



ESCOLA informação

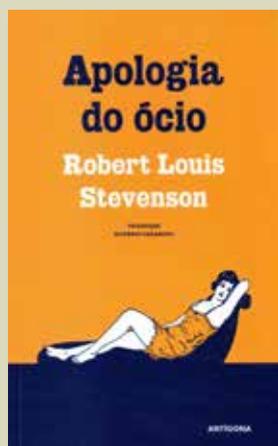
N.º 275 setembro, 2016. MENSAL. 0.50€

Valorizar os Professores
Valorizar a Escola
Construir o sucesso

Dossier

O futuro da Educação Pública

LEITURAS



Stevenson, Robert Louis
Apologia do ócio,
 Antígona, Lisboa,
 2016-09-21

Seis anos antes do célebre panfleto "O Direito à Preguiça" (1883) de Paul Lafargue, Robert Louis Stevenson (1850-1894), mais conhecido como autor dos famosos romances "A Ilha do Tesouro" (1883) e o "Médico e o Monstro" (1886), escreveu uma desconcertante "Apologia do Ócio". O princípio em que esta se inspira é simples, mas de dimensão universal: é nos seus tempos livres, ou melhor, nos seus

tempos de não trabalho, que os indivíduos podem expressar a sua criatividade. Basta pensar no nosso Fernando Pessoa que certamente não escreveu os seus poemas enquanto exercia o seu ganha-pão quotidiano de guarda-livros, mas nas horas em que estava libertado do trabalho.

O ócio tem sido sempre contraposto ao trabalho como algo de inessencial e contrário aos 'verdadeiros' interesses do indivíduo, como uma espécie de pai incógnito de todos os vícios contraprodutivos. Mas será que o trabalho é a fonte exclusiva da felicidade e realização pessoais? Stevenson põe em causa esta certeza dogmática, pois "a devoção perpétua do que um homem considera o seu trabalho só pode ser sustentada negligenciando todas as outras coisas" (p. 23). Em contrapartida, "parece evidente que muitos dos papéis mais sábios, virtuosos e proveitosos no teatro da vida são desempenhados gratuitamente e são vistos pelas pessoas em geral como produtos do ócio" (pp. 23-24).

Elogio da preguiça? Não é propriamente esta a postura de Stevenson. O que está por detrás da sua crítica à 'vida ativa' moderna é mais a forma alienada através da qual esta se processa: não é tanto o trabalho em geral

que é criticado, mas o trabalho que se transforma num meio exclusivo de vida ao serviço de objetivos de natureza mercantil e pecuniária. O autor da "Ilha do Tesouro" chama a isto ironicamente "a grande corrida aos vinténs" (p. 11) do 'homo oeconomicus', que restringe enormemente a sua visão do mundo e da vida, proporcionando-lhe apenas satisfações efémeras. De certo modo, a felicidade e o trabalho do 'homo oeconomicus' excluem-se reciprocamente, pelo que "se uma pessoa não consegue ser feliz sem ser ociosa então ociosa deve permanecer" (p. 27). No entanto, tal como no trabalho, a questão fundamental reside não no ócio em si, mas no uso que fazemos do que, por fortuna, nos resta, embora a apologia do ócio seja uma doutrina de que, devido à fome e à pobreza que alastram como mancha de azeite pelo mundo, não podemos abusar. O único remédio contra ambas continua ainda a ser, infelizmente, o trabalho ... pelo menos enquanto não forem erradicadas da face da terra.■

Joaquim Jorge Veiguinha

A serenidade regressou à abertura do ano letivo

Exigem-se agora mudanças que assegurem a dignidade da profissão!

A colocação dos professores marcou negativamente o início do ano letivo nos últimos anos, nomeadamente durante o consulado PSD/CDS sob a batuta do ministro Crato. Afetou a vida a milhares de professores, alunos e respetivas famílias e, naturalmente, dificultou a organização e o normal funcionamento das escolas, o que teve implicações negativas no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Com o fim da bolsa de contratação de escola (BCE) verificou-se, neste início de setembro, um processo de colocação de professores mais sereno, mais justo e com uma resposta mais célere às necessidades das escolas.

Mas os problemas subsistem e a sua verdadeira resolução implica alterações profundas na Lei que regula os concursos dos docentes, nomeadamente em matérias como a dimensão demasiado elevada da área geográfica das zonas pedagógicas, a norma travão que incorretamente regula a aplicação da diretiva comunitária 1999/70/CE, ou a plurianualidade dos concursos, para realçar apenas as mais significativas. Na próxima revisão do diploma, cujos trabalhos têm o início previsto já para o próximo mês de outubro, é absolutamente fundamental sanar todas estas graves distorções que o diploma atual ainda contém.

Por outro lado, se a colocação dos docentes funcionou, este ano, globalmente bem (relativamente a um processo de colocações que urge alterar como se referiu atrás), subsistem ainda muitos problemas que exigem solução urgente, nomeadamente o desrespeito pelas normas de organização do trabalho dos professores e educadores em todos os ciclos de ensino e a constituição de turmas com um elevado número de alunos, por vezes muito para além dos limites legais.

Nesse sentido, a alteração do diploma dos concursos tem que ser acompanhada por uma dotação real e substantiva de vagas nos quadros que permita estabilizar o corpo docente, tendo em vista aumentar sustentadamente a qualidade do ensino, permitir a melhoria da vida profissional e pessoal dos docentes e diminuir a precariedade acentuada que subsiste na classe.

Em paralelo, é necessário que este Governo dê passos concretos no sentido de corrigir problemas estruturais que têm degradado a escola pública, designadamente: antecipar o momento da aposentação voluntária, sem cortes, tendo em conta o desgaste da profissão e a necessidade de rejuvenescimento do corpo docente; descongelar as progressões e proceder à contagem integral do tempo de serviço; repor a gestão democrática das escolas; respeitar o conteúdo de cada uma das componentes dos horários dos docentes e, tal como está definido no próprio programa de Governo, diminuir o número de alunos por turma, medidas que consideramos indispensáveis para a construção de uma escola pública de qualidade para todos.

Neste ano, em que se comemoram os 50 anos da Recomendação da UNESCO/OIT relativa ao Estatuto do Professor, os docentes exigem mudanças que valorizem o exercício da profissão e que promovam a dignificação da imagem profissional e social dos docentes. ■



2 Sugestões

3 Editorial

5 Dossier

O futuro da Educação Pública

21 Cidadania

Mama Suma

23 Reportagem

Educação e Pedagogia
“Paz e Cidadania Global”

26 Escola/Professores

- 26. Novo ano letivo: que se cumpram as expectativas criadas!
- 27. Educação Pré-Escolar
- 28. 1º Ciclo do Ensino Básico

29 Jogam com as nossas vidas

30 CGTP-IN comemora o seu 46º aniversário

31 Aos Sócios

35 Consultório Jurídico

Formas de extinção do vínculo de emprego público (efetuado pelo trabalhador com justa causa)

Que escola para uma sociedade decente?

Glosando um pouco o título do excelente livro de Paz Ferreira “Por uma sociedade decente”, diria que o mundo (as sociedades que o constituem) está cada vez mais indecente. São indecentes as guerras que devastam países, é indecente o modo como a Europa escorraça os fugitivos das guerras por ela própria provocadas (ou pelo menos incentivadas) no norte de África, é indecente transformar o Mediterrâneo num largo cemitério, é indecente que em Portugal (mas não só) se alarguem as desigualdades sociais, é indecente que tenham sido os mais pobres a pagar as experiências da troika no nosso país, país em que mais de 30% das crianças estão em situação de pobreza. Os mais fortes, como que heróis, continuam a dizer que é falso que não haja alternativa e que o propalado “TINA” (there is no alternative, em inglês, claro, que o imperialismo também se impõe pela língua) é tão só um slogan marcadamente ideológico para desencorajar quem resiste à barbárie do capitalismo financeirizado. Entre os resistentes está a maior parte do movimento sindical, um pouco por todo o mundo, mesmo lá onde ser sindicalista pode implicar castigo, prisão e morte. Está a CGTP-IN, que está a celebrar os seus 46 anos de luta por uma sociedade decente.

É necessário que a Escola, lugar de formação de futuros cidadãos, seja também um lugar de denúncia das indecências várias e forja dos resistentes que não desistem de criar “uma sociedade decente”. O humanismo, a solidariedade, a reafirmação do primado da justiça social coletivamente construída devem estar nos objetivos da Educação, como defendem, com lógicas diversas, os textos do dossier deste Escola-Informação. ■

Miguel André

Início do Ano Letivo

PÁGINAS
26 à 28

■ O futuro da Educação Pública

“Há razões de sobra para reivindicar a necessidade de parar para pensar no futuro da Educação Pública”, diz Pedro Patacho no texto que introduz este *dossier*.

A conferência sobre “O Futuro da Educação Pública”, promovida pelo SPGL em julho, foi, sem dúvida, um contributo nesse sentido.

Pela relevância, profundidade e diversidade de ideias e abordagens dos conferencistas convidados – Antónia Darder, Jurjo Torres Santomé e João Paraskeva – aqui se tenta reproduzir o essencial das suas intervenções, recorrendo aos materiais que nos foram disponibilizados. ■

Não há vitórias fáceis.

• **Pedro Patacho**

|Professor|

Há razões de sobra para reivindicar a necessidade de parar para pensar no futuro da Educação Pública. Que o digam os professores, heróis anônimos do cotidiano que todos os dias fazem das nossas escolas lugares de esperança e de possibilidade, mas que, também todos os dias, se deparam com aparentes ou reais impossibilidades que os desmotivam e os vão fazendo acreditar que pouco mais podem fazer para resolver os problemas dos seus alunos e das suas escolas.

Pela primeira vez na nossa história, todos os alunos que encontramos nas nossas salas são filhos de famílias escolarizadas. As diversas famílias tiveram, contudo, percursos escolares muito diferentes. É necessário compreendermos que para muitos pais e para muitas mães a sua experiência escolar foi algo desagradável, vivida com enfado e sacrifício, enfrentando situações de insucesso que conduziram inevitavelmente, mais cedo ou mais tarde, ao abandono escolar. Esta diversidade de percursos de vida cria representações muito diferentes sobre escola e o trabalho escolar, que se traduzem em distintas formas de encarar a escolaridade dos filhos. Os professores conhecem bem este problema e sentem dificuldade em lidar com ele. Veem-se, por vezes, sem saber o que fazer, ou perante a ausência das famílias e o seu aparente desinteresse pela vida escolar dos filhos, ou perante aquelas famílias que em tudo querem ter uma

palavra a dizer, que questionam e que aparentemente desafiam os docentes.

Muito embora a organização e o funcionamento das escolas, bem como o trabalho escolar, não tenham mudando substancialmente desde a fundação dos nossos sistemas educativos modernos no século XIX, a verdade é que as nossas sociedades mudaram para além do imaginável há apenas um par de décadas. Diversas revoluções (tecnológicas, económicas, sociais, culturais, políticas, entre outras) alteraram irremediavelmente o contexto de vida das pessoas, inclusivamente das crianças e dos jovens. Alteraram as suas experiências, a maneira como acedem à cultura, como a usam e como aprendem, alteraram os seus gostos, as suas atitudes e os seus interesses, frequentemente distantes das escolas, dos conteúdos curriculares e das tarefas escolares que têm de realizar. Outras formas de socialização e de controlo, bem como outros referentes culturais, estão gradualmente a substituir as escolas e o trabalho escolar, que surge cada vez mais deslocado da vida real dos alunos. Os professores sentem isto todos os dias e sabem que é cada vez mais difícil motivar os seus alunos e cativá-los para as tarefas escolares.

Entretanto, esmagadas por um quotidiano escolar cada vez mais administrativo e menos pedagógico, as vozes dos educadores e dos professores estão habitualmente ausentes dos debates públicos sobre educação. Outros falam e escrevem sobre educação e todos parecem ter uma palavra a dizer. Todos pensam saber muito

sobre a vida nas escolas. Mas não se ouvem os alunos nem os professores, aqueles sobre os quais tanto se fala e sobre os quais tantos parecem saber tantas coisas. Os professores sabem disto muito bem e sentem-no na pele. Mas talvez tenha de ser assim. E talvez tenham de juntar-se ao debate fazendo emergir a sua voz, o seu saber, o seu conhecimento profissional. Não é a escola uma instituição democrática? Não é a educação pública um projeto político de educação da cidadania democrática? Ora, se assim é, então, teremos de aceitar que todos os implicados nas questões educativas têm o direito a ser ouvidos e a fazer parte dos processos de decisão sobre o que se passa na vida das escolas. A democracia é difícil. Noutros tempos tudo era mais fácil.

Na sua luta quotidiana para fazer acontecer uma educação pública que garanta o sucesso de todos, os professores parecem não conseguir vislumbrar alternativas. Toda a máquina administrativa sob a batuta das grandes organizações internacionais encaminha as escolas e o trabalho docente para formas de organização e funcionamento estandardizado, ao mesmo tempo que exerce pressão para que se resolvam os problemas da desigualdade e se reduza o insucesso. Apontam-se medidas. Mas, vistas à lupa, a maior parte das sugestões e das pretensas soluções parecem mais do mesmo. Parece quase impossível pensar outra educação pública mais equitativa e mais justa. Como se outra educação pública fosse impossível. E como se os nossos sistemas educativos e as



nossas escolas fossem os melhores e mais adequados para fazer face aos desafios que enfrentamos. Os professores sabem bem que não é assim. Mas também sabem que as possibilidades apenas surgem com o questionamento aberto de muito daquilo que tomam como certo desde a entrada na profissão, aquilo que, na verdade, forma o núcleo da cultura escolar, aprendida em contexto e sedimentada ao longo do tempo, de geração em geração, primeiro como alunos, mais tarde como docentes.

Mudar por dentro é difícil e pode ser doloroso. Mas é preciso mudar. Sucede que as mudanças mais significativas e com maiores probabilidade de sucesso serão aquelas que forem pensadas, desenhadas, realizadas e avaliadas pelas próprias escolas, pelos professores e pela comunidade escolar no seu todo. Para novos tempos, novas fórmulas. O tempo urge. É impensável continuarmos com um sistema e uma escola em que uma parte significativa das nossas crianças e dos nossos jovens tem experiências de insucesso e abandona a escola precocemente. E é impensável que isto esteja a acontecer sobretudo com os filhos das famílias mais vulneráveis, com menos recursos e

oportunidades, e com padrões de valor cultural diferentes daqueles que têm sido tradicionalmente privilegiados pela educação escolar. O que está verdadeiramente em risco é o nosso modo de vida democrático, a coesão da nossa sociedade, a capacidade de desenvolvimento do nosso país.

Os professores sabem isto tudo, sentem-no e vivem-no todos os dias nas escolas. É preciso que agarrem este debate e o assumam como centro organizador da transformação local, fundada no questionamento e no debate democrático e inclusivo, na investigação e desenvolvimento local da inovação, de forma a que consigam ver reconhecidas social e politicamente novas ideias, novos caminhos. Caminhos que têm necessariamente de ser coletivamente assumidos nas comunidades escolares, como aquilo que é vitalmente importante que as crianças e os jovens façam e aprendam para se tornarem adultos competentes e confiantes nas suas capacidades, interventivos, participativos, solidários e críticos, mas sobretudo, felizes. E isto não se faz sem a participação democrática de todos, especialmente das famílias.

O repto é enorme. Em Julho último, na conferência organizadas

pelo SPGL em parceria com as Edições Pedagogo, lançámos o desafio de pensar o futuro da educação pública. Não nos iludamos. Podemos aguardar serenamente que esse futuro aconteça, ou podemos construí-lo quotidianamente. Conseguirão as escolas e os professores estar à altura deste desafio e enfrentar as batalhas políticas e administrativas inerentes à liderança democrática da mudança? Não há vitórias fáceis. ■

Mudar por dentro é difícil e pode ser doloroso. Mas é preciso mudar. Sucede que as mudanças mais significativas e com maiores probabilidade de sucesso serão aquelas que forem pensadas, desenhadas, realizadas e avaliadas pelas próprias escolas, pelos professores e pela comunidade escolar no seu todo. Para novos tempos, novas fórmulas. O tempo urge.

A educação é um ato político. Nenhuma pedagogia é neutra

• **Antónia Darder**

Universidade Loyola Marymount, EUA

Quieria começar com as palavras de Paulo Freire: “Quando as pessoas ou os povos lutam pela recuperação da [nossa] humanidade, estão tentando restabelecer uma generosidade genuína. E esta luta, pela finalidade que lhe damos, constitui, de facto, um ato de amor”. Estas palavras representam, para mim, o espírito e o amor que tento sempre encarnar nas minhas lições, nas minhas relações, na minha vida quotidiana.

Nasci em Porto Rico, terra colonizada, pelo que, em toda a minha vida, experimentei uma série de situações escolares difíceis, ligadas ao racismo e à discriminação de classe e género, e ainda à violência da pobreza.

Exemplos desta vivência são:

- . Negação da minha cultura, mesmo dentro do meu país
- . Negação da minha língua materna
- . Atitude de inferiorização para com a minha comunidade
- . A necessidade de trabalhar o dobro para ter sucesso
- . Atitudes humilhantes por parte dos meus próprios professores
- . Estereótipos devidos à falta de conhecimento cultural
- . Ser socializada para assumir a

cultura do esquecimento

. Lidar constantemente com atos desumanos e agressões, por ser considerada um “outro”, por ser de cor, mulher e pobre.

O meu trabalho inscreve-se na história da minha vida, nunca fora – porque é a partir das nossas histórias de opressão e dificuldades que também encontramos o poder e as possibilidades de enfrentar o mundo.

No quadro das minhas experiências como enfermeira pediátrica, conselheira de famílias, organizadora de comunidades, professora, investigadora, ativista, trabalhadora cultural, também desenvolvi uma formação revolucionária, que me ajudou a persistir e a empenhar-me, com a força das minhas próprias experiências ao longo de 35 anos, na luta pela justiça social.

E o que é que tudo isto tem a ver com vocês, como educadores portugueses?

Num artigo do *Wall Street Journal*, que li recentemente, diz-se que Portugal se esforçou por encontrar uma forma de falar da identidade nacional e da questão da raça. E embora Portugal tenha

um perfil racista e crimes raciais e repressão dos negros pelos brancos, a maioria dos portugueses nega que o seu país tenha problemas “raciais” significativos.

Assim, ao contrário dos Estados Unidos, Portugal não lida com identidades compósitas. Há luso-africanos, mas pouco se usa tal termo no quotidiano e, mais ainda, é polémico num contexto institucional. O termo “negro-português” é insólito; a palavra “raça”, em si mesma, raramente é mencionada e soa como estranha. Os termos que se ouvem são “imigrantes de segunda geração”, “descendentes dos imigrantes” ou, com uma pretensão cosmopolita, “novos portugueses”. É assim enviada uma mensagem clara aos não brancos portugueses: por muito que se esforcem, sempre serão novatos neste país – ignorando o facto de que a presença de negros em Portugal data do século XV.

Há também razões ideológicas por detrás desta atitude. Há quem diga que a identificação das pessoas por raça é discriminatória. Parece haver uma lógica similar no facto de as autoridades portuguesas não terem dados sobre a origem étnica ou raça. Veja-se os dados do censo recentemente publicado, em que se afirma que a população de não-brancos ul-





Foto: Paulo Machado

trapassa agora os 10 mil, mas na verdade há também quem diga que poderá haver 30-50 mil negros no país.

Espero que seja possível encontrarem, no quadro desta realidade, algum reflexo dos meus comentários. Ou, pelo menos, que estejam dispostos a pensar de uma maneira aberta sobre as vossas próprias experiências com crianças imigrantes ou crianças de cor.

O desenvolvimento bi-cultural

. Necessidade de lidar com as tensões entre a cultura de origem e a cultura colonizadora

. Estas tensões criam um sentido de dupla consciência, uma estratégia de sobrevivência num mundo em que persiste um racismo desenfreado

. O impacto do racismo traduz-se em que todo o “outro”, que não encaixa na perspectiva dominante, perde legitimidade

. Empobrecimento social e material que se leva a cabo através de estruturas oficiais

. Como consequência, tornamo-nos invisíveis e somos silenciados, pela classe e cultura dominante

. Também, como resultado do ra-

cismo e do classismo, os “outros” são vistos como falhados

. Então, culpam-se as crianças, os pais, a comunidade, a sua cultura, pelos seus problemas, em vez de se culpar o sistema que os criou e reproduziu

. O resultado é um processo escolar que promove o genocídio cultural e linguístico, descapacitando os alunos de cor, pobres e das classes trabalhadoras.

Influências de Paulo Freire:

- A nossa vocação é ser humano
- Falsa generosidade
- Educação bancária
- Educação problematizadora
- Diálogo
- Conscientização
- Praxis
- Ler o mundo e a palavra
- O inacabado e a esperança

O contexto é essencial

. Existe uma relação entre cultura e poder

. Há relações assimétricas de poder (o patriarcado, os privilégios de classe, o racismo, a homofobia, etc.)

. O contexto é dado através dos códigos de poder que se utilizam para favorecer certos grupos e desfavorecer outros

. O contexto cultural de comu-

nidades subalternas também alberga grandes conhecimentos e sabedoria, no que respeita às suas histórias e tradições de sobrevivência

Não se pode esperar resultados positivos de um programa educacional ou ação política que não respeite o ponto de vista do mundo realizado pelo povo. Tal programa constitui a cultura de invasão, não obstante as boas intenções.

Paulo Freire

. No quadro de uma educação que insiste na assimilação cultural, gera-se um ambiente a que Freire chamou invasão cultural, que enfraquece a capacidade dos alunos no seu processo de aprendizagem, não por falta de inteligência (como muitos creem), mas devido a uma pedagogia que torna invisíveis as suas capacidades e talentos.

A política neoliberal é o nosso contexto mundial

. A lógica neoliberal: tudo é discutido em termos financeiros; os lucros financeiros contam mais que os seres humanos; a austeridade enforma a realidade

. Com base numa ideologia de mercado livre, tudo se torna objeto de mercantilização. “O dinheiro é a medida de todas as coisas, e o lucro o objetivo principal ... o que vale a pena é ter mais, sempre mais, mesmo à custa dos oprimidos que têm menos ou não têm nada. Para eles, ser é ter e ser a classe dos “ricos” – *Paulo Freire* (1970)

. A privatização massiva de todos os bens públicos, incluindo a educação. Este processo é dirigido contra as classes pobres, com a retórica da “escola privada”, que faz caso omissivo da falta de recursos públicos adequados e da falta de preparação pública adequada para lidar com estudantes pobres e culturalmente diversos

. A gestão das escolas tornou-se idêntica à de empresas e os diretores de escolas e universidades converteram-se em diretores executivos, em vez de responsáveis pela educação, comprometidos com o ensino democrático

. A estandardização e a normalização dos conhecimentos, promove professores que se limitam a transmitir informação (educação bancária), em vez estarem empenhados numa pedagogia livre e na construção do conhecimento *em conjunto* com os alunos

. A instrumentalização do currículo traduz-se numa pedagogia de “*teaching to the test*” ou num ensino direcionado para os exames, e não para as necessidades intelectuais e emocionais dos estudantes

. Foi colocado a ênfase nas ciências, tecnologia, engenharia e matemáticas

. Deste modo, criou-se uma *cultura de provas*, exames ou testes, como se de uma grande panaceia se tratasse. São mais de 100 anos a examinar as nossas crianças, com resultados muito pobres ou qualquer melhoria do sistema escolar

. Sistema meritocrático: um sistema em que as pessoas são recompensadas e progridem supostamente devido ao seu talento e inteligência excecional. O que não se discute é a diferença brutal, através de gerações, dos re-

ursos e oportunidades de que disfrutam os denominados como talentosos e inteligentes

. O sistema é levado a cabo mediante uma pedagogia autocrática em que se utiliza, como forma de motivação, a recompensa e o castigo

. Além do mais, as políticas neoliberais resultaram na destruição do Estado social

. E, deste modo, na destruição dos bens comuns, através da implementação de valores de individualismo, competição e flexibilização

. Como resultado, criou-se uma profunda brecha entre pobres e ricos (a riqueza global dos 50% mais pobres é equivalente à riqueza das 80 pessoas mais ricas do mundo)

. Há ainda um nível brutal de exclusão de gente pobre e de cor, o que se prende diretamente com as políticas neoliberais

. Estamos dominados, como diz Maurizio Lazzarato, por um sistema em que a dívida não é sobretudo uma questão de orçamento e preocupações de ordem económica, mas uma política de sujeição e servidão. A dívida converteu-se em algo ilimitado e impagável. Serve como instrumento para disciplinar as populações, impõe reformas estruturais, justifica uma repressão autoritária, e inclusive legitima a suspensão da democracia em favor dos interesses do capital. A crise económica de 2008 não só proporcionou uma mais rápida implantação de um “novo capitalismo de Estado”, como conduziu a uma confiscação massiva da riqueza através de impostos

. E quem beneficia com isso? O capital financeiro. Num calamitoso regresso à situação anterior às duas guerras mundiais, todo o processo de acumulação se rege pelas finanças, que absorveram sectores antes ignorados, como é o caso da educação.

Para enfrentarmos tais consequências, teremos que superar a lógica capitalista e reapropriar-nos da nossa vida e do nosso saber.

Neste sentido, e **como educado-**

res, precisamos compreender: que o que enfrentamos é também um problema de divisões ontológicas e epistemológicas que existem na sociedade.

. Ontológica: ou seja, como entendemos a natureza do ser, o devir, a existência ou a realidade

. Epistemológica: como entendemos o modo como chegamos ao conhecimento humano

. A epistemologia do Norte ou da Europa ocidental, é em grande medida uma epistemologia do colonialismo, que cria uma divisão ou uma brecha abissal (Sousa Santos), em que o que não se coaduna com os interesses dominantes se torna completamente invisível, irrelevante ou inexistente

O que caracteriza o pensamento abissal é, fundamentalmente, a impossibilidade de copen-sença dos dois lados da linha. Na medida em que predomina, este lado da linha prevalece apenas por esgotar o campo da realidade relevante. Além dele, há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética.

Boaventura de Sousa Santos

. Temos, então, que nos dar conta de que **todos estamos imersos numa grande e histórica batalha de classes** pela nossa humanidade. E a educação tem que ser mais que um simples instrumento para formação de trabalhadores (ainda que bem vestidos) que satisfaçam as necessidades da classe dominante e dos ricos.

Isto deve colocar-nos **uma série de perguntas:**

. Quais são as consequências dos meus valores e ações?

. Quais são as consequências das minhas práticas?

. Qual é o programa oculto (currículo oculto ou currículo velado) nos livros e materiais que utilizo?

. Qual é a participação dos nossos alunos na sua própria aprendizagem?

. As culturas e idiomas maternos das crianças são respeitados e in-

- tegram a sua aprendizagem?
- . Como participam os pais na aprendizagem dos seus filhos?
- . Como avaliamos o êxito dos nossos estudantes? Pelos resultados de um exame ou pela felicidade e alegria que sentem ao aprender?
- . Como respondemos quando as crianças manifestam um profundo aborrecimento com tarefas e lições fúteis?
- . Quais são as características demográficas das escolas e comunidades em que ensinamos?
- . Damo-nos conta das condições em que têm que sobreviver os nossos alunos, as suas famílias e comunidades? (existe o *apartheid* económico e racial)
- . Como nos podemos consciencializar e trabalhar em prol da justiça social, dos direitos humanos e de uma economia muito mais democrática?

Que sentido tem este discurso para vocês aqui em Portugal?

Um relatório de 2013 da *European Commission Against Racism & Intolerance*, concluiu que em Portugal:

- . Existe um elevado índice de abandono escolar entre os alunos de origem imigrante
- . Recomenda que as autoridades acompanhem a situação, para garantir que não são sujeitos de discriminação nas escolas, pelo facto de não ser proporcionada qualquer formação pedagógica aos professores, na área do multiculturalismo, apesar do número crescente de estudantes imigrantes no país
- . Necessidade de uma aposta na diversidade da equipa pedagógica destas comunidades
- . Necessidade de apoio suficiente para a aprendizagem da língua portuguesa, tendo esta sido referida como uma razão para o insucesso escolar das crianças de origem imigrante
- . Necessidade de lutar contra a tendência generalizada de equiparar imigração com delinquên-

- cia e desemprego
- . Supervisão e recolha, por parte das autoridades portuguesas, de dados de educação relacionados com grupos que possam sofrer de discriminação por motivos de “raça”, origem étnica e constituam minorias vulneráveis no país
- . Necessidade de construir uma cultura multiétnica saudável, que respeite os direitos de todos no país.

A educação é um ato político. Nenhuma pedagogia é neutra

(Paulo Freire)

- . A educação não é nem jamais será neutra
- . Pode ser um instrumento de opressão ou um instrumento de libertação. Tudo tem a ver com a pedagogia aplicada
- . A educação é essencial para um país democrático
- . Através da educação, é possível criar as condições para o desenvolvimento de capacidades como saber exprimir-se, participar, ser solidário, essenciais para uma vida democrática
- . É um contexto essencial e público para a formação social e intelectual de seres humanos justos e sensíveis
- . E para a formação política de cidadãos democratas e trabalhadores cultos.

O futuro da educação requer que lutemos juntos para transformar as atitudes e práticas que desumanizam e corrompem a nossa sensibilidade e a capacidade de amarmos os outros e a nós mesmos, e ao mundo. Isto exige que descolonizemos as nossas mentes.

- . Devemos, então, trabalhar todos juntos – professores, pais, estudantes e outros, em comunidades comprometidas com a educação e a justiça
- . Isto exige uma redefinição das relações entre professores e pais. Por exemplo: o reconhecimento

- da nossa relação mútua como trabalhadores e companheiros
- . Os professores devem organizar-se e trabalhar juntos para transformar práticas e currículos que não funcionam, nem para as crianças nem para os professores. O que exige diálogo com os nossos companheiros, para sonhar juntos com uma nova forma de educação que sustente e afirme a vida
- . No quadro este processo, temos que dar também resposta a uma questão mais abrangente: que modelo de sociedade queremos para o futuro? Porque o futuro da educação pública está inextricavelmente relacionado com os valores e estilos de vida que queremos promover no mundo
- . Como pano de fundo de tudo isto, está a luta pela nossa humanidade, pela nossa liberdade e pelo nosso direito de ser
- . Como tal, se não estamos a vivenciar uma pedagogia de amor e sonho de justiça, então estaremos, sem nos darmos conta, a apoiar (inadvertidamente ou por inadvertência) as políticas e as práticas no mundo que nos despojam da nossa humanidade
- . Assim, devemos perguntar-nos: em que lado da história estamos? Qual o nosso contributo para o mundo? Para os nossos filhos? Para as nossas comunidades?
- . Deste modo podemos apostar, coletivamente, numa educação que nos aproxime cada vez mais da libertação.

Por último, não há nada que nos possa libertar ou dar poder: está nas nossas mãos libertarmo-nos, através de um empenhamento coletivo. Isto não é algo que alguém possa fazer por nós: porque, como lembra o poeta António Machado,

*“Caminhante,
não há um caminho,
O caminho faz-se
caminhando”* ■

Nota da Redação: Texto elaborado com base no powerpoint de apresentação da comunicação.

Políticas educativas e curriculares na construção de um senso comum neoliberal

• 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 percecionadas 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 complementares. Esta aliança percebe-se claramente em medidas como aquelas que contempla uma reforma educativa como a LOMCE [*Lei do ordenamento jurídico espanhol que regula o sistema educativo, 3013*]. Os traços de um *ser humano neo-*

liberal 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 perceciona 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 con-

dicionam o sucesso das pessoas), a *moral da promessa* (a vontade de se obrigar a cumprir determinada 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.

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

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 es-

paços para promover e exercer como uma cidadania ativa.

Para ajudar a consolidar sociedades democráticas e educar cidadãos e cidadãs, os sistemas educativos desempenham 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

As disciplinas oferecem perspectivas específicas do mundo. Porém, é imprescindível complementá-las e interconectá-las com um melhor compreensão da realidade

ainda, depois de toda uma etapa educativa ou de uma vida escolar, vêm-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 quem 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.

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

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

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 deve 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 obs-

taculizam 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 fami-

liar, 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 objeto 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 con-

trariar 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

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

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.

NOTA da redação – dada a extensão do texto de Jurjo Torres, foi necessário (apesar da sua relevância) fazer um corte significativo no item “Consolidação da organização dos conteúdos curriculares em disciplinas”. O texto completo poderá ser lido em <http://www.spgl.pt/>

Desterritorializar: rumo a uma teoria curricular itinerante

Contrariamente a A. Darder e Jurjo Torres, João Paraskeva optou por enviar, não um texto síntese da sua intervenção no encontro “O Futuro da Educação Pública”, mas o livro em que baseou a sua intervenção – “Feios, Porcos e Maus, Rumo a um Currículo não-Abissal”, de dimensão incompatível com o espaço desta revista. Optou-se por transcrever partes do capítulo 5: “Desterritorializar: Rumo a uma Teoria Curricular Itinerante”. Temos consciência de que a fragmentação operada pode dificultar a completa (ou correta) compreensão das citações escolhidas. Mas o leitor pode sempre consultar em www.spgl.pt o texto integral⁽¹⁾.

1. Numa das suas obras mais brilhantes, Huebner (1966) insistiu que a linguagem do currículo está povoada por dois mitos tirânicos: “um é o da aprendizagem, o outro é o seu propósito... elementos quase mágicos que o trabalhador do currículo tem medo de ignorar, muito menos questionar”. Hubner argumenta que “a aprendizagem é meramente um conceito postulado, não uma realidade e os objectivos nem sempre são necessários para a planificação educativa”. (...)

A linguagem da educação está cheia de “mitos perigosos e irreconhecíveis [e incontestados]” (Huebner), o que é preocupante numa sociedade que está a enfrentar o facto de que “o problema não é mais explicar a mudança, mas explicar a não mudança”.

2. O pensamento representacionista subjugou o nosso próprio pensamento e é um obstáculo à liberdade de pensamento. O representacionalismo não captura o mundo da diferença (Deleuze) Isto é muito importante no currículo, formação e supervisão dos professores, onde a esmagadora maioria dos programas de formação de professores são profundamente insensíveis a promover diferentes formas de pensar. (...)

Com efeito, é a diferença, e não a semelhança, a putrefação no idêntico, que impulsiona todo o processo de transformação.

3. Há que desterritorializar a teoria curricular. (...) A teoria curricular deve ser lida como um ‘acto de ‘de se tornar’, ‘de vir a ser’’, um campo que produz a diferença e articula assim novos mundos.

4. A teoria curricular tem que compreender que a educação e currículo devem idealmente resgatar-nos do espaço e tempo em que nos encontramos, cujos efeitos nos aprisionam num significado técnico racional como forma única de pensamento. (...) Olhando para a formação e supervisão de professores, uma outra teoria curricular tenta explorar novas formas de pensar e sentir e encontrar novos caminhos de produzir novos e diferentes propósitos epistemológicos. (...)

Em essência, a teoria curricular tem que dar voz e engendrar as diferenças, desterritorializando-se e olhando para novas formas de pensar e sentir a educação. Uma teoria que perceba que é possível planificar para a espontaneidade.

5. A teoria curricular necessita de um ‘encontro’ com as práticas e com a realidade que a rodeia,

com o espontâneo.

6. Lutar por uma teoria e prática curricular desterritorializada que privilegiem o culto superior de diferença implica a necessidade de compreender a educação como um conjunto de diferentes relacionamentos, em que ‘o pessoal’ desempenha um papel de liderança.

7. As forças educacionais e curriculares dominantes atuais têm mostrado uma enorme irresponsabilidade epistemológica e social também sem precedentes, por se recusarem sistematicamente a pensar sobre escolaridade à margem e para além de certos tabus. Quando se pensa em escolarização erroneamente se aceita como dogma questões como a avaliação, os sujeitos, as horas, os manuais, o conhecimento oficial que tem sido transmitido. As reformas incidem na forma, não no conteúdo. Tais visões peregrinas tornam quase impossível ter uma educação e um currículo à margem e para além de um determinado quadro preso a questões relacionadas com os *standards*, classificação, os objetivos, a ortodoxia disciplinar, etc. Torna-se perigoso o facto de não existir escolaridade sem esses quadros, que no fundo são os gasodutos da

desigualdade.

8. A desterritorialização é a nova palavra de ordem da teoria curricular contemporânea. (...)

Em essência, a teoria curricular desterritorializada implica simultaneamente um compromisso de luta por uma plataforma de investigação diferente, que empurra a investigação para um caminho particular, um “nível de instabilidade, e não a estabilidade, gerando conceitos também, em si, instáveis” (O'Brien & Penn.); ao fazê-lo, uma teoria curricular desterritorializada torna-se cada vez mais uma teoria itinerante, uma teoria da não-espacos (Auge, 2003). (...) Esta posição itinerante deve ser vista como transgressora.

9. O teórico da educação e do currículo deve ser visto como um pária epistemológico, desafiante e desafiado por um caminho teórico que é inexato ainda que rigoroso. (Deleuze).

10. Esta teoria curricular itinerante é um hino contra a indignidade de falar pelo outro. (...) A esmagadora maioria não sabe (e se eles sabem, eles não valorizam) o conhecimento científico produzido na semiperiferia ou periferia; tal conhecimento é considerado inferior em tudo. (...) Em alguns casos, tornou-se comum a ‘utilização’ de realidades e cientistas indígenas, cooptando e envolvendo tais realidades em conceitos Ocidentais, aquilo que Sousa Santos denomina “proletarização de cientistas semiperiféricos e periféricos”.

11. A teoria curricular itinerante é um “desrespeito deliberado pelo cânone, uma luta contra a ortodoxia epistemológica”.

12. A teoria curricular itinerante é um exercício de “cidadania e solidariedade”.

13. De certa forma, como Mutua e Swadener afirmam, descolonizar a investigação cria condições para questionar, entre outras questões, “quem define e legitima o que conta como investigação, quem tem o poder de definir? Como é que a definição reifica relações de poder existentes”. (...)

Todos nós sabemos muito bem que “a estrutura da universidade é um impedimento para a descolonização da investigação”.

14. A Teoria Curricular Itinerante (TCI) visa precisamente, na linha do que defende Sousa Santos, “uma teoria, uma epistemologia geral da impossibilidade de uma teoria e epistemologia geral”.

15. A luta contra o pensamento moderno ocidental abissal não é apenas uma questão de políticas. (...) É uma luta contra o modelo cartesiano ocidental que não pode significar a substituição de modelo cartesiano para outro de ‘tique cartesiano’.

16. [Considerar] a necessidade de uma TCI para abordar as questões complexas com que nos confrontamos como educadores, no contexto dos impulsos neoliberais líquidos. (...)

Desnecessário será mencionar que, para tantos liberais, as diferenças epistemológicas são terrivelmente inconvenientes. Uma espécie de capitalismo humanizado, temperado com formas extravagantes de multiculturalismo, salpicadas com conceitos tão prostituídos como ‘*accountability*’, ‘meritocracia’, ‘eficiência’, ‘eficácia’, ‘*measurement*’, ‘avaliação’, são-lhes tão caros, e, em muitos casos, nem sequer se dispõem a ir tão longe. Ou seja, perceberemos que o poder está em causa quando estes conceitos se varrerem do vocabulário educacional e curricular dos professores, dando lugar a outros ‘novos’ conceitos.

17. Contrariamente às que a precederam, esta nova teoria e prática(s) deve partir da premissa de que a diversidade epistemológica do mundo é imensa, como a sua diversidade cultural, e que o reconhecimento de tal diversidade deve estar no centro de resistência global contra o capitalismo e das formas alternativas de sociabilidade.

18. A Teoria Curricular Itinerante tenta criar um caminho itinerante e, ao fazê-lo, enfrenta indesejáveis buracos negros, ainda que inevitáveis e necessários.

19. A sua itinerância permite-lhe compreender o porquê da imposição, certificação e legitimação da de/re/codificação de determinadas metamorfoses, assim como o eclipse de tantas outras.

20. A Teoria Curricular Itinerante é uma afirmação imaculada contra as formas multiculturalistas dominantes que são eurocêtricas, uma expressão privilegiada da lógica cultural do capitalismo nacional ou global, descritiva, apolítica, suprimindo as relações de poder, exploração, desigualdade e exclusão” (Sousa Santos) que tem vindo a legitimar uma monocultura do conhecimento científico que precisa ser derrotada e substituída por uma ecologia de saberes.

21. A Teoria Curricular Itinerante pede um teórico consciente de que a “política de diversidade cultural e inteligibilidade mútua exige um procedimento complexo de tradução recíproca e horizontal ao invés de uma teoria geral” (Sousa Santos).

22. A Teoria Curricular Itinerante é uma teoria da tradução que tenta evitar que a “reconstrução dos discursos e práticas emancipatórias caia na armadilha de reproduzir, de forma mais ampla, conceitos e conteúdos eurocêtricos” (Sousa Santos).

23. As perspectivas contra-dominantes ocidentais são cruciais na luta pela justiça social e cognitiva, mas não são o suficiente. Tal como Sandra Corazza argumenta, “precisamos de começar a considerar seriamente uma verdadeira teoria do pensamento do currículo”; esta ‘verdadeira’ teoria, defendendo eu, deve abrir o cânone ocidental do conhecimento e deve responder à necessidade de uma nova configuração epistemológica.

24. A TIC destaca o imperialismo linguístico imposto pela língua e cultura inglesas.

25. A Teoria Curricular Itinerante alinha-se conscientemente com a necessidade de uma epistemologia da libertação que exige a libertação da própria epistemologia. Adverte ainda para a ne-

cessidade de desafiar qualquer forma de ‘indigenidade’ ou a romantização das culturas e saberes indígenas, e não está enquadrada em qualquer esqueleto dicotômico de ‘West – Rest’. Na verdade, desafia tais formas funcionalistas. A sua dinâmica itinerante coloca e empurra o teórico a um (não-necessário) caminho pluri-direcional.

26. A Teoria Curricular Itinerante confronta e atira com o sujeito para uma questão permanentemente instável: “o que é pensar?”

27. A Teoria Curricular Itinerante implica uma compreensão do caos como doméstico, como público, como um *punctum* (a la Barthes) no seio do puro luxo de imanência. Em tal multidão de terrenos, a Teoria Curricular Itinerante deve ser entendida como *poesis*. (...) A Teoria Curricular Itinerante é uma *poesis* que lança o sujeito de uma forma itinerante contra o infinito da representação para agarrar a totalidade (não a hegemonia) da(o) real(idade).

28. A Teoria Curricular Itinerante desafia a veneração e adoração do livro (Tse Tung) Com efeito, esta teoria encoraja-nos a prestar atenção à multiplicidade de formas para ler a palavra e o mundo.

29. Como nos propõe Corazza, e eu honestamente acho que a TCI vai ao encontro da sua reivindicação, o desafio é lutar contra o que ela cunha como ‘currículo assentado’, rumo a um ‘currículo vagamundo’.

30. A definição de desenvolvimento deve ser vista através de outras lentes muito à margem e para além da concepção monocultural ocidental de desenvolvimento, necessária para o Sul-Global⁽²⁾. Qual a finalidade deste ‘desenvolvimento’? Qual é o custo do ‘dito’ progresso para os que, sendo obrigados e promoverem-no, dele não recolhem qualquer dividendo? Neste contexto, a TCI é realmente uma questão de direitos humanos, dado o seu compromisso com a justiça social e cognitiva. Este compromisso desafia as formas multiculturais dominantes, criando as condições para a reconstrução intercultural

dos direitos humanos, rumo aos direitos humanos interculturais pós-imperiais, que respeitem, entre outras questões: (a) o direito ao conhecimento, (b) o direito de levar o capitalismo histórico a tribunal mundial, (c) o direito à auto determinação democrática, e (d) o direito de conceder direitos a entidades incapazes de lutar pelos seus direitos, ou seja, a natureza e as gerações futuras (Sousa Santos).

31. A Teoria Curricular Itinerante não tenciona agradar a todos.

32. Pese embora os apelos para uma conversação em co-presença radical para fazer justiça ao proposto por Sousa Santo e Pinar, não se propõe aqui um diálogo ‘cross-cultural’. Na verdade, importa mesmo desafiar o culto da conversa ‘cross-cultural’.

33. Ao defender o compromisso por um pensamento não-abissal e ao desafiar o culto eugénico do ‘cross-culturalismo’, a TCI apresenta, juntamente com Mignolo e Escobar, entre outros, um paradigma outro que “não se encaixa numa história linear de paradigmas ou epistemes [que] vai contra as grandes narrativas modernistas [e] abarca a possibilidade de modos não-europeus do pensamento”.

34. O projeto de investigação modernidade/ colonialidade conceptualiza o momento colonial-colonialidade, “apoiado numa série de eventos [construções sociais] que o distinguem das teorias estabelecidas da modernidade” (Escobar). Isto é: (1) uma ênfase na localização das origens da modernidade com a conquista da América e do controle do Atlântico depois de 1492, e não nos marcos históricos comumente aceites como o Iluminismo do final do século XVIII; (2) uma atenção persistente ao colonialismo e à elaboração do sistema mundial capitalista como constitutiva da modernidade; (3) a adoção de uma perspectiva mundial na explicação da modernidade, em vez de uma visão de modernidade como fenómeno intra-europeu; (4) a identificação da dominação de outros fora do núcleo

europeu como uma dimensão necessária da modernidade com a consequente subalternização de conhecimentos e culturas desses outros grupos; (5) uma concepção do Eurocentrismo como a forma de conhecimento da modernidade / colonialidade - uma representação hegemónica e modo de saber que afirma a universalidade para si própria” (Escobar).

35. No entanto, a Teoria Curricular Itinerante tenta complexificar o projecto de investigação modernidade/colonialidade. Por exemplo, necessariamente não vai “contra as grandes narrativas modernistas” (Escobar). Definitivamente vai contra grandes narrativas modernistas dominantes e algumas grandes narrativas contra-dominantes modernistas, como o Marxismo, por exemplo, e ao fazê-lo descoloniza-o. No entanto, mesmo na tentativa de esmagar determinadas grandes narrativas dominantes ocidentais modernistas, a TCI presta atenção ao terreno das religiosidades da modernidade, ou seja, o Cristianismo e a espiritualidade e como tal novelo foi/é crucial na construção da (não) existência do ‘outro’ (Marc Ela). Nesse sentido, a TCI é uma teoria da libertação. A libertação de certas restrições de pedagogia crítica também sem a negar.

36. A Teoria Curricular Itinerante é a teoria do povo, uma epistemologia da libertação bastante consciente de que não há incompatibilidade teórica e/ ou política entre impulsos críticos marxistas e epistemes não-ocidentais. ■

⁽¹⁾. Nota da Redação

⁽²⁾. O autor esclarece esta noção de SUL: “O Sul é metaforicamente concebido como um campo de desafios epistemológicos que tentam resolver e reparar os danos e impactos negativos historicamente criados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Tal concepção de “sul” sobrepõe-se ao Sul geográfico, o grupo das nações e regiões do mundo que foram subjugadas ao colonialismo europeu (...)”



Foto: morgueFiles

Mama Suma

Joaquim Jorge Veiguiha

Em 1988, faleceram dois jovens no campo de Santa Margarida nas provas de instrução de um curso de comandos. O instrutor do inquérito atribuiu a causa das mortes a “um excesso de generosidade” dos dois jovens militares. No mesmo ano, um terceiro frequentador do curso morre afogado num exercício. Em 1993, os comandos foram extintos no contexto de uma reestruturação das Forças Armadas, sendo, no entanto, reativados em 2002, provavelmente para dar resposta à nova situação criada pelos atentados

de 11 de Setembro em Nova Iorque. Em 2015, oito militares do curso de comandos foram internados por exaustão física. Em 4 de setembro de 2016, faleceu um jovem militar no decurso de um exercício militar dos comandos sob temperaturas de 40-41 graus centígrados. Foram também internados outros quatro participantes no exercício. No dia 10 de Setembro, morreu outro instrutor. A prova relacionada com estes trágicos incidentes tinha como objetivo preparar os militares para gerir a água disponível que transportam nos seus cantis como forma de testar o seu grau de resistência à sede intensa. Foi entretanto decretada

uma inspeção técnica extraordinária para avaliar as provas de preparação e o processo de seleção dos recrutas. O curso em que se verificaram estes incidentes foi suspenso, sendo, porém, retomado em 16 de setembro. Foi também suspensa a abertura de novos cursos, bem como instaurado um inquérito transversal sobre o modo como é efetuada a formação nos comandos.

Saúdem-se as medidas tomadas para o apuramento dos factos. Tudo aponta para que se tenha iniciado uma nova fase, que os casos de alegada homofobia no Colégio Militar já tinham revelado, caracterizada pela procura de transparência e a recu-

sa da opacidade. Integrado numa sociedade democrática, o exército não pode subtrair-se, como todas as outras instituições, ao respeito das leis e da Constituição da República, numa situação de exceção que invocava prerrogativas e privilégios exclusivos. De facto, não se pode aceitar a mentalidade, predominante até há pouco, inspirada no princípio segundo o qual “em nossa casa mandamos nós”. Como sublinhou o ministro da Defesa, “o mito de que tudo se resolve na intimidade é algo que em termos de cidadania e eficácia dá maus resultados.”

Perante os incidentes ocorridos, foram esgrimidos diversos argumentos que importa analisar. Para uns, os comandos devem ser extintos, pois constituem uma tropa especial adaptada à situação da guerra colonial do século passado, não tendo por isso nenhum sentido nos dias de hoje em que o contexto político-militar é substancialmente diferente. Este argumento não tem em conta que os comandos foram reativados após o 11 de Setembro de 2001, ano em que se iniciou um novo quadro estratégico no plano militar internacional, e peca sobretudo por tentar resolver através de uma medida sumária um problema que está ainda a ser avaliado e é objeto de um inquérito aprofundado que se encontra em curso. Para outros, as duas mortes não justificam de modo algum o encerramento da unidade com o exemplo de que o fim da Força Aérea não poderia ser decretado por três paraquedistas terem morri-

do na base aérea do Montijo ou os bombeiros serem encerrados por um dos seus profissionais ter falecido em serviço. Esta tentativa de relativização do evento não pode também ser aceite: já morreram, pelo menos, cinco pessoas desde 1993, e ocorreram desde esta data dezenas de internamentos, o que significa que o fenómeno não é meramente circunstancial, mas recorrente. Igualmente não é válido o argumento de que, sendo os comandos uma tropa especial que testa os formandos em ‘situações-limite’, as mortes e os internamentos durante a instrução são uma espécie de “danos colaterais” que não é possível evitar.

Que alternativas restam então, porque, perante os graves incidentes ocorridos, não se pode, como no passado, assobiar para o lado e deixar que tudo continue como dantes? Antes de tudo, é necessário avaliar a conclusão dos inquéritos para avaliar a causa das mortes e o tipo de formação ministrada aos instruendos. Só assim se poderá decidir de forma objetiva sobre o que deve ser feito para evitar que se repitam no futuro. Para além disso, não se pode aceitar que as mortes se justifiquem porque existem inevitáveis ‘situações-limite’ de aceitação universal no treino de todas as forças especiais. Importa sobretudo fazer recuar estes limites para níveis tais que o risco de vida dos instruendos e a sua integridade física possa ser gerido e ultrapassado. ‘Mama Suma’ – “Estamos prontos para o sacrifício”, o grito de guerra dos

comandos – não pode ser entendido como uma renúncia à clarividência e um convite à temeridade cega. Num teatro de guerra torna-se cada vez mais necessário tomar decisões de forma racional num curto espaço de tempo, o que não cabe apenas aos oficiais, mas também às patentes mais baixas que não podem ser treinadas para, quais cãesinhos de Pavlov, reagirem uniformemente a uma grande diversidade de situações de risco. Parafraseando livremente Clausewitz, “a guerra não é mais do que a continuação da política por outros meios”. ■

Integrado numa sociedade democrática, o exército não pode subtrair-se, como todas as outras instituições, ao respeito das leis e da Constituição da República, numa situação de exceção que invocava prerrogativas e privilégios exclusivos

Consulte a nossa página em
www.spgl.pt



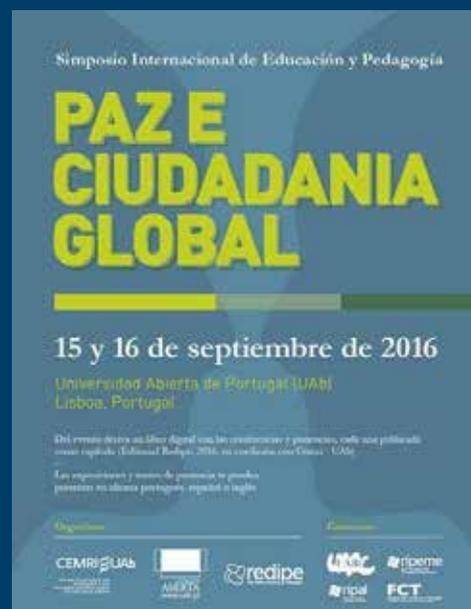


Educação e Pedagogia «Paz e Cidadania Global»

Por iniciativa do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais – Universidade Aberta (CEMRI – UAb) e da Rede Iberoamericana de Pedagogia (REDIPE), realizou-se, dias 15 e 16 de setembro, na Universidade Aberta, em Lisboa, o I Simposio Internacional de Educação e Pedagogia «Paz e Cidadania Global».

Centrando-se em temas de grande atualidade - diálogo intercultural, os direitos humanos, a educação para a paz e o desenvolvimento sustentável – “numa visão de valorização da diversidade e da interdependência da humanidade e dos valores humanos universais”, como é destacado na própria apresentação do evento, o simpósio incluiu 3 conferências e 10 mesas, em que estas questões foram abordadas de diversificados e, como é natural, nem sempre coincidentes enfoques.

Dessa riqueza e diversidade de reflexões, aqui tentamos dar uma muito sucinta ideia.



Ligia Calapez e Sofia Vilarigues
Jornalistas

A Universidade ante o triângulo da violência e a Paz Global

“A Universidade é uma instituição que tem de ter uma voz ativa”, considerou Martín Rodríguez Rojo, professor emérito da Universidade de Valladolid, na conferência inaugural, “tem que passar ao compromisso social e ao compromisso humano”.

Para Martín Rojo existe um “triângulo da violência: a violência física, a guerra; a violência estrutural, a injustiça das instituições; e a violência cultural, a do discurso, a científica, a literária, a da informação, da comunicação”. A Universidade deve “criar e potenciar

o ensino e a batalha das ideias através da investigação sobre como substituir a violência cultural pela paz cultural”. Trata-se assim de educar para a paz, sendo que o contrário de paz é a violência.

“A primeira violência que encontramos é a que fazemos connosco mesmo”, é sentir-se só, é sentir que prescinde dos outros. “Porque, o que é a pessoa humana, o que é a vida? A pessoa humana é relação, a vida é relação”. “O contrário desta violência, deste solipsismo, desta incomunicação é comunicação”. Comunicação connosco mesmo, com os demais, com o outro.

“A incomunicação consigo mesmo é auto-desprezar-se”, “o contrário, a comunicação consigo mesmo é a autoestima”. “É o que podemos chamar de primeira dimensão da paz: o psicopa-

cifismo”, enunciou Martín Rojo. E “é o que podemos chamar em pedagogia de educação pessoal”, educação de todos os aspetos pessoais, que fazem referência ao indivíduo.

“Segunda dimensão: a comunicação com os demais”, enunciou. “Os demais é a outra cultura, é o outro grupo, é o outro país, é o outro continente, é a outra língua”. “A isto poderíamos chamar, em paralelo com a autoestima, a socioestima”. Estimar os que estão em redor, o amigo e o inimigo. Não amar a injustiça mas o injusto. Ódio à injustiça mas amor ao injusto. “Perdoar ao injusto, comunicar com ele, tentar ajudá-lo, para que não volte a fazer injustiças”. “Socioestima é importante para a segunda dimensão que é o sociopacifismo” e “o que podíamos chamar a educação social”.

“Terceira dimensão: comunicação com o outro”, enunciou Martín Rojo. “O que é o outro? É a natureza, o mundo, os bosques, a água, a flor”. Toda a esfera da educação ambiental. “É o que poderíamos chamar a heteroestima, ou o ecopacifismo”.

“O que abarca tudo isto é o que poderíamos chamar edupacifismo, educação para a paz”, concluiu Martín Rojo. “O que seria educação para a paz: o processo da tripla comunicação” – comigo mesmo, com os demais e com o outro, para regular, para saber superar, o conflito, o conflito da violência, da injustiça.

“Se a universidade se apropria do discurso pacífico estamos em condições de poder transformar o mundo”, rematou Martín Rojo.

Breves palavras sobre *pedagogia compreensiva*

O que se entende por paz? Por violência? Por conflito? Na sua intervenção, Julio César Arboleta, diretor da Rede Iberoamericana de Pedagogia (REDIPE), começou por frisar – e fê-lo ao longo de toda a apresentação – a necessidade de esclarecer a terminologia que utilizamos. Para, em particular, apresentar as características específicas da

pedagogia compreensiva-edificadora e as suas contribuições para a paz. Uma paz não encarada numa perspectiva idílica, mas como uma construção.

“A dinâmica do mundo, da natureza, da vida e da sociedade – é sempre contraditória. Ou seja – o desenvolvimento da sociedade implica a contradição. O desenvolvimento da vida, o desenvolvimento da natureza, requer a contradição”.

“É nessa perspectiva – sublinha - que se inserem as apostas filosóficas e epistemológicas de grandes pensadores. Edgar Morin, com a sua teoria da complexidade, defende que a dinâmica do mundo é uma dinâmica permeada pela contradição e nunca pela linearidade”. Há assim que reivindicar “a importância do conflito, como processo que expressa essa contradição subjacente a todos os processos de desenvolvimento”. Pois “a vida, a natureza, a sociedade – não são simétricas. São assimétricas, diferentes, diversas. Caracterizam-se pela heterogeneidade. Quando se fala de homogeneização, de simetria, estamos a falar de projetos humanos”.

Transpondo esta perspectiva filosófica para a realidade do ensino e da vida escolar, Arboleta considera: “quando o professor consegue que os estudantes pensem como ele pensa – esse professor está a homogeneizar. É um professor que não respeita a diferença, não permite que se expresse a diferença. Nesse sentido, o conflito, considerado como expressão da diferença, é o que melhor corresponderia ao desenvolvimento do mundo e da vida. Quando, pelo contrário, se inibe o conflito, corta-se a necessidade de expressar a diferença. Estamos então a falar de processos que atentam contra a vida”.

“Cada estudante aprende de maneira diferente – frisa. Impõe-se assim que se adotem metodologias de acordo com as diferenças. Um professor que respeite a diferença será um professor que, nos seus processos de intervenção, põe em prática o conhecimento da diferença de cada estudante”.

Por isso “são importantes perspectivas pedagógicas – como a pedagogia da compreensão edificadora – que partem, antes do mais, do reconhecimento da heterogeneidade dos estudantes”.

Considerando que atualmente se en-

tende “a compreensão como a capacidade de se apropriar do conhecimento – cognitivamente e afetivamente – mas também a capacidade de o utilizar em contextos diversos, experiência”, Arboleta apresentou um breve esboço dos processos implícitos na prática da pedagogia compreensiva.

Tais processos envolvem a apropriação, aplicação e operacionalização dos conhecimentos. A consideração pelo contexto, pois reflexão e compreensão não são possíveis fora do contexto, da experiência – real ou imaginária. Uma apropriação do conhecimento através de “contextos edificadores”, em que o estudante fortalece o seu projeto de vida. Permitindo-lhe “crescer como pessoa”.

A paz e a cidadania global no contexto de uma estratégia de educação para a cidadania

Para Hermano Carmo, professor na Universidade de Lisboa (ISCSP), “a cidadania já não é o que foi”. Como defendeu na conferência magistral, “a cidadania hoje é o estatuto dos que participam na gestão da sociedade politicamente organizada”, sendo que a sociedade politicamente organizada é “atualmente muito mais complexa”. Tem mais níveis de organização política (local, regional, estatal, internacional, planetário), tem muito mais atores e interações, exige mais competências pessoais e sociais para desempenhar o papel de cidadão. Por isso, “antes do mais, é preciso aprender a ser cidadão”. “Para ser cidadão é preciso aprender previamente a ser pessoa”, analisou. Uma pessoa “autónoma e solidária (consciente da interdependência universal)”. É preciso, depois, “aprender a ser socialmente responsável (ter um compromisso com o Bem-Comum)”. Como? “Aprendendo a lidar com a diversidade e aprendendo a viver numa sociedade democrática”.

Avaliando “a conjuntura na segunda década do século XXI”, Hermano Carmo considerou que estamos perante “uma sociedade desregulada por 3 processos estruturais”: mudança acelerada (e complexa), desigualdade crescente, desregulação dos sistemas de Poder com uma ideologia dominante trans-

“Cada estudante aprende de maneira diferente. Impõe-se assim que se adotem metodologias de acordo com as diferenças. Um professor que respeite a diferença será um professor que, nos seus processos de intervenção, põe em prática o conhecimento da diferença de cada estudante”

personalista (transpersonalismo financeiro - credo de mercado -, darwinismo social, uma falsa leitura de Darwin)". Isto "conduz à Anomia".

Definindo a paz como "um estado de bem-estar individual e coletivo decorrente da satisfação das necessidades humanas de forma sustentável", avaliou que "a anomia e o autismo social têm criado um clima de desconfiança, medo e, nalguns setores, de desespero, autênticos viveiros de violência e ameaças objetivas à Paz desejada". Neste contexto, é fundamental termos pessoas "capazes de serem sujeitos da sua própria história". Ou seja, "precisamos de cidadãos".

Assim, torna-se urgente a "educação para a cidadania como estratégia *bottom-up*". Trata-se de "formar pessoas autônomas", sendo necessário equilíbrio (entre educação científica, artística, ecológica, social, emocional e ética) e uma educação de todos para a liderança (aprender a obedecer, a participar e a comandar, aprender a servir os outros, não se servir, aprender através do desempenho de papéis à escala micro, meso e macro). Trata-se, também, de "formar pessoas solidárias", de tirar partido do lastro doutrinário comum a todas as tradições religiosas e profanas e de encarar a interdependência como oportunidade de superação e não como ameaça. Trata-se, ainda, de "formar cidadãos responsáveis: considerar a responsabilidade noutras culturas; formar cidadãos comprometidos (com a mudança, com a inclusão, com a democracia); integrar a responsabilidade social no conceito estratégico nacional (e.g. criação de um Serviço Cívico Nacional)".

Deste modo, concluiu Hermano Carmo, "estaremos em condições de ser cidadãos globais e ativos instrumentos da Paz".

Por uma paz ativa

A educação para a paz nada tem a ver com uma "paz passiva". É "ativa e revolucionária". Visa reforçar valores e envolve, ao nível do ensino e das escolas, educar de forma personalizada, educar para o ser, educar para compreender a necessidade do outro. Ideias e práticas tanto mais fundamentais



quanto vivemos em sociedades complexas, com uma dimensão multicultural que impõe a capacidade de conviver, como um elemento fundamental. Esta uma ideia defendida e sublinhada, logo na primeira mesa, na abordagem do tema "uma cultura de paz através da cidadania ativa e global", por M^a Emanuel Almeida (UAB). E que, no fundo, dá o tom da linha que, de formas muito diversas e não necessariamente síncronas, iria percorrer as múltiplas comunicações registadas, ao longo dos dois dias de trabalho, em 10 mesas (algumas das quais decorrendo em simultâneo). Foi grande a diversidade de temas, em torno de um eixo em que se destacam a cultura de paz, a cidadania, a interculturalidade. Abarcando ainda questões como o desenvolvimento sustentável, cidadania-liberdade religiosa, formação integral da pessoa (tema recorrente), metodologias participativas. Ou experiências e realidades concretas, nomeadamente no que respeita a diferentes países da América Latina, onde nalguns casos se vivem situações dramáticas. Como é o caso da Colômbia, por exemplo, onde bem se pode aplicar o conceito: "penso, logo morro". Neste quadro, de grande diversidade, pareceu-nos relevante salientar uma experiência concreta, numa escola portuguesa, em sala de aula: "A aula de Português: espaço de interação entre

iguais, mas diferentes", de Dulce Oliveira.

Partindo do contexto atual – "uma era de globalização em constante mutação", uma "sociedade multilingue e multicultural", que requer a "aceitação da diversidade cultural como *património comum da Humanidade*" e a compreensão entre membros de diferentes culturas, a "renúncia aos conflitos que levam à expulsão/discriminação do Outro" – a conferencista defendeu que, em sala de aula, "o aluno comunicando, interagindo, negociando, mediando, pode desenvolver a competência comunicativa intercultural".

Nesse sentido, e porque o Português é transversal ao currículo, poderá assumir-se como "um espaço de interação e (co)construção de valores sociais comuns". Através de diferentes estratégias: aprendizagens ativas (o aprender fazendo); interativas (importância do uso da discussão e do debate); relevantes (focadas em questões reais dos jovens e da sociedade local e global); críticas (encorajamento do pensamento reflexivo e crítico); participativas (dando visibilidade e voz a todos os alunos). Privilegiando, em particular, o texto literário como material intercultural, pois permite "questionar o mundo, ser capaz de ver pelos olhos do(s) *Outro(s)*". ■

Novo ano letivo: que se cumpram as expectativas criadas!

Antônio Avelãs
Dirigente do SPGL

A colocação “a tempo e horas” dos docentes no início deste ano letivo só merece referência pelo contraste com o caos dos últimos anos e pelo facto de esta melhoria ser indissociável do (novo) critério utilizado: a graduação profissional para todos os horários solicitados pelas escolas⁽¹⁾. A colocação dos professores e educadores é condição necessária, porém não suficiente, para garantir um melhor ano letivo, tanto mais que persistem grandes dificuldades e carências.

A abertura deste novo ano letivo coincidiu, não fortuitamente, com a divulgação de alguns estudos sobre a situação profissional dos docentes e do sistema educativo. Um estudo da Universidade Católica traduziu em dados estatísticos o que quem anda nas escolas conhece “por experiência própria”: a classe docente está exausta e envelhecida. E parte significativa dela está desmotivada – um conjunto de fatores que não facilita o combate pelo sucesso real (académico e humano) dos nossos jovens. É portanto necessário que neste ano letivo se tomem medidas, mesmo que parcelares, para desbloquear estes nós górdios que ameaçam a escola, tanto a pública como a privada. Entre eles, o possibilitar a aposentação sem cortes aos 40 anos de serviço, o repensar as estruturas dos horários docentes, diminuindo o tempo gasto em tarefas cujo “valor pedagógico acrescentado” é muito residual, a diminuição do número de alunos por turma sempre que tal se mostre necessário para garantir o

bom aproveitamento dos alunos.

O sucesso dos alunos - conceito que convém sempre ir questionando -, meta de realização profissional do docente que se preze, mereceu da parte da tutela a adoção de um conjunto de medidas, em princípio interessantes mas cujos resultados dependem de várias variáveis, entre as quais a motivação dos professores e educadores. As tutorias, não sendo inteiramente novas, aparecem mais sistematizadas, em número mais alargado e a exigir um processo de formação - para o qual foram já dados os primeiros passos. O aumento de horas para o exercício da direção de turma, com maiores responsabilidades para os professores com essa função, é de saudar, mas só será verdadeiramente importante com uma escolha criteriosa dos docentes para esta função. A extinção dos cursos vocacionais no ensino básico merece o aplauso dos que lutam por uma escola que não reproduza (ou agrave) as desigualdades sociais, mas exige uma maior atenção aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. A filosofia da avaliação foi alterada em sentido correto: a diminuição dos exames, o uso adequado das provas de aferição, o estímulo a uma avaliação formativa. Em suma: o novo ano letivo arrancou com expectativas positivas. Compete ao ministério criar condições para que os professores e educadores possam cumpri-las, compete aos professores exigir essas condições ao ministério.

A melhoria da motivação dos docentes exige que neste ano letivo se inicie o desbloqueamento das progressões de carreira previstas no Estatuto da Carreira Docente (ainda existe!), com particular urgência para a situação

dos professores e educadores integrados recentemente nos “quadros”, mas mantidos no 1º escalão da carreira, independentemente dos anos de serviço – e há quem tenha mais de 20! Mas melhoraria certamente o “espírito” dos docentes a modificação do modelo de gestão e administração das escolas, repensando o tremendo disparate dos “mega-agrupamentos” e regressando a modelos de direção e gestão coletivas e participadas. Sejam nós capazes de nos motivarmos para “arrancar” ao ministério melhorias sensíveis nestes domínios.

O bom funcionamento das escolas de todos os níveis está porém dificultado pela falta gritante de assistentes operacionais, cujas tarefas têm também uma matriz educativa, que supõe uma ligação real, quase afetiva, à escola onde trabalham, de todo incompatível com o persistente recurso a “desempregados” do IEFP, por períodos curtos e miseravelmente pagos ou a concursos de 4 horas por dia!

Situações específicas do 1º ciclo e do pré-escolar merecem tratamento em outras páginas deste EI.

⁽¹⁾ O presidente do CNE, David Justino, em discurso na sessão solene de abertura do ano letivo, interrogou: “os atuais critérios de seriação e recrutamento dos candidatos garantem a qualidade e o mérito dos novos profissionais?” E respondeu: “Não o cremos”. Poderá ter razão. Mas nenhuns outros critérios até agora tentados os garantiram. Este - a graduação profissional - tem sobre todos os outros até agora conhecidos a vantagem da transparência, da objetividade, e, não menos importante, garante que as aulas começam para todos nos dias previstos. Não é ótimo, não é o ideal, é de facto o melhor. ■

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste ano letivo a luta dos educadores continuará a ser indispensável para se alcançarem mudanças positivas

Cremilde Canoa

Coordenadora do setor da Educação Pré-Escolar

O mês de Setembro chegou e com ele veio o início de mais um ano escolar. Na expectativa de se conseguir resolver, antes do começo das atividades letivas, alguns problemas existentes, reuniu a FENPROF, no dia 5, com o Secretário de Estado da Educação, Dr. João Costa, reunião em que foram discutidas, entre outras, algumas matérias relativas à Educação Pré-Escolar.

Como uma das principais preocupações do setor, foi colocado o problema do **excessivo número de crianças por sala**, e defendeu-se que o rácio educador/crianças deverá ser de 1/19, recuperando-se o limite de 15 crianças/sala em grupos homogêneos de 3 anos, que foi abolido pelo anterior governo, facto que contribuiu para um evidente prejuízo em termos pedagógicos. A atual equipa do ME não corrigiu a situação, mantendo-a neste ano letivo de 2016/2017. A resposta dada pelo SEE foi a de remeter a redução do número de crianças por sala para o âmbito das condições de universalização da educação pré-escolar.

Relativamente ao **calendário escolar para a Educação Pré-Escolar**, foi vincada como negativa a surpresa sobre a continuidade da situação que se arrasta desde 2002, denunciando-se a obtusa manutenção da desvalorização

deste setor de educação. O SEE evitou esclarecer as razões mas, pressionado, deu a entender claramente que não há vontade desta equipa ministerial em resolver esta questão.

Igualmente preocupante e de urgente resolução é a questão relativa à **escassez do pessoal não docente** e a gestão do mesmo por parte das autarquias. Nos jardins-de-infância onde existem Atividades de Animação e Apoio à Família, há uma grande falta de assistentes operacionais a acompanhar o desenvolvimento da atividade letiva numa grande parte do dia. Como resposta, soube-se que o ME avançou para o Ministério das Finanças uma proposta sobre o reforço do pessoal docente, estando a aguardar uma decisão.

Sobre a **universalização da oferta da Educação Pré-Escolar** reafirmou-se a defesa de que a mesma seja garantida através da rede pública, exigindo-se a abertura de salas, de modo a suprir as necessidades verificadas. O SEE assumiu que, à exceção de uma ou outra zona com maior concentração de crianças, a universalização da oferta da educação pré-escolar, para as crianças de 4 e 5 anos, está garantida para o presente ano letivo, sendo o reforço feito com a abertura de 174 novas salas, a nível nacional. Em relação às crianças de 3 anos, a resposta será garantida também por IPSS's.

A **aposentação** dos docentes foi outro dos assuntos abordados. O agravamento dos requisitos (idade e tempo de

serviço), para que a aposentação dos docentes ocorra sem redução da retribuição, aumenta e agrava o profundo desgaste que já se verifica no desempenho de funções pedagógicas neste nível de educação, dada a especificidade das idades das crianças que o frequentam. Quanto a este assunto, do outro lado o silêncio foi total.

Após esta pequena resenha conclui-se que esta reunião foi uma “mão cheia de nada”, não se traduzindo em qualquer avanço relativamente à resolução dos problemas que continuam a atingir este nível de educação e os seus profissionais.

Passado uma semana, os jardins-de-infância abriram as suas portas e o que se esperava aconteceu: excessivo número de crianças por sala; falta de salas para dar resposta ao alargamento da universalidade; falta de docentes no ensino especial; falta de assistentes operacionais nas salas e para apoio individual, a tempo inteiro, a crianças com NEE... A constatação de todas estas situações é motivo de sérias preocupações, o que significa que as/os Educadoras/es de Infância deverão continuar a estar disponíveis para, a qualquer momento, serem chamadas/os à luta na defesa de melhores condições de trabalho e de exercício profissional, bem como o respeito pela sua dignidade profissional. De outra forma nada será alterado.

Estejamos atentos! ■

1º Ciclo do Ensino Básico

Novo ano letivo, novas esperanças, novos desafios, velhos problemas

M. Micaelo
Dirigente do SPGL

Este foi o primeiro ano letivo que este governo preparou. Conhecendo-se o que, há um ano atrás, foi dito na campanha eleitoral quer pelo PS quer pelos partidos que sustentam o governo, muitas eram as expectativas e fundadas esperanças na resolução dos muitos problemas que afetam a Educação. Se é verdade que o processo de colocação de docentes funcionou globalmente bem, sem as trapalhadas a que os anteriores governos nos tinham habituado, muitos continuam a ser os problemas criados por governos anteriores que se mantêm e precisam de resolução urgente.

A falta de Assistentes Operacionais, fulcrais para o funcionamento das escolas, continua. A maneira de tapar o sol com a peneira, contratando pessoas para trabalharem 4 horas por dia, parece também continuar.

As turmas tinham um elevado número de alunos? Continuam a ter, apesar das promessas de redução de alunos por turma ouvidas em campanha eleitoral e mesmo do que consta no programa de governo, muitas vezes ultrapassando os limites legais e com anuência da administração educativa.

Nos últimos anos encerraram-se muitos milhares de escolas com o argumento que os alunos passariam a estar em turmas só com um ano de escolaridade. Em 2015/16 as turmas com vários anos de escolaridade eram aos milhares (5180 com pelo menos dois anos

de escolaridade e 226 com os quatro anos!) e aos milhares continuam a ser este ano.

Turmas com alunos com necessidades educativas especiais desrespeitavam a lei? Continua a legislação a não ser respeitada.

As AEC funcionavam mal e perturbavam o normal funcionamento do processo educativo? Continuam a interromper a atividade letiva dos alunos, apesar deste Ministério da Educação ter afirmado que seria um problema que não aconteceria este ano. O pagamento aos responsáveis por estas atividades é feito conforme a entidade patronal – e o ME lava daí as mãos?

O calendário escolar desadequado mantém-se para professores e alunos que passam demasiado tempo na escola. Contrariando expectativas, além de não ter sido corrigido o calendário da Educação Pré-Escolar, pela primeira vez o ME diferenciou, piorando, o calendário escolar aplicável ao 1º CEB relativamente aos outros ciclos.

Os horários sobrecarregados continuam. O ME persiste em não considerar as pausas de atividade (intervalos) na componente letiva dos docentes do 1º CEB e por essa via não só discrimina este sector de ensino – o único onde, ilegalmente, não são contabilizados – como ilegalmente também aumenta o horário de trabalho. As recomendações do Provedor de Justiça para a eliminação deste entorse legislativo não foram atendidas pelo anterior governo e

o atual vai pelo mesmo caminho, pois apesar de reconhecer “a existência de uma desconformidade entre o ECD e os diplomas que estabelecem os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos” nada resolve.

Havia desrespeito pelas normas de organização do trabalho docente? Mesmo com novo despacho de organização mantêm-se os atropelos com muitas atividades de componente não letiva de estabelecimento a entrarem ilegalmente pela componente individual adentro. E, este ano, com docentes a quererem usufruir da redução de 5 horas da componente letiva e a não o fazerem porque o ME no despacho de organização tem uma interpretação e logo a seguir envia umas FAQ para as escolas a dizer o contrário...

A rejeição, em Junho p.p. na Assembleia da República, de um regime de aposentação específico para os docentes que considere o elevado desgaste físico e psíquico provocado pelo exercício continuado da profissão, foi mais uma forte machadada nas aspirações dos docentes. Com professores envelhecidos, exaustos não é possível fazer um trabalho de qualidade.

Porque é necessário e urgente encontrar soluções e dar respostas a estes (e outros) problemas, elaborámos a “Carta reivindicativa do 1º Ciclo do Ensino Básico”. E queremos discuti-la com o ME, os grupos parlamentares, pois é insustentável o arrastamento destes problemas.■



Jogam com as nossas vidas

Sindicatos e Associações lado a lado numa Quinzena de Ação contra a Precariedade Laboral e Ambiental

Foi convocada para os próximos dias 24 de outubro a 6 de novembro uma quinzena de luta nacional contra a precariedade laboral, social e ambiental, sob o lema “Jogam com as Nossas Vidas”. A chamada partiu da Campanha “Empregos para o Clima” (empregos-clima.pt), que em Portugal reúne um conjunto de organizações laborais e ambientais, e conta já com o apoio da CGTP-IN. A campanha foi oficialmente lançada este ano no dia do trabalhador, em Lisboa e no Porto. O SPGL apoiou o lançamento da campanha, carregando na marcha do 1º de maio uma faixa com a reivindicação “Empregos com Dignidade para o Clima e a Sociedade”.

Os apoiantes da campanha são unidos por uma preocupação comum com o domínio crescente do neoliberalismo na economia, na política e na sociedade, com prejuízo crescente para os trabalhadores e o ambiente. A quinzena de ação, sob o mote “Jogam com as Nossas Vidas”, desafia organizações e coletivos a realizarem entre 24 de outubro e 6 de novembro ações públicas descentralizadas contra a ideologia

neoliberal e as “duas crises” de precariedade que ela impõe:

- Por um lado uma crise económica e financeira que “flexibiliza” trabalhadores, facilita o despedimento sem compensação, estica as horas de trabalho enquanto foge a pagar horas extra, a contratar sem termo ou a cumprir leis laborais; que aplaude a maximização dos lucros das empresas, o “saneamento” das contas públicas, os cortes na educação, saúde e cultura públicas e a privatização de serviços comuns; que relega para o Estado a parte lesiva de contratos privados e retira dos contribuintes para dar aos bancos – tudo em nome da economia, a saúde dos mercados, o lucro das empresas.

- Por outro lado, uma crise ambiental sem precedentes, que privatiza recursos coletivos (florestas, espécies, sementes, medicamentos), contamina solos e reservas de água comuns enquanto foge a cumprir leis de segurança ambiental e alimentar; que cria montanhas de desperdício, derrama crude nos oceanos e constrói megaprojetos em áreas protegidas, extingue espécies e emite giga toneladas de CO₂ para a atmosfera; que

ameaça a soberania alimentar, altera o clima, a vida e bem-estar de milhões de pessoas – tudo em nome da economia, a saúde dos mercados, e o lucro das empresas.

A quinzena de ação “Jogam com as Nossas Vidas” luta por uma transformação profunda da lógica do atual sistema socioeconómico, do seu punhado de líderes e suas massas de vítimas; por alternativas à austeridade e precarização, e a construção de uma sociedade e um planeta para todos; pela criação massiva de emprego público digno e seguro para combate ao aquecimento global, à injustiça climática e social; e pela aliança entre a classe trabalhadora e o movimento pela justiça climática na luta por um planeta justo e habitável.

Entre as ações já programadas para esta quinzena contam-se protestos de rua e performances, ações de sensibilização, formações, e eventos culturais, organizados por diversos grupos em Lisboa, Porto, Coimbra, Peniche e Algarve. (Mais informações sobre esta iniciativa estão disponíveis em empregos-clima.pt, e através do endereço contacto@empregos-clima.pt). ■

CGTP-IN comemora o seu 46º aniversário



António Avelãs
Dirigente do SPGL

A CGTP-IN comemorou no dia 1 de outubro passado o seu 46º aniversário. O seu intenso trabalho na conquista e defesa dos direitos laborais, a sua capacidade de mobilização e força negocial fizeram da CGTP-IN a maior força social do país, se excetuarmos os grandes partidos políticos.

A CGTP-IN, enfrentando obviamente as mesmas grandes dificuldades que por todo o mundo atravessa o movimento sindical, tem conseguido resistir, fruto da sua real ligação ao mundo do trabalho e à firmeza das suas posições.

A propagação global das políticas neoliberais por todo o mundo, nomeadamente na Europa, traduziu-se na diminuição dos direitos de quem trabalha, na diminuição do número de sindicalizados e, por essa via, num inegável recuo da força do movimento sindical. Em Portugal, o período da *troika* possibilitou ao governo do PSD-CDS aprofundar o ataque aos trabalhadores que já anteriormente se vinha desenvolvendo. A redução drástica da contratação

coletiva, a armadilha patronal do convite à negociação de empresa, a alteração às leis laborais sempre no sentido de facilitar os despedimentos e baixar os salários, os cortes salariais em vários sectores, a explosão do desemprego e da precariedade ficam como marcas de um governo que apostou no empobrecimento global do país e no aumento das desigualdades, como recentes estudos mostram de forma inequívoca. A CGTP-IN continua a estar na primeira linha de denúncia destas situações e intenções, pressionando o atual governo do partido socialista no sentido de corrigir estas medidas.

Os mais recentes estudos sobre a sindicalização colocam entre os 18 e os 20% a taxa de sindicalização em Portugal, taxa que, não sendo famosa, se compara com a taxa de sindicalização dos países do sul e centro da Europa. Há que reconhecer que a sindicalização é maior nos setores públicos e muito variável de setor para setor. Há que reconhecer o prestígio da CGTP-IN mesmo entre os não sindicalizados. Porém, por razões que urge discutir, não há em Portugal a prática de uma medição objetiva e tanto quanto possível rigorosa da representatividade sindical, e nem a CGTP-IN nem a UGT parecem estar interessadas em alterar esta situação,

que tem “facilitado a vida” aos governos nas negociações da administração pública e permitido a celebração de acordos com sindicatos minoritários, colocando dificuldades aos sindicatos cuja maior representatividade é inquestionável mas não formalmente reconhecida. O setor do ensino particular vive neste momento essa situação: a entidade patronal (a então AEEP) celebrou um vergonhoso contrato com a FNE, praticamente inexistente neste setor, retirando direitos aos trabalhadores ao mesmo tempo que denunciou o contrato com a FENPROF, força inquestionavelmente maioritária.

O SPGL aderiu à CGTP-IN em 2002. A adesão foi decidida por votação secreta, em referendo muito participado que evidenciou uma significativa divisão entre os sócios do SPGL e mesmo entre as forças políticas mais presentes na vida do sindicato. Votaram 6371 sócios, tendo a adesão vencido com 56,7% de votos. Creio que hoje é evidente que essa decisão foi correta, beneficiando os professores que passaram a participar de direito nas decisões da central e abrindo a central a uma maior participação num setor tão importante como o dos professores e educadores. Reforçar esta colaboração mutuamente proveitosa é a aposta do SPGL. ■

Organização

Serviços

Protocolos

Cultura

Consultório Jurídico

Aos
SÓCIOS

Contacte-nos



SPGL
SINDICATO DOS PROFESSORES
DA GRANDE LISBOA

Sede Rua Fialho de Almeida, 3,
1070-128 Lisboa
•Tel: 213819100
•Fax: 213819199
•spgl@spgl.pt
•Direção: spgl@spgl.pt
•www.spgl.pt

Serviço de Apoio a Sócios
•TEL: 21 381 9129
•apoiosocios@spgl.pt

Serviço de Contencioso
•TEL: 21 381 9127
•contencioso@spgl.pt

Serviços Médicos
•TEL: 21 381 9109
•servmedicos@spgl.pt

Serviços (seguros, viagens, etc.)
•TEL: 21 381 9100
•servicos@spgl.pt

Centro de Documentação
•TEL: 21 381 9119
•fenprof@fenprof.pt

Direção Regional de Lisboa
Rua Fialho de Almeida, 3 - 3º
1070-128 Lisboa
Tel: 213819100 Fax: 213819199
drlisboa@spgl.pt

Direção Regional do Oeste
•Caldas da Rainha
Av. Engº Luís Paiva e Sousa, 4 B 2500-
329 Caldas da Rainha
Tel: 262841065 Fax: 262844240 E-Mail:
caldasrainha@spgl.pt
•Torres Vedras
Bº Vila Morena, Ed. Sol Jardim,
Lj 3 - 2º piso, Bl. 2
2560-619 Torres Vedras
Tel: 261311634 Fax: 261314906 E-Mail:
torresvedras@spgl.pt

Direção Regional de Santarém

•Abrantes
Rua S. Domingos - Ed. S. Domingos, 3º B
2200-397 Abrantes
Tel: 241365170 Fax: 241366493
abrantes@spgl.pt

•Santarém
Rua Vasco da Gama, 16 J - 1º Esq. 2000-
232 Santarém
Tel: 243305790 Fax: 243333627
santarem@spgl.pt

•Tomar
Av. Ângela Tamagnini, nº 28 r/c Esq.
2300-460 Tomar
Tel: 249316196 Fax: 249322656 E-Mail:
tomar@spgl.pt

•Torres Novas
R. Padre Diamantino Martins,
lote 4-Loja A
2350-569 Torres Novas
Tel: 249820734 Fax: 249824290 E-Mail:
torresnovas@spgl.pt

Direção Regional de Setúbal

•Barreiro
Rua Marquês de Pombal, 40 - r/c 2830-336
Barreiro
Tel: 212079395 Fax: 212079368 E-Mail:
barreiro@spgl.pt
•Almada
R. D. Álvaro Abranches da Câmara, nº 42A
2800-015 Almada
Tel: 212761813 Fax: 212722865 E-Mail:
almada@spgl.pt

EXPOSIÇÃO . 3 a 14 de outubro . Sede SPGL

Memórias

Os sonhos continuam. Os direitos não se extinguem

O Departamento de Professores e Educadores Aposentados do SPGL (DA/SPGL) reúne todos os professores que após a aposentação mantêm o seu vínculo ao Sindicato. Com esta exposição pretendemos dar a conhecer todo o trabalho desenvolvido no ano letivo de 2015/2016. Este trabalho é o resultado de muitos anos do envolvimento de vários dirigentes que, primeiro, se organizaram como Comissão de Aposentados (CA) e, anos depois, como Departamento de Professores e Educadores Aposentados, conforme os Estatutos do SPGL.

A avaliação constante das nossas atividades gerou a necessidade de descentralizar a ação com a criação de Departamentos Regionais, atualmente em implementação.

A Ação Reivindicativa é a nossa principal área de trabalho. Em articulação com a FENPROF - DA/ FENPROF, com a CGTP/IN - IR-CGTP-IN e com a Frente Comum dos Sindicatos da Administração Pública - CNA/FCSAP temos participado em todas as ações de luta de acordo com os cadernos reivindicativos que, em conjunto, construímos.

Na ação sócio cultural levámos a efeito debates, visitas e viagens culturais. Em articulação com o Departamento da Cultura criámos e desenvolvemos o projeto "O meu livro quer outro livro". Também a área da formação tem feito parte da nossa atividade.

Para além do trabalho dos dirigentes, a participação ativa e motivante de um conjunto de sócios enriqueceu e tornou possível o sucesso de muitas das iniciativas pelo que esperamos a continuidade dessa participação e o aparecimento de novos colaboradores.

São os que "estão", os que "aparecem", os que "apresentam propostas", os que "fazem trabalho", que nos permitem a concretização do conceito de Gestão Democrática que sempre defendemos – EMPENHO E TRABALHO COLETIVOS.

*Mantém-te Sindicalizado!
Contamos contigo!*



Ação Reivindicativa

"Quem luta nem sempre ganha, mas quem não luta perde sempre"
(Álvaro Cunhal)

Lutar pelos nossos direitos é defender e preservar as nossas vidas. A idade trouxe-nos vitórias e derrotas mas continuamos a pôr em prática as formas de luta de que somos capazes, depois de uma vida de trabalho, pela igualdade de oportunidades para uma vida digna. Nunca desistir é a nossa certeza, na convicção de que fazendo-o deixamos aos nossos filhos e netos, como herança, algum trabalho feito, alguma luta vitoriosa, alguns exemplos a seguir, a lição da solidariedade intergeracional e a esperança no futuro.

A luta representa a dignidade de conseguir o que sonhamos.

O direito de luta nunca se esvazia.



Memórias

Os sonhos continuam. Os direitos não se extinguem

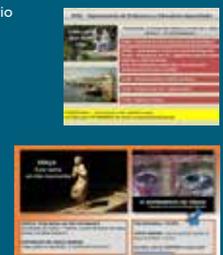
Ação socio-cultural

A cultura nunca se distancia do Homem Livre.

Nela se revela o que somos e o que deixamos para o futuro. Viajamos, vamos ao teatro, criamos momentos de convívio enriquecedor e ao reivindicarmos o que nos é devido, estamos presentes, mais fortes e motivados.

A solidão não é boa companhia e juntos defendemos melhor os nossos Direitos.

Ir envelhecendo ativo, lutador e feliz, é um privilégio!



Memórias

Os sonhos continuam. Os direitos não se extinguem





O Meu Livro quer outro Livro (história breve)

Concretizando uma ideia surgida num grupo de trabalho dinamizado pelo Departamento de Professores e Educadores Aposentados (DA/SPGL), o projeto “O meu livro quer outro livro” veio a ser criado no ano letivo de 2013/2014 em conjunto com o Departamento da Cultura.

Se inicialmente este projeto se cingia apenas a uma “troca de livros” em que os docentes eram desafiados a trazer um livro com o objetivo de o recontar, partilhando-o com os outros, rapidamente se passou a apresentações de livros com recurso à multimédia, que, sessão a sessão, foram ganhando qualidade, favorecendo o debate em torno do livro e autor em causa. As apresentações de livros pelos autores veio enriquecer o projeto, tendo passado pelo espaço ABC, ao

longo destes 3 anos, os escritores Ana Wiesenberg, Delfina Porto e António Soares, Lídia Jorge, Armando Sousa Teixeira, Ana Paula Timóteo, João de Melo, João Tordo, Mário de Carvalho, Leonoreta Leitão, Carlos Jorge Figueiredo Jorge, Maria José Maurício e João Lobo Antunes.

Foram homenageados autores que já não se encontram entre nós: Acácio Leitão, Maria Judite de Carvalho, Urbano Tavares Rodrigues, Maria Lamas, Manuela Amaral e Castro Alves, apresentados por vários colegas. Também José Saramago foi lembrado através do olhar de Maria do Céu Guerra com a apresentação da peça de teatro baseada no livro Claraboia, no teatro A Barraca.

Para além da atividade cultural em torno dos livros, este projeto abraçou também as datas comemorativas,

entre outras, o 25 de Abril, o Dia Internacional da Mulher, o Dia do Teatro, o Dia da Poesia e o Dia do Professor. Complementarmente, o DA/SPGL organizou visitas culturais relacionadas com escritores, nomeadamente ao Parque dos Poetas, à Rota dos Escritores do Norte e aos escritores do Alentejo.

Fomos crescendo dentro deste projeto. O número de professores interessados foi aumentando ao mesmo tempo que este nosso trabalho foi sendo conhecido para além das paredes do SPGL, através da página do *facebook* que retratou todas as nossas atividades.

Os laços solidários e de forte amizade foram-se cimentando ao longo destes 3 anos e novas propostas de trabalho surgirão para o presente ano letivo, com otimismo, entusiasmo e alegria. ■

Legislação

I Série

• **Resolução da AR n.º 170/2016 de 04/08**

Recomenda ao Governo que dê continuidade e conclua o processo de identificação e remoção integral do amianto em edifícios, instalações e equipamentos onde sejam prestados serviços públicos

• **Resolução da AR n.º 172/2016 de 04/08**

Reforça a proteção aos docentes na doença

• **Resolução da AR n.º 173/2016 de 07/08**

Propõe a alteração dos procedimentos do mecanismo de mobilidade por motivo de doença e a conversão da componente letiva em não letiva sem agravamento do horário dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário

• **Resolução do CM n.º 41/2016 de 17/08**

Autoriza a realização da despesa relativa aos encargos decorrentes da celebração de acordos de colaboração com os

Municípios portugueses para intervenções de requalificação e modernização das instalações de escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

• **Decreto-Lei n.º 45/2016 de 17/08**

Aprova um conjunto de regras complementares do processo de transição dos docentes do ensino superior politécnico regulado pelo Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de agosto, alterado pela Lei n.º 7/2010, de 13 de maio

• **Decreto Regulamentar n.º 3/2016 de 23/08**

Estabelece o regime do subsídio por frequência de estabelecimentos de educação especial, revogando os Decretos Regulamentares n.ºs 14/81, de 7 de abril, e 19/98, de 14 de agosto

• **Decreto-Lei n.º 57/2016 de 29/08**

Aprova um regime de contratação de doutorados destinado a estimular o emprego científico e tecnológico em todas as áreas do conhecimento

• **Portaria n.º 232/2016 de 29/08**

Portaria que procede à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica

II Série

• **Despacho n.º 9180/2016 de 19/07**

Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar

• **Despacho n.º 9232/2016 de 20/07**

Aprova a rede de cursos do ensino português no estrangeiro - Educação Pré-Escolar e Ensinos Básicos e Secundário - para o ano letivo de 2016/2017 e 2017

• **Despacho n.º 9386-A/2016 de 21/07**

É criado o projeto piloto denominado de "Apoio ao Alto Rendimento na Escola"

• **Despacho n.º 10805/2016 de 02/09**

Celebração de acordos de colaboração para a requalificação e modernização de infraestruturas educativas.

Programação

OUTUBRO 2016



3 a 14 de outubro

Exposição "Memórias- Os sonhos acontecem. Os direitos não se extinguem"

- síntese da atividade em 2015/2016 do departamento de professores e educadores aposentados do SPGL. Inauguração às 16 horas

12 de outubro

O meu livro quer outro livro

Leonoreta Leitão e Virginia Rodrigues:

abordagem criativa de textos da literatura portuguesa sobre "O POVO".

Às 16 horas

De 20 de outubro a 19 de novembro

Exposição de GRAVURA de Teresa Cabrita

Inauguração às 18 horas

26 de outubro

O meu livro quer outro livro

a obra literária de Ana Cristina Silva

pela própria escritora.

Às 15H30 horas

Mais Solidário
Mais Forte
Mais Seguro
SINDICALIZADO



José Mouga

Fomos surpreendidos com a notícia da morte de José Mouga, no passado dia 27 de setembro. Nascido em Viseu no ano de 1942, José Moura formou-se em pintura, área em que se tornou um dos melhores, com obras expostas em vários países. O Espaço ABC recebeu uma exposição de algumas das suas pinturas, sob o título NOTAS DE VIAGEM, em Novembro de 2015. O pintor morreu, a pintura, essa permanecerá para o recordarmos.

Formas de extinção do vínculo de emprego público (efetuada pelo trabalhador com justa causa)

Embora a matéria identificada em epígrafe já tenha sido abordada há algum tempo numa rubrica do “Consultório Jurídico” o facto é que, atenta a extensão do respetivo regime jurídico, nela apenas foi tratada uma das formas de extinção nele previstas a saber: **a efetuada pelo trabalhador com aviso prévio.**

Para dar continuidade ao esclarecimento sobre o tema convém, relembrar que esta matéria se encontra regulada no artigo 289º e seguintes, da Lei Geral de Trabalho em Funções Públicas (doravante LTFP) sendo que as formas de extinção do vínculo ainda por tratar são as seguintes: a respetiva caducidade, o acordo, a extinção por motivos disciplinares e a extinção pelo trabalhador com justa causa.

Nesta rubrica vai ser dado a conhecer o regime da **efetuada pelo trabalhador com justa causa.** Tal como havia sido referido no “Consultório Jurídico” que tratou anteriormente esta matéria, dos artigos 6º, 7º e 8º da LTFP resulta que o vínculo de emprego público do pessoal docente se constitui através de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, no caso do que se encontra integrado na carreira e por contrato a termo resolutivo (certo ou incerto), no caso do que ainda não o está (“vulgo docentes contratados”).

A forma de extinção aqui em questão concretiza-se por iniciativa do trabalhador independentemente da natureza do vínculo e desde que ocorra justa causa. As situações que integram o conceito de justa causa encontram-se elencadas, **de forma exemplificativa** no artigo 307º da LTFP destacando-se aqui as seguintes:

a) Falta culposa de pagamento pontual da remuneração, **b)** falta não culposa do mesmo pagamento pontual; **c)** falta culposa de condições

de segurança, higiene e saúde no trabalho, **d)** ofensas à integridade física ou moral, liberdade, honra ou dignidade do trabalhador, puníveis por lei e praticadas pelo empregador público ou seu representante legítimo, **e)** necessidade de cumprimento de obrigações legais incompatíveis com a manutenção do vínculo.

A extinção do vínculo deve ser declarada **por escrito** pelo trabalhador com indicação sucinta dos factos que a sustentam e **no prazo de 30 dias** subsequentes ao seu conhecimento. Contudo, quando o fundamento for o último dos supra elencados, o trabalhador deverá notificar o empregador **logo que possível.**

Nos casos de justa causa supra identificados nas alíneas a), c) e d) e ainda nos casos fundados em violação culposa das garantias legais ou convencionais do trabalhador, da aplicação de sanção ilegal e de lesão culposa de interesses patrimoniais sérios do trabalhador (cf. artigo 307º, nº 2 b), c) e e) da LTFP), o trabalhador tem direito a uma indemnização a fixar entre 30 e 60 dias da sua remuneração base por cada ano de antiguidade no exercício de funções públicas. Tal indemnização nunca poderá, contudo, ser inferior a 3 meses dessa mesma remuneração base sendo que as frações de ano de antiguidade são contadas proporcionalmente.

No que respeita aos trabalhadores vinculados com contrato a termo (certo ou incerto), a lei dispõe que a indemnização decorrente de justa causa “não pode ser inferior à quantia correspondente às remunerações vincendas”.

Desde já se informa que os regimes das restantes formas de extinção do vínculo deverão ser objeto de tratamento nas próximas rubricas do “Consultório Jurídico”. ■

