ativos nos falaram sobre o que pensavam dos cursos, com base na interpretação que tinham feito da leitura dos respetivos guiões de autoavaliação, e sem demonstrar nenhuma disponibilidade para rever os seus pré-juízos.

c) A atitude dos restantes membros (docentes e aluna) da CAE

Quem imaginava que uma avaliação entre pares seria um diálogo de iguais, cedo compreendeu que em nenhum momento a CAE considerou os responsáveis da UMA pelos cursos como seus colegas, muito menos como seus iguais. A CAE ditou-nos parte do que pensava sobre os cursos (apenas parte: a totalidade do que pensavam apenas a conhecemos nas “propostas” de decisão, enviadas a conta-gotas meses após a visita) num tom que ia subindo à medida que o tempo decorria e a sua segurança, alicerçada na falta de verdadeiro contraditório, que nos era negado, aumentava.

Este aspeto é ainda mais relevante quando se tratava de discutir o mestrado e o doutoramento em inovação pedagógica, uma vez que ainda estamos para entender o que será inovação pedagógica para a CAE, sendo certo que nenhum dos seus integrantes é especialista em inovação pedagógica ou publicou fosse o que fosse sobre essa temática. Assistimos a um diálogo de surdos, em que um especialista em psicologia da educação e duas especialistas em currículo nos foram falando de “*inovação entendida em sentido amplo*”, num inglês nem sempre muito claro, ou afirmando *ex cathedra* que um plano com nove unidades curriculares, das quais apenas duas abordam TIC, mas como ferramentas de aprendizagem e relacionando o seu uso com inovação pedagógica, é um plano centrado nas tecnologias e nos ambientes de aprendizagem, pelo que, na sua esclarecida opinião, a designação do curso é inadequada.

d) O resultado final

Dos seis cursos em avaliação e após pronúncia (palavra que no jargão da A3ES significa audição prévia), um deles, a licenciatura em Ciências da Educação foi acreditado por seis anos; dois mestrados foram acreditados por três anos e outro por um; e os dois doutoramentos não foram acreditados, apesar de o relatório da CAE relativamente a um deles ser extremamente elogioso, existindo uma contradição flagrante e ultrajante entre a avaliação e a decisão. Quanto ao outro doutoramento, o relatório do Conselho de Administração, determinando o seu encerramento, continha matéria de “fundamentação” nova, inexistente nos relatórios da CAE e com que nunca havíamos sido confrontados. E, como nos tinha sido antecipado, o recurso para o Conselho de Revisão, órgão “independente” que faz parte da estrutura da Agência, limitou-se a corroborar o que já estava decidido, mas com uma inovação: foi-nos explicado na “sentença” que os membros da CAE não precisam de ser especialistas, porque a lei apenas prevê que sejam peritos independentes.

Entretanto, não se pode dizer que os cursos acreditados tenham saído incólumes. O preço que teremos de pagar pela sua manutenção consiste na sua reestruturação de acordo com as “sugestões” da CAE, cuja recusa implicaria na não acreditação. Ora, essas “sugestões”, feitas casuisticamente, chegando a conta-gotas (a última, já em setembro) e ignorando as relações das formações umas com as outras (os três mestrados e os dois doutoramentos tinham semestres comuns), e a própria estrutura do corpo docente, tornou os cursos mais pesados e mais caros, sem nenhuma garantia de que venham a funcionar melhor do que as versões submetidas à avaliação. Ou seja, o conjunto da oferta formativa que era possível com os recursos humanos de um pequeno departamento de uma pequena universidade, situada numa ilha ultraperiférica com um quarto de milhão de habitantes, passou a ser inviável após a intervenção da A3ES, tais foram as imposições de mais disciplinas, nomeadamente de opção (invariavelmente para um número reduzidíssimo de

alunos) e a imposição da migração de disciplinas de uns semestres para outros, implicando a impossibilidade de manutenção de semestres comuns e com base na mera opinião.

Avaliar ou dizimar? No início da segunda reunião com a CAE, onde estavam presentes, além desta, o Presidente da Faculdade de Ciências Sociais, o Coordenador do Departamento de Ciências da Educação e a Coordenadora do Centro de Investigação em Educação, a presidente da CAE perguntou: “*Como é que são capazes de fazer tanta coisa?*”

As situações descritas mostram bem como se estabelece a tal geografia da diferença, de que nos falavam Ashcroft *et al*, referindo-se ao mapa de Mercator, através do poder exercido por um aparelho de Estado (enquanto *arbiter* e não *referee*), como foi manifestamente o caso da A3ES (o Conselho de Administração e, particularmente, a Comissão de Avaliação Externa dos cursos de educação da UMA), na sua relação com uma universidade da periferia. Quem seríamos nós para pretender traçar um novo rumo no campo da educação, criando e mantendo uma linha de investigação em inovação pedagógica, se não existe essa linha de pesquisa em nenhuma outra instituição de ensino superior em Portugal⁶? E como ousaríamos nós, indígenas, ter em funcionamento cursos de doutoramento?

Esteve sempre patente, ao longo deste processo, a assunção da superioridade da cultura, dos modelos organizacionais e curriculares, das conceções teóricas e metodologias de investigação, uma superioridade própria do colonizador, a quem não interessa o desenvolvimento académico fora do centro, não precisando sequer de fundamentar a sua decisão de “não acreditação”. Melhor dizendo, a “não acreditação” surge em dissonância evidente com o tom invariavelmente elogioso ao longo das cerca de 20 páginas dos Relatórios preliminar e final da CAE. Mesmo assim, não nos foi dado o benefício da dúvida com uma acreditação condicional. Que razões não expressas, logo, não escrutináveis, estariam por detrás desta decisão? Tal como as teorias pós-coloniais nos alertam, o colonialismo ora existente é mais subtil, difícil de ser desconstruído, pois recorre a um discurso aparentemente inclusivo, como é, neste caso, a referência à “avaliação entre pares”, que não passou do papel.

REFERÊNCIAS

- Altbach, P. G. (2003). Education and Neocolonialism. In B. Ashcroft, G. Griffiths & H. Tiffin (Eds.). *The post-colonial studies reader*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Althusser, L. (1983. ed. orig. 1970). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2013). *Postcolonial Studies. The key Concepts*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (Eds.). (2003). *The post-colonial studies reader*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Docker, J. (2003). The neo-colonial Assumption in University Teaching of English. In B. Ashcroft, G. Griffiths & H. Tiffin (Eds.). *The post-colonial studies reader*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers
- Nkrumah, K. (1965). *Neo-Colonialism: The Last Stage of Imperialism*. London: Nelson.
- Rabasa, J. (1993) *Inventing A-M-E-R-I-C-A: Spanish Historiography and the Formation of Eurocentrism*, Norman, Okla., and London: University of Oklahoma Press.
- Santos, B. S. & Meneses, M. P. (Orgs.) (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

⁶ Na Universidade do Porto (instituição de origem da presidente da CAE) existe um site (<http://inovacaopedagogica.up.pt/>) onde se afirma que “A Inovação Pedagógica corresponde a ações que se desenvolvam no sentido de melhorar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação nos modelos educativos”. A afirmação não está fundamentada nem atribuída, e é tão vaga que tudo e mais alguma coisa pode ser “inovação”. Alguém imagina que, depois de tão inócua proclamação, algum bárbaro do sul possa pensar e afirmar outra coisa?