

POLÍTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES NA CONSTRUÇÃO DE UM SENSO COMUM NEOLIBERAL^{1;2}

Jurjo Torres Santomé
Universidade da Coruña

Introdução

Vivemos atualmente um período histórico marcado por uma forte consolidação das filosofias e políticas neoliberais, uma época em que o sistema educativo volta a ser instrumentalizado, mas agora para colocá-lo ao serviço de dois grandes objetivos. O primeiro é converter o próprio sistema educativo num mercado. Neste sentido, têm vindo a ser propostas uma série de medidas que visam sobretudo facilitar e acelerar a privatização, tanto das escolas, como do seu corpo docente, dos apoios e dos recursos. O segundo é conceber um novo modelo curricular, uma nova proposta de conteúdos escolares obrigatórios destinados a educar homens e mulheres com uma visão do mundo e um senso comum perante os quais as filosofias e as medidas neoliberais sejam percepcionadas como as únicas opções possíveis, aquilo que é lógico, óbvio e necessário.

As políticas de privatização e de mercantilização foram propostas como opções salvadoras, redentoras, perante um *fabricado* desastre da educação pública. Este desastre é construído recorrendo-se a dados descontextualizados sobre as escolas públicas e à sua reinterpretação da forma mais negativa possível, para conseguir vender-se como alternativa a educação privada e os contratos de associação. Esta é a opção mais adequada para alcançar as novas metas que se colocam perante as escolas, e estes são os principais espaços para construir um novo tipo de personalidades que assumam como natural e irrefutável uma visão do mundo que apresenta as ideologias e políticas neoliberais como a única via para construir uma sociedade melhor.

Uma educação neoliberal estará orientada para preparar seres consumidores, críticos com os seus interesses enquanto consumidores, mas não para serem capazes de imaginar e refletir sobre que modelos de sociedade são mais justos e respeitadores dos interesses coletivos. Não procura educar pessoas imaginativas e criadoras de soluções, inconformadas perante tudo aquilo que funciona mal, adotando como grelha de análise as várias convenções dos Direitos Humanos.

Em países com governos neoliberais, por um lado, e com fortes tradições conservadoras, por outro, tender-se-á a instrumentalizar o sistema educativo no sentido de formar personalidades compatíveis com estas duas orientações, uma vez que as características de uma pessoa neoliberal e conservadora são

¹ Este trabalho foi financiado através do Projeto de I+D+I, ref.EDU2012-39069, financiado pelo Ministério de Economia e Competitividade. Direcção-Geral de Investigação Científica e Técnica. Governo de Espanha.

² Tradução de Pedro Patacho

complementares. Esta aliança percebe-se claramente em medidas como aquelas que contempla uma reforma educativa como a LOMCE³.

Os traços de um *ser humano neoliberal* traduzem-se:

- Numa pessoa competitiva que vive no mundo da eficácia e do lucro; que mercantilizou todos os aspetos do seu senso comum.
- Numa pessoa obcecada e conduzida por ideias mercantis no momento de planear a sua vida pessoal, o seu tempo livre, as suas relações sociais e profissionais, as decisões laborais, ...
- Na assunção de uma racionalidade positivista, considerando o conhecimento como objetivo, neutro, quantificável, consumível, estandardizado, ...
- Numa pessoa que percebe a racionalidade económica e empresarial como despolitizada, tal como as receitas tecnocráticas com as quais toma decisões e avalia a sua eficácia.
- Numa pessoa que aceita como lógica a dimensão coerciva e violenta dos processos burocráticos neoliberais. A estatística e a quantificação possibilitam avaliações permanentes dos indivíduos e consequentes comparações e apreciações; a estandardização controla a eficácia das ações e dos processos.
- Numa personalidade autoritária, uma vez que carece de conteúdos, procedimentos e valores sociais que lhe permitam observar o bem comum e a justiça social.
- Num sujeito em cujas interações todas as pessoas são instrumentalizadas, tratadas como mercadorias. Uma pessoa cujo desejo de vencer na vida implica eliminar os potenciais rivais.

Este tipo de seres humanos economicistas, conduzidos por um egoísmo que se sobrepõe a tudo, são aqueles que Amartya Sen (1986) denomina de “*tolos racionais*”, ou seja, o *Homo economicus* e o *Homo consumens*, pessoas sem sentimentos, sem moral, sem dignidade, sem preocupações nem compromissos interpessoais e sociais.

Nas últimas décadas tem vindo a ser adicionada uma terceira característica a este tipo de personalidade, em virtude da intensificação do capitalismo financeiro. Trata-se do *Homo debitor*, ou seja, um ser humano que se aceita a si próprio como uma pessoa endividada. Como sublinha Maurizio Lazzarato (2014, p. 57), “a dívida constitui uma nova técnica de poder”; esta contribui para disciplinar, domesticar, fabricar e conformar a subjetividade do indivíduo endividado. Ajuda a formar um senso comum segundo o qual a pessoa endividada é responsável pelo seu endividamento porque vive acima das suas possibilidades.

Na sua vida quotidiana, esta personalidade tripartida – *economicus, consumens, debitor* – orienta-se segundo três tipos de comportamento moral: a *moral do esforço* (mas um tipo de esforço que se vê a si próprio como suficiente, sem ter em conta outras dimensões contextuais que condicionam o sucesso das pessoas), a *moral da promessa* (a vontade de se obrigar a cumprir determinada

³ N.T.: LOMCE – Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa; Lei do ordenamento jurídico espanhol que regula o sistema educativo, aprovada em 2013, e que altera a anterior lei orgânica de 2006.

prestação em consequência da palavra dada ou do contrato assinado), e a *moral da culpa* (a aceitação da responsabilidade individual pelas consequências de todas as suas ações, de todos os riscos, de todos os perigos).

Encontramo-nos assim perante um modelo de ser humano que se situa fora da história, reduzido e transformado em apenas mais uma mercadoria. Uma pessoa competitiva muito inclinada às doenças típicas do auto-empresariado neoliberal: depressões, ansiedade, stress e suicídio.

Mas é também necessário que o sistema educativo contribua para acentuar a mentalidade neocolonialista nos países hegemónicos e, simultaneamente, a mentalidade colonizada nos países dependentes.

Um *ser humano neocolonialista/colonizado* pode ser descrito como alguém que:

- Assume como verdadeira a construção da identidade espanhola apoiada em manipulações históricas, omissões e distorções de factos históricos, de povos (árabes, judeus, africanos, ciganos, bascos, catalães, galegos, canários, ...) e de grupos sociais como por exemplo as mulheres.
- Ignora e/ou desdenha todos os símbolos, saberes e línguas que identifica com alguma das Nações sem Estado ou com povos sem território (ciganos, palestinos), chegando mesmo a odiar-se a si próprio ou ter vergonha de si mesmo por não ser capaz de eliminar características físicas, sotaques linguísticos, ou costumes que o identificam com as suas origens.
- Julga como superiores e legítimas todas as criações, produções intelectuais (signos e símbolos, narrativas, representações, ...), culturais, artísticas, tecnológicas e militares das nações hegemónicas.
- Considera que não tem deveres, obrigações nem compromissos para com as nações e populações não hegemónicas.
- Cujas relações com os outros países e povos são sempre hierárquicas, colocando no topo o seu país e aqueles com os quais este mantém políticas comuns.
- Cujos deveres e compromissos para com as populações de países considerados como “inferiores” são conduzidos por políticas de caridade e de tolerância, e não de justiça redistributiva e de reconhecimento, nem de igualdade e de participação democrática (muitas ONG funcionam como meros submarinos do imperialismo).
- Não é capaz de compreender as situações de exploração de populações, de invasões militares e de roubo de recursos e de terras em que o seu país se encontra implicado relativamente às nações que rotula de Terceiro Mundo.
- Aceita a legitimidade das nações mais poderosas e ricas para imporem leis, regras, direitos e deveres aos povos subjugados ou dependentes.
- Ignora as suas responsabilidades, inclusivamente as que derivam das várias Declarações sobre os Direitos Humanos que o seu próprio país ratificou.

Estas características não apenas se encaixam bem nos atributos de um *ser humano conservador*, como inclusivamente reforçam-nos. Trata-se de pessoas:

- Que não desenvolvem a empatia. Pessoas incapazes de se colocar na pele do outro, sobretudo quando não partilham com esse outro a classe social, a

origem étnica, a sexualidade, as crenças religiosas, o grupo etário, as capacidades, a nacionalidade e a cidadania.

- Que se regem pelo presentismo. Pessoas sem uma cultura relevante e sem uma mentalidade aberta, inflexíveis e sem disponibilidade para situar-se criticamente no curso da história social.
- Com um senso comum limitante, associado às suas crenças religiosas e tradições e, além disso, com medo de arriscar.
- Submissas perante o poder e sem imaginação para vislumbrar outras possibilidades e alternativas diferentes das tradicionais, aceites pelas autoridades religiosas e/ou conservadoras.

É esta confluência de traços de personalidade que leva a assumir como óbvio e lógico o famoso pensamento TINA (*There Is No Alternative*), proposto pela antiga primeira-ministra britânica Margaret Thatcher.

No entanto, para tornar-se numa realidade, este novo modelo de personalidade necessita de instituições educativas com capacidade para moldá-la. É aqui que entra em campo o enorme poder mediático de que gozam os grandes poderes económicos. Através dele, estes procurarão legitimar as suas opções e garantir o consentimento das populações. Todo um conjunto de discursos e de relatórios sobre o rendimento dos alunos e das alunas confluirá no sentido de garantir que a iniciativa privada se encarregará de tomar conta das instituições escolares.

O *Homo neoliberal* renuncia à política, chegando a ser anti-político; é um “anti-cidadão”, pois em vez de ver comunidades, percebe recursos humanos para instrumentalizar, dos quais deve servir-se para conseguir obter maiores benefícios económicos. As reformas educativas que assumem esta filosofia são obcecadas com a promoção do empreendedorismo entre os alunos e as alunas, bem como com auditorias ou pseudo-avaliações baseadas em testes objetivos para medir o rendimento das escolas, dos docentes e dos estudantes.

Como um vírus dos mais perigosos, uma cultura positivista e mercantilista vai originando uma nova linguagem, mas, fundamentalmente, vai ressignificando de um modo conservador e/ou neoliberal aqueles conceitos que têm um maior poder mobilizador para fazer avançar e melhorar a democracia. Desta forma, ao perder a sua linguagem, a cidadania perde também as suas possibilidades de ver, defender e trabalhar pela conquista de um outro mundo melhor. Vejam-se os exemplos desta linguagem:

- *Acreditação* – estratégia burocrática para legitimar a ideia de que os resultados dos alunos e das alunas que são “credíveis” são aqueles que dependem unicamente dos testes e das avaliações externas às escolas.
- *Boas práticas* – sem que nunca sejam primeiramente debatidos quais são os critérios que as definem; fazem-se depender da dimensão unilateralmente decidida por quem as avalia.
- *Qualidade* – aferida pela medição de indicadores através de testes.
- *Competências* – mas definidas, operacionalizadas e avaliadas pelo e para o mercado capitalista.
- *Competitividade* – estratégia que deve ser promovida para melhorar a educação, fomentando a rivalidade entre escolas, professores e estudantes.

- *Diálogo* – numa forma equivalente à coação consentida, à coerção baseada em mentiras, pois nunca se prevê a possibilidade de as autoridades cederem em resultado do processo de debate de variadas propostas. Assim, por exemplo, em Espanha, o Ministro José Ignacio Wert declarava frequentemente que era ele que apostava no diálogo, e que o problema era que os seus interlocutores (sindicatos, partidos da oposição, associações de mães e pais) eram intransigentes.
- *Eficácia e qualidade dos docentes* – mas fazendo-a depender unicamente das classificações dos alunos e das alunas em testes de avaliação e em exames externos.
- *Escolha* – Um mantra com o qual se procura convencer as famílias a apostar na educação privada ou concertada; construído sob uma manipulação informativa dos dados que se sustenta.
- *Empregabilidade* – entendida como a possibilidade de encontrar um posto de trabalho unicamente no atual sistema produtivo e laboral capitalista, e em nenhum outro tipo modelo.
- *Empreendedorismo* – uma filosofia e metodologia com a qual se pretende formar futuros empresários e futuras empresárias desde a mais tenra idade.
- *Esforço* – a única característica dos alunos e das alunas da qual se faz depender todas as justificações do seu sucesso e insucesso escolar.
- *Standards* – legislados pelo Ministério, sem debate prévio, como forma de controlo, para vigiar, conduzir e avaliar o trabalho docente.
- *Estudantes* – os clientes, o capital humano e cultural, os ativos das escolas.
- *Avaliação* – medição dos resultados académicos única e exclusivamente com recurso a testes elaborados por entidades ou agências externas.
- *Excelência* – o equivalente a bons resultados dos estudantes nos testes ou exames da avaliação externa.
- *Inovação* – concebida como estratégia de substituição de uma parte do corpo docente, ou de outros profissionais da educação, por tecnologias, reduzindo também os recursos didáticos.
- *Outputs* – os resultados académicos, mas tendo apenas em consideração as notas dos alunos e das alunas, não as condições das escolas, o tipo de estudantes, as culturas familiares e da comunidade, os investimentos realizados, etc.
- *Rankings* – hierarquizações construídas pela Administração, ou com a sua aprovação, para facilitar a privatização das escolas e, além disso, etiquetar e/ou penalizar os docentes das escolas com menor pontuação.

Com este tipo de políticas neoliberais, a linguagem da democracia, do interesse comum, da justiça social, vai cedendo um espaço de um modo cada vez mais perigoso, até que passa a observar-se como lógico o Darwinismo social e natural a desigualdade entre os seres humanos.

As políticas neoliberais contribuem para uma *desdemocratização* das próprias escolas e, obviamente, constituem uma continuidade de processos de maior envergadura de *desdemocratização* das sociedades neoliberais (Brown, 2005), cerceando as políticas, os direitos e os espaços para promover e exercer como uma cidadania ativa.

Para ajudar a consolidar sociedades democráticas e educar cidadãos e cidadãs, os sistemas educativos desempenharam um papel decisivo. Agora, tratando-se de consolidar e tornar hegemónica a ideologia neoliberal, as escolas e o currículo escolar são vistos também como recursos indispensáveis a instrumentalizar para colocar ao serviço desta causa.

Consolidação da organização dos conteúdos curriculares em disciplinas

Qualquer processo educativo deve estar pensado para favorecer o desenvolvimento de todas as dimensões da personalidade de cada estudante. No entanto, esta tarefa é levada a cabo no seio de uma determinada sociedade em que se exerce a cidadania. É por isso que se torna necessário observar o currículo como uma seleção da cultura realizada, com a finalidade de possibilitar a compreensão do passado e do presente da nossa comunidade, bem como dos seus laços e das suas interações com o resto da humanidade.

É a partir do conhecimento das nossas realidades mais imediatas, sempre em interação com as mais próximas e as mais distantes, que conseguimos construir aprendizagens que nos ajudem a compreender a complexidade do mundo global em que vivemos e no qual devemos participar como cidadãs e cidadãos. A escola é um local privilegiado para educar uma cidadania mais aberta, inovadora e geradora de personalidades dialogantes com as outras realidades e culturas, comprometida com o pluralismo e o cosmopolitismo democrático e igualitário.

Não entanto, nas aulas, demasiados estudantes continuam a questionar-se perante os conteúdos e as tarefas escolares: “para que serve isto”, ou, o que é pior ainda, depois de toda uma etapa educativa ou de uma vida escolar, vêem-se a si próprios como ignorantes que andaram na escola a gastar tempo, já que não se sentem preparados para enfrentar o mundo real com aquilo que aprenderam. Situações como estas deveriam ser razões mais do que suficientes para repensar-se tanto a relevância dos conteúdos curriculares que as autoridades ministeriais impõem como básicos e obrigatórios, como as metodologias com as quais os docentes organizam, motivam e animam situações favorecedoras de aprendizagens significativas para os alunos e as alunas.

A organização dos conteúdos em disciplinas é algo que vem caracterizando a organização dos sistemas educativos, a seleção e organização dos docentes, o agrupamento dos estudantes, as avaliações, os manuais escolares e os recursos informativos e didáticos, em geral, a própria organização do espaço, etc.. Esta estruturação disciplinar organiza a mente dos alunos e das alunas de um modo similar (Bernstein, 2001). Aprendem, estudam e recordam de um modo disciplinar, e, como o tempo, se forem bons estudantes e tiverem uma família os apoiem, acabarão convertidos em especialistas de uma alguma disciplina académica.

As disciplinas oferecem perspectivas específicas do mundo. Porém, é imprescindível complementá-las e interconectá-las com um melhor compreensão da realidade, para evitar enviesamentos nas análises, na tomada de decisões, e em intervenções na vida quotidiana, tendo como enquadramento o planeta global.

Disciplinas e controlo neoliberal de docentes e estudantes

A tarefa de ajudar os alunos e as alunas a entender o mundo, a socializar, a desenvolver capacidades, vê-se frequentemente dificultada por políticas educativas inadequadas. É o que se passa, por exemplo, com a legislação recentemente aprovada em Espanha (LOMCE). Trata-se de uma lei que contempla e potencia uma determinada seleção e organização de conteúdos curriculares, mas que, além disso, impõe um controlo férreo sobre a comunidade (docentes, famílias, estudantes) educativa com vista vigiar de perto o seu cumprimento.

Parece que é preciso configurar novas formas de subjetividade, interiorizá-las, reforça-las, e convertê-las em automatismos, ou seja, numa determinada conduta. Ao mesmo tempo, parece que é necessário dismantelar aqueles valores e modelos de comportamento social que não são compatíveis com as personalidades individualistas e empresariais que se querem formar: seres consumistas que passam a suas vidas a fazer escolhas, a tomar decisões, a julgar, assumindo e individualizando os riscos e, o que é mais idiossincrático, assumindo todas as responsabilidades. Seres que já não necessitam do Estado, que já não lhe exigem nada, e que observam como absolutamente lógico que já não se lhe exija responsabilidades relativamente às pessoas e às suas necessidades. A única célula social que aceitam é a família (Thatcher, 1987). Pessoas *a-sociais*, conduzidas por uma racionalidade estatística, para quem os riscos e os problemas já só são visíveis a partir do controlo das variáveis que interessam a quem controla o Estado, ignorando as desigualdades sociais e as injustiças realmente existentes na sociedade. Cada um deve agora gerir os seus próprios dilemas, as suas opções os seus riscos, em oposição aos modelos mais socialistas, de tipo Keynesiano, em que os problemas individuais são perspetivados como problemas sociais, coletivamente partilhados.

Estre outras medidas de política educativa, o curriculum proposto pela LOMCE integra três destinadas a tornar realidade esta reeducação do senso comum:

1. *Uma nova hierarquia na importância das disciplinas do currículo.* Na medida em que as avaliações externas impostas na Educação Básica e no Ensino Secundário apenas valorizam a leitura, a matemática e as ciências experimentais, estas matérias convertem-se na obsessão da direções dos agrupamentos escolares e, portanto, dos próprios docentes.
2. *Uma forte disciplinarização do conhecimento,* dificultando desenvolvimentos curriculares mais interdisciplinares e transdisciplinares; quebrando artificialmente as relações do conhecimento e agrupando-o em disciplinas que não dialogam entre si, que funcionam como conhecimento em paralelo, sem se entrecruzarem (Torres, 2012). A título de exemplo, no Educação Primária, uma área curricular mais interdisciplinar como era o Conhecimento do Meio, fragmenta-se em duas disciplinas diferentes: Ciências Sociais e Ciências da Natureza. Um modelo semelhante ao vigente na LGE⁴ de 1970. Esta disciplinarização dará origem a certas metodologias e recursos didáticos, manuais escolares principalmente, também eles disciplinares, pois trata-se mais precisamente de treinar os alunos para terem sucesso nos exames que se utilizam nas avaliações externas. Da defesa de um modelo de curriculum aberto e flexível, passámos para um outro modelo completamente oposto, fechado e inflexível, mas no âmbito do qual, em

⁴ N.T.: LGE – Ley general de educación

determinados momentos, se desenvolve todo um palavreado oficial com o qual se pretende sublinhar a autonomia da classe docente, mas que na verdade se destina a iludir a cidadania.

3. *Imposição, sem debate prévio, de conteúdos obrigatórios e metas de aprendizagem* (Real Decreto 126/2014, de 28 de fevereiro, que estabelece o currículo básico da Educação Primária). Algo coerente com um Governo que não admite debate, pois não está disposto a ver o modelo neoliberal que propõe colocado em causa. Os conteúdos culturais que enformam o currículo passam a ser decididos exclusivamente em função das necessidades do mercado.

A cultura do empreendedorismo é a nova filosofia e o novo objetivo da educação, dada a cultura do risco individual que acompanha a verborreia com a qual se sublinha constantemente a liberdade de escolha nos modelos neoliberais. O reposicionamento da cultura do risco ao nível individual é o que se afigura lógico, uma vez que deixa de ter sentido a palavra comunidade, ou a assunção colectiva de riscos que são comuns. É a des-socialização que explica a solidão do indivíduo e a sua auto-empresarialização. A ideia é produzir um ser individualista, permanentemente em busca de oportunidades para empreender projetos dos quais possa obter os maiores ganhos e benefícios pessoais possíveis; um ser com um olhar de tipo *scanner*, avaliando e analisando, procurando oportunidades e ganhos pessoais.

Dado que o objetivo é favorecer um forte conservadorismo cultural e negar os interesses políticos relacionados com o conhecimento – algo que se apoia precisamente na disciplinarização do saber – nos modelos educativos neoliberais as Ciências Sociais, as Humanidades e as Artes convertem-se em matérias de segunda categoria. A exceção é a História, cujo controlo é, neste caso, completamente recentralizado, com a finalidade de assegurar um nacionalismo e chauvinismo espanholista.

A História passa a ter a finalidade de convencer a cidadania de que a Espanha sempre foi, é, e deverá ser como a imagina o Partido Popular da atualidade. Portanto, as narrativas que são impostas como obrigatórias, os fenómenos, os dados, as datas e as personalidades históricas passam a ser aquelas que tornem verosímil uma visão da nação espanhola como uma entidade natural e indivisível. Neste contexto, a História é observada como um instrumento para desmontar outras conceções do passado e do presente que poderiam colocar em perigo o atual modelo de nação espanhola; um instrumento para converter em irracionais, egoístas e politizados os argumentos mais federalistas e nacionalistas.

A desvalorização das Ciências Sociais, das Humanidades e das Artes implica aceitar a visão do *fim da história*; de modo que não tem qualquer sentido a análise do passado, nem a proposta de outras alternativas sociais, políticas e culturais tanto para o presente como para o futuro. O *fim da história* converte o presente em realidade final, uma realidade inamovível na qual há que aprender a viver, ou seja, um mundo neoliberal.

Portanto, a palavra de ordem é educar no *presentismo*, estimulando uma amnésia histórica. Torna-se assim mais fácil o esquecimento daquilo que foram as lutas coletivas e do elas permitiram alcançar, dos nossos êxitos quando lutamos juntos. Consequentemente, favorece-se a entronização da tecnocracia e a

legitimação da ideologia do profissionalismo para decidir objetivos, definições e soluções.

Esta obsessão em despolitizar a cultura, a economia, o mercado de trabalho, e, logicamente, a educação, é o que explica a rapidez do Partido Popular e da hierarquia eclesiástica em eliminar do sistema educativo a Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos.

O caráter formativo (*não doutrinador*) das Humanidades, das Artes e das Ciências Sociais advém dos recursos informativos relevantes e das metodologias de trabalho de que estas áreas dispõem. Lidam com um tipo de conhecimento e de saberes que se encontram em constante revisão, e que são objeto de questionamento e de debate, dada a impossibilidade da sua produção e análise a partir de abordagens positivistas. Estas são as áreas com maiores potencialidades para educar uma cidadania democrática, que pensa, dialoga, debate, raciocina, planifica e decide com outros.

O pensamento crítico, a justiça (social, económica, laboral, cultural e afectiva), a ética e a educação democrática, são dimensões que não ligam nada bem com as filosofias e modelos neoliberais. Aquilo que estas desejam é um pensamento dócil, personalidades submissas, conduzidas pela ditadura das auditorias nas quais nem docentes nem estudantes têm nada a dizer, apenas têm de cumprir. Promovem-se personalidades com medo de transgredir, o que, na verdade, é o motor da criatividade, da evolução e da revolução. Como um pano de fundo destes, em que a formação desempenha um papel preciso, é muito fácil mercantilizar, instrumentalizar e militarizar a produção do conhecimento. Assume-se que as únicas certezas possíveis devem ser aquelas que forem validadas pelas mãos invisíveis do mercado.

A avaliação como cultura de desconfiança

Esta imposição de matérias e conteúdos curriculares é assegurada através de *avaliações externas* realizadas com base em indicadores de rendimento escolar que permitam a comparação entre estudantes e escolas. Uma política que na maior parte dos casos condiciona também as metodologias e trabalho e as possibilidades de desenvolver propostas com níveis mais elevados de interdisciplinaridade, bem como de aprofundar as ligações relevantes que existem entre diversas disciplinas.

Estamos perante um tipo de avaliações que, em virtude da sua obsessão com o rigor das medições quantitativas, tem forçosamente de basear-se em tarefas cognitivamente simples e elementares, pois são as únicas que permitem a construção deste tipo de exames ou testes objetivos. Este tipo de avaliações pressupõe um travão à estimulação de capacidades cognitivas mais complexas. Se estabelecermos uma hierarquia da complexidade (Quadro 1), as tarefas cognitivas mais simples como memorizar, conhecer, compreender e aplicar, são aquelas que mais são trabalhadas e que habitualmente caracterizam as propostas de trabalho dos manuais escolares. Pelo contrário, as tarefas mais complexas, ricas e imprescindíveis ao desenvolvimento, tais como analisar, sintetizar, avaliar, criar, ... uma vez que não podem ser convertidas em itens mensuráveis por esse tipo de provas, nem são abarcadas pelo tipo de metodologias que vão ao encontro da política de imposição e controlo de conteúdos obrigatórios (levada a cabo pelo

Ministério da Educação, Cultura e Desporto), acabam sendo simplesmente ignoradas.

<p>Conhecer, reconhecer, completar, definir, nomear, identificar, descrever, memorizar Compreender, distinguir, diferenciar, comparar, explicar, resumir Aplicar, calcular, completar, utilizar Analisar, classificar, relacionar, deduzir, experimentar, comparar Sintetizar, explicar, criticar, raciocinar, concluir Criar, desenhar, inventar, colocar novas hipóteses, improvisar</p>
--

Quadro 1 – Hierarquia de tarefas escolares e capacidades cognitivas

A preocupação quantitativa é ainda mais visível no Real Decreto⁵ que aprovou o currículo básico estabelecido pelo Ministério como obrigatório para a Educação Primária; trata-se do primeiro quadro normativo de relevância que acaba de ser tornado público no âmbito da LOMCE. Neste documento é tornado claro que os standards de aprendizagem “devem ser observáveis, mensuráveis e avaliáveis, bem como permitir uma gradação do rendimento alcançado”. Regressa-se à obsessão das classificações numéricas de 1 a 10 e à construção dessa obsessão nas crianças. “A sua conceção deve contribuir para e facilitar o desenho de provas estandardizadas e comparáveis” (*Disposição adicional quarta.2*). É bastante visível este afã de quantificar que caracteriza as políticas neoliberais, e também de comparar de maneira a facilitar a construção de *rankings*.

Envolver os docentes e as crianças em aprendizagens que podem ser medidas e quantificadas, através de provas estandardizadas, gera um currículo oculto que conduz à valorização e estudo apenas dos conteúdos, das tarefas e procedimentos passíveis de avaliação através deste tipo de medições. Estudar apenas o que e como pode ser formulado enquanto item de uma prova objetiva.

A tarefas cognitivas mais ricas, com um maior poder de estimular aprendizagens mais complexas e interessantes, são ignoradas neste percurso em que os alunos, as alunas e os docentes se envolvem para obter as melhores classificações possíveis, de modo que consigam surgir nos lugares cimeiros dos *rankings*.

Os conteúdos legislados pelas várias administrações educativas nem sequer se organizam em ciclos, pelo que vão ser as editoras de manuais escolares – com o seu grande negócio – quem vai consolidar a estrutura rígida e inflexível dos vários níveis de ensino, ou até mesmo a estrutura dos vários períodos escolares, uma vez que já existem várias editoras de manuais escolares que publicam livros para cada trimestre. O negócio dos manuais escolares, nas mãos de grandes grupos de poder ideológico e político, fundamentalmente católicos (Quadro 2), constitui um obstáculo ao desenvolvimento de projetos curriculares integrados, inovadores e relevantes (Bean, 2007), ao mesmo tempo que garante o controlo da informação de acordo com os interesses dos grupos dominantes.

⁵ Real Decreto 126/2014, de 28 de fevereiro, que estabelece o currículo básico da Educação Primária. (BOE, nº52 de 1 de março de 2014).

Grupo SM	(Marianistas)
[– <i>SM</i> – <i>Xerme</i> (Galiza), – <i>Cruïlla</i> (Catalunha), – <i>Ikasmina</i> (País Basco), – <i>University of Dayton Publishing</i> (inglês), – <i>PPC</i> (religião), – <i>Educamos</i> (plataforma de gestão integral de escolas)]	
Grupo EDEBÉ	(Salesianos)
[– <i>Edebé</i> – <i>Rodeira</i> (Galiza), – <i>Giltza</i> (País Basco), – <i>Marjal</i> (Valência), – <i>Guadiel</i> (Andaluzia)]	
Bruño	(La Salle)
Grupo Edelvives	(Maristas)
[– <i>Edelvives</i> – <i>Baula</i> (Catalunha), – <i>Ibaizabal</i> (País Basco), – <i>Tambre</i> (Galiza), – <i>Alhucema</i> (Andaluzia)]	
Santillana	(Grupo Prisa)
[– <i>Obradoiro</i> (Galiza), – <i>Zubia</i> (País Basco), – <i>Voramara</i> (Valência), – <i>Grazalema</i> (Andaluzia), – <i>Grup Promotor</i> (Catalunha), – <i>Santillana Illes Balears</i> , – <i>Richmond</i> (inglês)]	
Anaya	(Grupo Hachette)
[– <i>Anaya</i> – <i>Xerais</i> (Galiza), – <i>Barcanova</i> (Cataluña)]	

Quadro 2 – Editoras de manuais escolares

Creio que, com a boa intenção de propor um trabalho mais interdisciplinar ou integrado, propõe-se no Artigo 10 do Real Decreto 126/2014, que regula o currículo do ensino básico, a introdução de “elementos transversais”; alguns deles para serem promovidos pelas próprias administrações educativas e outros, de maneira mais clara, destinados a serem introduzidos nos currículos. Assim, recomenda-se que “em todas as disciplinas” se trabalhe: a compreensão escrita, a expressão oral e escrita, a comunicação audiovisual, as tecnologias da informação e comunicação, o empreendedorismo, e a educação cívica e constitucional (Art.10.1). Uma outra lista de elementos transversais a incorporar nos programas surge também neste documento legal, embora não surja explicitado se isso deve acontecer em todas ou apenas em algumas matérias: prevenção da violência de género; violência terrorista ou qualquer outra forma de violência; racismo ou xenofobia, incluindo o estudo do Holocausto judeu como facto histórico (curiosamente ignora o que sofreu o povo cigano); desenvolvimento sustentável e meio ambiente; riscos de exploração e abuso sexual; situações de risco decorrentes do uso das TIC; proteção perante emergências e catástrofes (Art.10.3).

O ponto 4 deste mesmo artigo dedica-se ao “desenvolvimento e consolidação do espírito empreendedor”, com atividades que permitem a “consolidar o espírito empreendedor e a iniciativa empresarial a partir de atitudes com a criatividade, a autonomia, a iniciativa, o trabalho em equipa, a confiança em si mesmo e o sentido crítico”.

Às administrações educativas é igualmente recomendada uma listagem de elementos transversais que devem “fomentar”, tais como: “a prevenção e resolução pacífica de conflitos..., os valores que sustentam a liberdade, a justiça, a igualdade, o pluralismo político, a paz, a democracia, o respeito pelos direitos humanos e a

rejeição da violência terrorista, a pluralidade, o respeito pelo Estado de direito, o respeito e consideração pelas vítimas de terrorismo, e a prevenção do terrorismo assim como de qualquer tipo de violência"... "a educação para a segurança rodoviária" (Art.10.3 e 6). Aquilo que gera maiores suspeitas, tendo em conta a minúcia com que se especifica tudo, é que em momento algum são estabelecidos conteúdos específicos, nem critérios de avaliação, nem standards de aprendizagem para todas estas temáticas transversais. Os poucos temas transversais que surgem no quadro de conteúdos das várias matérias curriculares aparecem adstritos a uma determinada matéria concreta. Assim, por exemplo, temas como o desenvolvimento sustentável ficam adstritos às Ciências da Natureza. Além disso, o que é ainda mais inquietante, conteúdos como, por exemplo, os riscos de exploração e abuso sexual, a violência de género, a violência terrorista, o estudo do Holocausto judeu, o pluralismo político, etc., são englobados numa área curricular opcional designada por "Valores sociais e cívico", oferecia a par com a Religião. Não fica de modo nenhum garantido que todos os alunos e todas as alunas trabalhem estes temas. Fica a sensação de que o Art.10 se destina mais a defender-se de possíveis críticas do que a modificar a filosofia mercantilista e católica da LOMCE.

Organização dos conteúdos para desafiar intelectualmente os estudantes

As intenções de tornar a LOMCE mais aceite percebem-se claramente na frequência com que recorre a conceitos *razoáveis* para a comunidade educativa e que, inclusivamente, têm um certo poder de mobilização. É o caso da filosofia da criatividade. Assim, por exemplo, no Art.6, do Real Decreto 126/2014, de 28 de fevereiro, que estabelece o currículo básico da Educação Primária, refere-se a necessidade de fomentar a criatividade dos estudantes em diversos momentos, tanto enquanto finalidade desta etapa educativa, como enquanto obrigação de cada disciplina. Neste contexto, no Art.6, que enuncia os *Objetivos da Educação Primária*, na alínea b) podemos ler como propósitos o seguinte: "Desenvolver... atitudes de confiança em si mesmo, sentido crítico, iniciativa pessoal, curiosidade, interesse e criatividade na aprendizagem, e espírito empreendedor". Este conjunto de objetivos, quando analisado tal como surge neste decreto normativo, converte-se em algo quase impossível.

Trabalhar o desenvolvimento do sentido crítico e da criatividade exige uma planificação e tomada de decisões em que a classe docente necessita de ter um grau de autonomia profissional muito maior. É necessário ter presente que a criatividade envolve a implicação intelectual e sócio-afetiva em questões como:

- Descobrir novas ideias ou conceitos, novas e criativas associações de ideias, técnicas, procedimentos e conhecimentos, perante situações quotidianas ou inesperadas.
- Identificar e/ou interligar problemas.
- Identificar novos esquemas de comportamento ou novas combinações de ideias.
- Integrar conteúdos de diferentes disciplinas.
- Condições/meios para originar novas ideias.
- Evitar a predileção pela procura da *resposta certa*, pois assume-se a possibilidade de haver várias respostas possíveis.

- Converter a curiosidade numa característica de personalidade.
- Originalidade de inventividade no trabalho.
- Capacidade para solucionar problemas.
- Capacidade para assumir riscos.
- Tolerância à ambiguidade.
- Capacidade para comunicar novas ideias a outros.

Mas a criatividade exige também a estimulação intencional da imaginação dos estudantes, tal como a sua autodisciplina, persistência, curiosidade inquisitiva, colaboração,... Metas educativas desta natureza carecem de uma organização dos conteúdos de forma mais interdisciplinar e integrada.

É necessário desafiar os estudantes, se é que realmente estamos convencidos daquilo que contactam as teorias construtivistas da aprendizagem. Investigar, planejar estratégias, explorar, interrogar, resolver, testar, argumentar, antecipar, ler e comparar,... são condutas que não são favorecidas pelas maior parte das tarefas escolares que propõem os manuais escolares com vista à promoção de aprendizagens. No entanto, este tipo de comportamentos são essenciais para alargar possibilidades, para constatar que existem outras soluções, procedimentos e vias para resolver um problema, diferentes das que já são conhecidas pelos alunos e pelas alunas e, inclusivamente, em muitos casos, pelos próprios docentes.

Metodologias que tenham estes princípios implícitos requerem a apresentação aos estudantes de blocos de conteúdos curriculares cujo significado e relevância surjam imediatamente como motivadores. Foi precisamente esta preocupação em captar instantaneamente o interesse e a motivação dos alunos e das alunas que, ao longo do século XX, deu origem a uma grande riqueza de inovações na organização dos conteúdos e das tarefas escolares. Desenhos curriculares mais globalizados e integrados que agora, infelizmente, estão a ser injustamente relegados ao esquecimento.

Uma organização curricular mais integrada é claramente uma proposta que se destina a interligar parcelas de conteúdos que vêm sendo apresentados de maneira disciplinar, impedindo os alunos e as alunas de estabelecerem ligações entre eles. Esta filosofia educativa teve início, de uma forma mais sistematizada, nas primeiras décadas do século XX, configurando-se de maneiras diferentes: centros de interesse (Ovide Decroly), método de projeto (William H. Kilpatrick), método cultural (Célestine Freinet), escola laboratório (John Dewey), escola do trabalho (Georg Kerschensteiner), etc. Trata-se de inovações pedagógicas de grande profundidade e alcance que procuraram fazer face às falhas e insuficiências que o modelo disciplinar vinha revelando: dificuldades em estabelecer ligações pertinentes entre as várias matérias e em conseguir compreender melhor como é o mundo e como é possível intervir na realidade; uma grande parte dos alunos e das alunas desinteressam-se facilmente e culpabilizam-se pelas suas dificuldades de aprendizagem nas aulas. Mas é a verdade que a vida quotidiana quase nunca é compreensível ou explicável debaixo do chapéu de uma única disciplina.

É também na segunda metade do século XX que, no âmbito da investigação científica e das políticas democráticas, se começa a considerar a urgência de alternativas que ajudem a superar o trabalho escolar exclusivamente disciplinar, ao observarem-se os efeitos perversos de muitos desenvolvimentos práticos,

desenhados e colocados em prática tendo em consideração uma única disciplina; desenvolvimentos centrados em disciplinas que, em princípio e inicialmente, pareciam ser as que realmente adequavam e correspondiam à tarefa de educar. É assim que têm início todo um grande conjunto de propostas e projetos inovadores que têm em comum o facto de procurarem maiores níveis de interdisciplinaridade ou, inclusivamente, transdisciplinaridade.

Nas aulas, o currículo mais integrado e o trabalho de projeto constituem boas pontes para vincular o mundo das disciplinas com situações da vida concreta das pessoas, com o mundo real que os alunos e alunas vivem e conhecem; para vincular o mais concreto com o mais abstrato, o local com o global; para tornar mais significativo o conhecimento mais organizado e, portanto, para constatar a necessidade de continuar a aprofundar visões e fronteiras.

Nesta altura da história, não avançar pela via da interdisciplinaridade e dos projetos curriculares integrados, equivale a continuar a dificultar os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos e das alunas. As disciplinas constituem parcelas organizadas de saberes, capacidades e procedimentos, mas com limites que dificultam ver outras facetas da cultura e da realidade com as quais também estão, ou deveriam estar relacionadas. A separação das Humanidades, das Ciências Sociais, das Artes, das Ciências Experimentais, das Tecnologias em compartimentos estanques, em disciplinas independentes, com modelos de avaliação independentes, constitui uma ameaça ao projeto humano de conhecer, de entender reflexivamente a realidade, o mundo; dificulta a observação das interligações que na prática, na realidade, existem.

Se vivemos em sociedades globais, os conteúdos e as estratégias de ensino e aprendizagem devem proporcionar conhecimentos, procedimentos, atitudes, valores e competências para poder participar ativamente e democraticamente neste mundo e nesta realidade de tamanha complexidade. Os estudantes necessitam de aceder a informação cultural na qual a diversidade e a interdependência entre comunidades, povos e países seja algo visível. De modo que é com estas lentes que é necessário e imprescindível proceder a uma revisão profunda dos conteúdos legislados e dos materiais curriculares destinados a trabalhar esses conteúdos nas aulas, para compreender até que ponto a literatura, as ciências experimentais, as artes, a história, a geografia, a filosofia, a economia e política contemplam toda esta diversidade reinante no nosso planeta.

Esta revisão dos conteúdos é algo urgente para a construção de um mundo mais inclusivo, no qual o conhecimento eurocêntrico especializado dialogue com outros conhecimentos mais populares e culturalmente diferentes, em que o Norte e o Sul deixem de ser conceitos e realidades com base nos quais se estabelecem hierarquias e legitimam formas de colonialismo e de neocolonialismo, de exploração.

Se, pelo contrário, aquilo que se propõe são políticas de maior vigilância e controlo sobre o cumprimento de um currículo legislado de forma tão detalhada, inclusive com metas de rendimento escolar com vista à sua avaliação em provas estandardizadas, aquilo que na verdade se pressupõe é que não existe confiança na classe docente, que se renuncia às possibilidades de uma maior profissionalidade docente, tratando-se de substituí-la, ou mesmo de ultrapassá-la, através de recurso didáticos de fraca qualidade, como é o caso dos manuais escolares, ou por

programas informáticos que não exigem mais dos docentes a não ser comportarem-se como *vigilantes de aulas*.

A profissionalidade docente sem capacidade de decisão, sem autonomia, constitui uma meta impossível. A profissionalidade exige a existência de estruturas que potenciem uma responsabilidade mais coletiva por parte do corpo de docentes que trabalham numa mesma escola; implica planificar em equipa o trabalho nas aulas, implica coordenação, supervisão e assessoria mútuas, co-avaliação, etc.; exige trabalhar em estruturas de participação democráticas nas quais as famílias e os docentes são uma verdadeira comunidade educativa.

A aposta pelo otimismo curricular

Um currículo organizado de forma mais integrada implica uma *visão otimista* dos alunos e das alunas; implica assumir e tornar evidente no trabalho escolar que são pessoas inteligentes, curiosas, interessadas e apaixonadas pela aprendizagem de tudo aquilo que vale a pena aprender.

Uma educação emancipadora conduz necessariamente a uma aposta por projetos curriculares construídos na base da interdisciplinaridade do conhecimento, com a finalidade e a capacidade de gerar sonhos entre os alunos e as alunas. Educar é ajudar as crianças a aprenderem a conhecer bem como é o seu mundo e por que razões é assim, bem como ajudá-las a propor alternativas e a gerar e desenvolver capacidades para imaginar outros futuros melhores. Toda a *praxis* educativa deve gerar nos alunos e nas alunas um forte sentimento de que são capazes, algo para o qual contribuem as metodologias de trabalho mais ativas, baseadas em projetos de investigação.

Uma pedagogia do otimismo e do *empowerment* baseia-se na necessidade de incidir em todos os temas do passado e do presente, fazendo ver que a inovação, as lutas pela justiça, por uma melhor sociedade, são sempre imprescindíveis para se alcançar o êxito. Precisamos de outros enfoques e de outras metodologias que realmente estimulem o pensamento crítico e otimista, e não que bloqueiem a imaginação de outro futuro e que não contribuam para educar pessoas capazes de torná-lo possível.

É necessário fomentar questões e enfoques que incidam sobre o que fazer, como fazer e onde localizar apoios, com que recursos, através de que passos, ... e não apenas de alguém que diga tudo, onde e quando, acabando por fomentar a passividade, a alienação e a incapacidade. O currículo integrado constitui uma estratégia indispensável, pois permite interligar todas as dimensões possíveis do conhecimento e da aprendizagem.

Uma educação emancipadora é sempre muito crítica e, ao mesmo tempo, otimista, pois dever criar condições para dotar-nos de confiança para continuar a aprender e a melhorar.

É necessário assumir perspetivas pedagógicas que superem os discursos e modelos que colocam a tónica principal no défice. Obviamente que existem estudantes relativamente aos quais é mais difícil para as escolas compreendê-los, motivá-los, e propor-lhes projetos curriculares apropriados à suas capacidades atuais, interesses e conhecimentos prévios. Mas isto apenas significa que nos encontramos perante situações que requerem da classe docente, em colaboração

com outros especialistas pertinentes, um trabalho que permita identificar com maior detalhe quais são as características e os pontos fortes e fracos de cada estudante concreto; partindo sempre do princípio de que tem de ser possível remover as barreiras que num dado momento obstaculizam determinadas aprendizagens; que é necessário ensaiar estratégias diferentes das que se vêm utilizando, até encontrar outras mais eficazes.

Aquilo que não podemos consentir de forma alguma é a prevalência de expectativas negativas sobre as possibilidades de cada pessoa conseguir superar os obstáculos que se colocam ao seu desenvolvimento, algo que é até mesmo contrário à própria natureza do conhecimento científico. A ciência sempre progrediu na base do otimismo; com a ideia de que é possível resolver qualquer problema, qualquer desafio; trata-se simplesmente de investigar e testar até encontrar o método adequado. Se não pensarmos assim enquanto docentes, aquilo que estamos realmente a fazer é a adotar modelos de predestinação para as vidas individuais dos nossos alunos e das nossas alunas, ou então a assumir a existência de um código genético determinante do sucesso e do insucesso social das pessoas. Facilmente resvalamos para a adoção de modelos de culpabilização e de um individualismo exacerbado segundo o qual cada pessoa tem o seu futuro nas mãos, ou seja, acabamos por reforçar a lógica injusta e imoral do “salve-se quem puder”; culpando e responsabilizando pela sua situação as pessoas pertencentes a grupos sociais mais desfavorecidos, com maiores défices. Segundo este tipo de lógica, cada uma dessas pessoas é a única culpada pela sua situação de carência e, portanto, por todo o tipo de lacunas da sua educação.

Não podemos ignorar que uma parte importante dos estudantes problemáticos das escolas, com modelos de conduta antissocial, é oriunda de famílias económica e socialmente desfavorecidas, ou que atravessam circunstâncias complexas de índole interpessoal, social, médica ou laboral. São frequentes os casos de crianças e jovens que vivem essas enormes tensões na primeira linha; que se sentem rejeitados e inferiorizados no próprio ambiente em que vivem, inclusivamente familiar, e que, de igual modo, não se sentem bem-vindos nas escolas que frequentam. A acumulação destas vivências negativas nas suas vidas conduz rapidamente estes estudantes a observarem-se como pessoas fracassadas e, conseqüentemente, a procurarem saídas alternativas, mesmo que sejam na base da violência e/ou de uma ampla diversidade de comportamentos disruptivos.

Devemos ter presente que através do estudo dos conteúdos curriculares tal qual são incorporados e tratados pela grande maioria dos manuais escolares com os quais se trabalha nas nossas escolas, os estudantes ciganos, por exemplo, ainda que não seja de maneira intencional, são objeto de diferentes situações através das quais se manifestam e reproduzem as desigualdades: falta de presença e de reconhecimento. É necessário estarmos muito conscientes deste tipo de problemas e, portanto, relativamente a casos como estes, tomar medidas imediatas no que toca à carência de recursos informativos e educativos nas escolas, nos quais surjam adequadamente destacadas as características da sua cultura e nos quais a sua história seja analisada com rigor e com respeito. Porque uma boa parte destes estudantes vive habitualmente em situação de pobreza, porque as suas famílias possuem frequentemente um baixo capital cultural, e também em virtude dos seus modos rudes e do seu aspeto físico, é comum que não recebam carinho suficiente,

nem cuidados adequados, apoio e solidariedade, tanto por parte do resto dos estudantes, como inclusivamente, demasiadas vezes, por parte dos docentes (Lynch, Baker & Lyons, 2014). Não são normalmente o tipo de estudante que recebe maior atenção nem durante mais tempo. Pelo contrário, é bem mais frequente serem objecto de vigilância e de suspeita. No entanto, nunca devemos ignorar que sempre que os docentes ficam mais conscientes destas situações, os problemas começam a resolver-se com muito maior celeridade. Necessitamos de contrariar os efeitos perversamente reprodutores do senso comum classista, racista, sexista e homofóbico que nós próprios fomos construindo ao longo do nosso percurso enquanto estudantes nos sistemas educativos.

Uma escola comprometida com a justiça curricular exige que o exercício profissional dos docentes se reja ativa e reflexivamente mediante princípios éticos como: integridade e imparcialidade intelectual, coragem moral, respeito, humildade, tolerância, confiança, responsabilidade, justiça, sinceridade e solidariedade (Torres, 2011).

Ser otimista perante as possibilidades da educação requer dos bons profissionais que sejam capazes de diagnosticar e compreender as causas e condições sociais, culturais, políticas, laborais e de saúde que tornam mais difícil e problemática a vida quotidiana das crianças pertencentes a famílias que passam por maiores dificuldade nas suas vidas. Os docentes não podem simplesmente passar por cima dos problemas, como se não existissem. Pelo contrário, devem ajudar as crianças a articular as suas próprias respostas. É evidente que um conhecimento político das dificuldades e das oportunidades torna bem mais eficazes as possíveis opções para fazer face aos problemas. Também é importante que os estudantes que crescem em situações de pobreza saibam valorizar o esforço árduo e o intenso trabalho que são necessários para virem a conseguir sair dessas situações. Mas devem observar e sentir que existem instituições, organizações sociais e muitas pessoas – entre elas os seus professores e as suas professoras – que estão apostadas em trabalhar ao seu lado, com as suas famílias e vizinhos, para conseguirem juntos fazer face a essas situações injustas.

Vivemos hoje num mundo em que o exercício dos direitos e das obrigações inerentes à cidadania exige de todas as pessoas informação, bem como conhecimentos e procedimentos suficientes e relevantes para conseguirem compreender a realidade que as cerca e intervir ao nível local, nacional e mundial; seres humanos ativos, críticos, conscientes das suas responsabilidades. Na conquista desta grande finalidade, o sistema educativo não apenas deve como tem de desempenhar um papel fundamental.

Se realmente trabalhamos nas nossas aulas com um currículo otimista, através do qual se aprende a observar as estratégias com as quais outros países e outros grupos sociais que noutros momentos históricos foram objecto de situações de discriminação muito semelhantes às que vive e continua a viver, por exemplo, o povo cigano, então as novas gerações vão prender que os seus problemas têm solução e, desse modo, vão aprender a articular ações realmente eficazes nesse sentido.

Assegurar a aperfeiçoar a democracia conquistada é um processo permanentemente aberto que exige uma cidadania informada, educada, atenta e utópica, com fé no futuro, porque trabalha todos os dias para garanti-lo.

Referências

- Bean, J. A. (2007). *A integração curricular. Construindo o núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico (Clases, códigos y control. Vol.IV)*. (4ªEd.). Madrid: Morata / Fundación Paideia
- Brown, W. (2005). *Edgework: Critical essays on knowledge and politics*. Princeton: Princeton University Press.
- Lazzarato, M. (2014). *Gouverner par la dette*. Paris: Les Prairies Ordinaires.
- Lynch, K., Baker, J. & Lyons, M. (Coord.) (2014). *Igualdad afectiva. Amor, cuidados y injusticia*. Madrid: Morata / Fundación Paideia
- Sen, A. (1986). Los tontos racionales: Una crítica de los fundamentos conductistas de la teoría económica. In F. Hahn & M. Hollis (Coord.). *Filosofía y teoría económica*. (pp.172-217). México: FCE
- Torres Santomé, J. (2011). *A desmotivação dos professores*. (2ªEd.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Torres Santomé, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedade: El curriculum integrado*. (6ªEd.). Madrid: Morata.