

ESTUDOS DO SÉCULO

XX

número 21 . 2021

A educação tem estado ao longo dos tempos intimamente associada a um compromisso com as igualdades, podendo praticamente todas as questões que têm mobilizado os que pensam e se dedicam ao domínio educativo enquadrar-se no desígnio de desenvolver sociedades mais justas. É neste contexto que se situa o presente número da revista de Estudos do Século XX. Intitulado *Educação e Igualdades: Políticas, Discursos, Práticas e Investigação*, inclui cinco artigos que contemplam alguns dos temas mais significativos relativos ao(s) modo(s) como a educação pode contribuir para a sua missão de promoção das igualdades.

Numa época em que as formas de organização educativa são publicamente contestadas, anunciando-se outras que poderão não ser alternativas no sentido do cumprimento da finalidade de construir sociedades mais democráticas e igualitárias, a leitura deste número da revista de Estudos do Século XX revela-se fundamental para uma reflexão que ajude a decidir acerca do que queremos para o futuro.

ESTUDOS DOS SÉCULO

XX

número 21 • 2021

FUNDADOR

Luís Reis Torgal

DIRETOR

José Oliveira Martins

COORDENAÇÃO DO DOSSIER TEMÁTICO

Maria Isabel Festas

CONSELHO EDITORIAL

Ana Leonor Pereira (aleop@ci.uc.pt)

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Ana Teresa Peixinho (apeixinho71@gmail.com)

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

António Sampaio da Nóvoa (anovoa@ie.ulisboa.pt)

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ. de Lisboa

António Pedro Pita (appita@gmail.com)

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

António Rafael Amaro (aamaro@fe.uc.pt)

Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

António Rochette Cordeiro (rochettecordeiro@fl.uc.pt)

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Carlos Camponez (c.camponez@sapo.pt)

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Carlos E. Pacheco Amaral (Carlos.ep.amaral@uac.pt)

Universidade dos Açores

Didier Francfort (arrivefrancfort@aol.com)

Université Nancy 2

Eloy Fernández Clemente (efernan@unizar.es)

Universidad de Zaragoza

Estevão Chaves de Rezende Martins (ecrm@terra.com.br)

Universidade de Brasília

Fernando Matos Oliveira (fmatosoliveira.pt@gmail.com)

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Joana Brites (brites.joanac@gmail.com)

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

João Paulo Avelãs Nunes (jpavelas@fl.uc.pt)

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

João Rui Pita (jrpita@ci.uc.pt)

Faculdade de Farmácia da Universidade de Coimbra

Joaquim Ramos de Carvalho (joaquim@uc.pt)

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Juan Antonio Rodríguez Sánchez (jarshm@usal.es)

Universidad de Salamanca

Luís Reis Torgal (lreistorgal@gmail.com)

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da

Universidade de Coimbra – CEIS20

Maria Emília da Costa Prado (emiprado@gmail.com)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Maria Isabel Festas (ifestas@fpce.uc.pt)

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Maria Manuel Borges (mmborges@gmail.com)

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Maria Manuela Tavares Ribeiro (mtribeiro7@gmail.com)

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da

Universidade de Coimbra

Mariano Esteban de Vega (maes@usal.es)

Universidad de Salamanca

Mário Mesquita (mmesquita@escs.ipl.pt)

Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento

Sara Dias-Trindade (trindade.sara@gmail.com)

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Sérgio Dias Branco (sdiasbranco@fl.uc.pt)

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Sérgio Neto (sgdneto@gmail.com)

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da

Universidade de Coimbra

AVALIADORES EXTERNOS

Carlota Boto – Universidade de São Paulo

Nicolas Werth – Université Paris 8

Kirsten Frandsen – University of Aarhus

Julio Peréz Serrano – Universidad de Cádiz

Manfred Thaller – University of Cologne

Dulce Pimentel – Universidade Nova de Lisboa

REDAÇÃO

Investigadores do CEIS20

A Revista Estudos do Século XX é uma Revista com arbitragem científica e disponível em *Open Access* (<http://impactum-journals.uc.pt/estudossecxx>)

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Marlene Taveira

PROPRIEDADE E SEDE DA REDAÇÃO

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra – CEIS20

Rua Filipe Simões, n.º 33

3000-186 Coimbra

Telefone: + 351 239 708 870

Fax: + 351 239 708 871

E-mail: ceis20@ci.uc.pt

URL: <http://www.uc.pt/iii/ceis20>

ESTUDOS DO SÉCULO

XX

número 21 • 2021

Ficha Técnica

Edição e Assinaturas

Imprensa da Universidade de Coimbra
Rua da Ilha n.º 1
3000-214 Coimbra

E-mail: imprensa@uc.pt
URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc

Design
Imprensa da Universidade de Coimbra

Infografia da Capa
Imprensa da Universidade de Coimbra

Paginação
Pedro Bandeira

Impressão e acabamento
Artipol

Preço deste Número
25 euros

Periodicidade
Anual

Assinaturas
Portugal 20 euros
(Estudantes 17.50 euros)

ISSN 1645-3530
ISSN DIGITAL 1647-8622
DOI https://doi.org/10.14195/1647-8622_21
Depósito Legal 252201/06

Esta revista encontra-se indexada e catalogada na Latindex (www.latindex.unam.mx), na International Bibliography of the Social Sciences (www.lse.ac.uk/collections/IBSS/) e na European Reference Index for the Humanities – ERIH (<https://www2.esf.org/asp/ERIH/Foreword/index.asp>).

A responsabilidade dos textos é dos autores.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR Portugal

UIDB/00460/2020

ESTUDOS DO SÉCULO

XX

(Página deixada propositadamente em branco)

Índice

NOTA DE APRESENTAÇÃO / INTRODUCTORY NOTE	11
DOSSIER TEMÁTICO / THEMATIC DOSSIER	
Educação e Igualdades: Políticas, Discursos, Práticas e Investigação	
Maria Helena Damião , A figura do “(novo) filantropismo empresarial” na “(nova) narrativa” do currículo da escola pública / The figure of “(new) corporate philanthropism” in the “(new) narrative” of the public-school curriculum.....	19
Ana Filipa Silva e Ismael Vieira , Emergência das políticas de descentralização em matéria de educação: uma contextualização histórica e legislativa em Portugal / / The emergence of decentralization policies in the field of education: a historical and legislative contextualization in Portugal	37
Ismael Vieira e Ana Filipa Silva , A Sociedade do Conhecimento e os sentidos da inovação pedagógica no ensino superior: uma análise em retrospectiva / / The Knowledge Society and the meanings of pedagogical innovation in higher education: a retrospective analysis.....	55
Isabel Baltazar , Aprender a viver em conjunto, uma utopia necessária: A importância da educação para a Cidadania na Escola num mundo globalizado / / Learning to live together, a necessary utopia: The importance of education for Citizenship in School in a globalized world	73
Maria do Céu Roldão , Políticas curriculares e flexibilidade – anátemas e crenças: Revisitando o papel social do currículo escolar / Curricular policies and flexibility – anathemas and beliefs: Revisiting the social role of the school curriculum	97
DIÁLOGOS MULTIDISCIPLINARES / MULTIDISCIPLINARY DIALOGUES	
António Louçã , Lisboa, 1975 – A correspondência da Embaixada alemã sobre o refúgio concedido a quatro oficiais golpistas / Lisbon, 1975. The correspondence of the German Embassy regarding the case of granted refuge to four coup officers...	117
RECENSÕES / BOOK REVIEWS	133
ENSAIO / ESSAY	
João Boavida , Diz-me o que lês, dir-te-ei quem és.....	159
ENTREVISTA / INTERVIEW	
João Paulo Avelãs Nunes, António Rafael Amaro, Nuno Coelho e Joana Ricarte , Interview with Avner Gvaryahu and Avihai Stollar, directors of Breaking the Silence.....	173

(Página deixada propositadamente em branco)

NOTA DE APRESENTAÇÃO
DO NÚMERO ESPECIAL DA
REVISTA DE ESTUDOS DO SÉCULO XX
SUBORDINADO AO TEMA
EDUCAÇÃO E IGUALDADES: POLÍTICAS,
DISCURSOS, PRÁTICAS E INVESTIGAÇÃO

INTRODUCTORY NOTE
| TO THE SPECIAL ISSUE OF
ESTUDOS DO SÉCULO XX ON THE THEME
EDUCATION AND EQUALITY: POLICIES,
DISCOURSES, PRACTICES AND RESEARCH

(Página deixada propositadamente em branco)

A educação, muito em particular a escolar, tem estado ao longo dos tempos intimamente associada a um compromisso com as igualdades. Saber em que medida a educação possibilita a mobilidade social, atenuando ou mesmo suprimindo as desigualdades de partida tem sido uma das questões de eleição desde o nascimento da escolaridade obrigatória. Sendo inicialmente a igualdade social a preocupação dominante, nos tempos mais recentes, outras igualdades, como a das minorias e a de género, passaram a ocupar um lugar de destaque ao nível dos discursos, das políticas, das práticas e da investigação pedagógicas. Podemos afirmar que não há política que não formule este objetivo como essencial, que as práticas são, em grande medida, debatidas e discutidas em função desta intenção e que a investigação é fortemente subordinada ao mesmo imperativo, todas elas conjugadas no mesmo esforço de fazer com que a educação contribua ou se constitua como um factor decisivo na superação das desigualdades. Com efeito, praticamente todas as questões que, ao longo dos tempos, têm mobilizado os que pensam e se dedicam à educação se podem enquadrar neste tema mais abrangente das igualdades. Uma mais recorrentes, outras mais emergentes, ainda que por vezes procurando outras finalidades, quase todas acabam por ser analisadas sob o ponto de vista deste desígnio primordial e matricial que é o de pensar a educação como uma das chaves para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. O papel do Estado contraposto à intervenção dos privados, centralização ou descentralização, currículos mais ou menos flexíveis, contextualizados e interdisciplinares, centrados nos conhecimentos e nas aprendizagens ou dando lugar a outras áreas não académicas, em especial à formação da cidadania, sociedade do conhecimento e introdução/invasão das tecnologias na escola são, entre outras, questões que têm sido discutidas sob este prisma das igualdades.

Apesar de ser ilusório acreditar que este desígnio igualitário e de esbatimento das desigualdades pode ser alcançado de modo cabal e exclusivo pela educação, é certo que esta última continua ser um fator de peso na mudança da vida das pessoas e das sociedades. Desta maneira, faz todo o sentido promover a análise, a reflexão e o debate sobre temas que nos levem a pensar acerca do(s) modo(s) como a educação pode contribuir para a sua missão de promoção das igualdades. É assim que deve ser entendido o presente número da Revista de Estudos do Século XX. Não cobrindo com exaustividade todas as questões que se podem colocar sobre as relações da educação e das igualdades, inclui textos que, neste capítulo, se debruçam sobre algumas das mais significativas. No artigo *A figura do “(novo) filantropismo empresarial” na “(nova) narrativa” do currículo da escola pública*, Maria Helena Damião aborda a forma como na atualidade o mundo privado empresarial tem assumido um poder cada vez maior na conceptualização, elaboração e concretização do currículo, questionando a compatibilidade desta intervenção com aquilo que considera ser a verdadeira finalidade educativa e com a promoção da igualdade de oportunidades. Ana Filipa Silva e Ismael Vieira, no seu texto *Emergência das políticas de descentralização em matéria de educação: contextualização histórica e legislativa em Portugal*, descreve como, em nome do combate à reprodução das desigualdades pela escola, tem decorrido em Portugal o processo de descentralização no campo educativo, e como as decisões anteriormente centradas no Estado têm sido delegadas nas Autarquias e Municípios. Em *A Sociedade do Conhecimento e os sentidos da inovação pedagógica no ensino superior: uma análise em retrospectiva*, Ismael Vieira e Ana Filipa Silva analisa as relações da sociedade do conhecimento com a inovação pedagógica e as tecnologias no

ensino superior, bem como as transformações educativas e sociais decorrentes destes novos modelos. Segue-se o texto de Isabel Baltazar sobre *Aprender a viver em conjunto, uma utopia necessária: A importância da educação para a Cidadania na Escola num mundo globalizado*, em que se discute a importância da inclusão da Educação para a Cidadania nos currículos, abordando-se em particular a Cidadania Europeia como meio de incrementar uma identidade europeia com respeito pelos valores dos direitos humanos, da igualdade, da democracia e da justiça social. Por último, no artigo *Políticas curriculares e flexibilidade – anátemas e crenças: Revisitando o papel social do currículo escolar*, Maria do Céu Roldão faz uma análise daquilo que é designado de flexibilidade curricular e das suas relações com aprendizagens diferenciadas e comuns, situando esta estratégia como uma resposta à necessidade de desenvolver novos modelos organizativos e curriculares que permitam superar as dificuldades advindas da universalização da educação escolar e que podem ser impeditivas da promoção da equidade.

Numa época em que as formas de organização educativa, na senda do direito universal à escolaridade pública, são larga e publicamente contestadas, anunciando-se outras que poderão não ser verdadeiras alternativas no sentido do cumprimento da missão de construir sociedades mais democráticas e igualitárias, este número da Revista de Estudos do Século XX apresenta um conjunto de textos fundamentais para uma reflexão que ajude a decidir acerca do que queremos para a educação, no presente e no futuro.

Coimbra, 25 de outubro de 2021

Isabel Festas

Education, particularly school education, has over time been closely associated with a commitment to equality. Knowing to what extent education enables social mobility, mitigating, blurring, or even suppressing initial inequalities has been one of the most important questions since the birth of compulsory education. While social equality was initially the dominant concern, in more recent times, other equalities, such as that of minorities and gender, have come to occupy a prominent role in pedagogical discourses, policies, practices and research. We can say that no policy fails to formulate this objective as essential, that the practices are, to a large extent, debated and discussed according to this intention and that research is strongly subordinated to the same imperative, all of which conjoined in the similar effort to allow education to contribute to (or constitute a decisive factor in) overcoming inequalities. In fact, practically all the questions that, over time, have mobilized those who think critically education can fit into this broader theme of equality. While some of these questions are more recurrent and others more emerging and at times pursuing other purposes, almost all questions end up being analysed from the point of view of the primordial purpose of thinking education as one of the keys to building more just and egalitarian societies. The issues that have been discussed from the perspective of equality include, among others, the role of the State opposed to private intervention, centralization or decentralization, more or less flexible or contextualized and interdisciplinary curricula centred on knowledge and learning or promoting other non-academic areas, in particular the education for citizenship, knowledge society and the introduction/foray of technologies in schools.

While it is an illusion to believe that the goals of an egalitarian society and the elimination of inequalities can be fully and exclusively achieved through education, it is certainly true that education continues to be a major factor in changing people's lives and societies. For this reason, it is pertinent to promote the analysis, reflection and debate on those themes that might lead us to think critically about the way(s) in which education can contribute to its mission of promoting equality. This is the motivation for the present volume of *Estudos do Século XX*, which while not attempting to cover exhaustively the questions that can be raised about the relations of education and equality, it includes articles that deal with some of the most significant ones. In the article "The figure of the '(new) corporate philanthropism' in the '(new) narrative' of the public-school curriculum", Maria Helena Damião addresses the way in which the private corporate world has taken on increasing power in the conceptualization, elaboration and implementation of the school's curriculum, thus raising questions about the compatibility of this intervention with what she considers to be the school's true educational purpose, and with the promotion of equal opportunities. Ana Filipa Silva, in her article "The emergence of decentralization policies in education: historical and legislative contextualization in Portugal", describes how the decentralization process in the field of education in Portugal has been conducted in the name of combating the reproduction of inequalities by the school, and consequently how decisions previously centred on the State have been delegated to local authorities and municipalities. In the article "The Knowledge Society and the meanings of pedagogical innovation in higher education: a retrospective analysis", Ismael Silva analyses the relationships between the Knowledge Society and pedagogical innovation and technologies in higher education, as well as the educational and social transformations resulting from these new models. This is followed

by Isabel Baltazar's article on "Learning to live together, a necessary utopia: The importance for the School of the Education for Citizenship in a globalized world", which discusses the importance of including education for citizenship in the curricula, addressing in particular European citizenship as a means of increasing a European identity with respect for the values of human rights, of equality, and of democracy and social justice. Finally, in the article "Curriculum policies and flexibility – anathemas and beliefs. Revisiting the social role of the school curriculum", Maria do Céu Roldão analyses what is called curriculum flexibility and its relationships with differentiated and common learning, situating this strategy as a response to the need to develop new organizational and curricular models that might allow the overcoming of the difficulties arising from the universalization of school education which impede the promotion of equity.

At a time when forms of educational organization, in the path to the universal right to public education, are widely and publicly contested, with other forms being announced that may not be real alternatives towards fulfilling the mission of building more democratic and egalitarian societies, this volume of the journal *Estudos do Século XX* presents a set of fundamental texts which reflect upon and might help us decide on what we want for education, in the present and in the future.

Coimbra, october 25, 2021

Isabel Festas

DOSSIER TEMÁTICO

Educação e Igualdades: Políticas, Discursos,
Práticas e Investigação

(Página deixada propositadamente em branco)

A figura do “(novo) filantropismo empresarial” na
“(nova) narrativa” do currículo da escola pública*

The figure of “(new) corporate philanthropism”
in the “(new) narrative”
of the public-school curriculum

Maria Helena Damião

Maria Helena Damião**

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20),
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
ORCID: 0000-0002-3324-4074

https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_1

* Estudo enquadrado no projeto/rede *O currículo escolar na contemporaneidade: das orientações/recomendações internacionais à legitimação nacional e local – identificação e discussão das suas bases*, em curso no Grupo Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra (CEIS20).

** Doutorada em Ciências da Educação na especialidade de *Análise e Organização do Ensino*, membro integrado no Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra (CEIS20) e professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da mesma Universidade. Endereço: hdamiao@fpce.uc.pt.

A FIGURA DO
“(NOVO) FILANTROPISMO
EMPRESARIAL”
NA “(NOVA)
NARRATIVA” DO
CURRÍCULO
DA ESCOLA PÚBLICA

Na “narrativa global” da educação escolar destaca-se a figura do “novo filantropismo empresarial”, tanto na concepção como no desenvolvimento do currículo. No presente artigo dá-se a conhecer a presença desta figura em orientações supranacionais e, com base em análises recentes, aflora-se a discussão das atribuições educativas do Estado.

Palavras-chave: Escola pública; Narrativa global da educação; Currículo escolar; Novo filantropismo empresarial.

THE FIGURE OF “(NEW)
CORPORATE
PHILANTHROPISM”
IN THE
“(NEW) NARRATIVE”
OF THE PUBLIC-SCHOOL
CURRICULUM

The figure of “new corporate philanthropism” stands out in the “global narrative” of education, both in curriculum conception and development. In this paper, this figure’s presence is shown in supranational organizations and in national directives. In addition, based on recent analysis, we touch upon the discussion of the educational attributions of the State:

Keywords: Public-school; Global narrative of education; School curriculum; New corporate philanthropism.

PORTRAIT DE LA «(NOU-
VELLE) PHILANTHROPIE
ENTREPRENEURIALE» DANS
LE «(NOUVEAU) RAPPORT»
DU PROGRAMME
D’ENSEIGNEMENT DE
L’ÉCOLE PUBLIQUE

Dans le “rapport global” de l’éducation scolaire, l’image de la “nouvelle philanthropie d’entreprise” est mise en relief, aussi bien dans la conception du curriculum que dans son développement. Cet article signale sa présence dans plusieurs lignes directrices supranationales et fait une approche aux attributions éducatives de l’État ayant pour fondement quelques analyses récentes.

Mots clés: École publique; Récit global de l’éducation; Curricula scolaires; Nouveau mécénat d’entreprise.

Mots clés: École publique; Récit global de l’éducation; Curricula scolaire; Nouveau philanthropisme d’entreprise.

“Quando (...) um conjunto de empresas e empresários se uniu para dar um contributo no combate ao insucesso escolar, todos estavam longe de adivinhar que este desafio se iria tornar tão mais importante na sociedade portuguesa. Consciente de que o número de jovens a merecer atenção tem vindo a aumentar (...) mantêm-se na primeira linha dos que lutam pela inclusão social dos mais desprotegidos”. Luís Palha, Presidente da Direção da EPIS, 2013-2015.

“O acto educativo revela a estruturação e o dinamismo altruísta da pessoa. Ele é tão necessário, tanto para benefício individual como colectivo, em relação aos mais carenciados como em relação aos mais favorecidos. Não tem sentido nem justificação o cuidado educativo de superação de limitações com os primeiros sem uma exigência de maximização de potencialidades em relação aos segundos”. Carlos Maia, 2006, 185.

Introdução

A palavra *filantropia*, com etimologia grega, é composta por dois elementos: *antropos*, que significa *homem*, e *philos*, que significa amigo. Está associada a valores como a solidariedade e a justiça social; a abnegação é a sua marca distintiva. O *filantropo*, fazendo, no anonimato, uma dádiva a outrem, que considera seu igual, não espera qualquer retorno; melhor, não quer, em consciência, qualquer retorno.

A história da educação ocidental revela uma extensa e multifacetada ação de cariz filantrópico que, apesar das variações entre países, regiões e locais, ajudou a fundar e/ou fazer funcionar escolas e redes escolares, alicerçando o direito universal e gratuito à educação formal, tendo contribuído, na Modernidade, para a progressiva criação de sistemas de ensino reconhecidos e assumidos pelos Estado¹. Acontece que, na contemporaneidade, tal ação tende a dissociar-se do ideal altruísta, desvirtuando o próprio sentido da educação.

No presente trabalho detemo-nos nesta questão, inevitavelmente trazida a lume por uma “nova narrativa” veiculada em documentos curriculares supranacionais destinados a orientar esses sistemas. Nela sobressai a ideia de que, para se conseguir uma efetiva igualdade de oportunidades e se alcançar o “sucesso pleno”, é imprescindível envolver agentes/parceiros sociais – com destaque para as empresas – tanto na conceptualização, como na elaboração, como, ainda, na concretização do currículo cuja abrangência é, agora, global. Acontece que na tradição humanista, sob a égide do Iluminismo, a Europa passou a declarar a escola pública livre de ingerências que destoem do propósito educativo², pelo que essa ideia, por muita anuência que reúna, inquietará aqueles a quem, com propriedade e legitimidade, cabe o dever (e o direito) de conceber o currículo e tomar decisões para o desenvolver.

Terminaremos reafirmando as atribuições educativas do Estado, forçosamente derivadas do princípio inalienável que é proporcionar aos alunos, independentemente da

¹ Usamos a palavra Estado em sentido plural, para designarmos governos de países e regiões autónomas do mundo.

² Esta declaração de princípio nunca conseguiu, na verdade, ser plenamente concretizada, mas isso não justifica a sua subversão.

etapa e área de escolaridade em que se encontrem, um currículo universalizante, forte sob o ponto de vista intelectual, capaz de afastar todo e qualquer constrangimento que se desvie desse desígnio.

1. Expressão do “(novo) filantropismo empresarial” na “(nova) narrativa global” do currículo

No final da Segunda Grande Guerra, a decisão de reconstruir as sociedades com base na economia, assegurando, em simultâneo, o seu exercício democrático, determinou, em grande medida, o rumo da educação escolar (cf., por exemplo, Teodoro, 2000). Situando-nos nas duas décadas deste século, destacamos a centralidade da Organização das Nações Unidas (ONU) na reorientação de tal rumo em dois momentos cruciais. Em 2000, na Cimeira que aprovou a “Declaração do Milénio”, onde constava o pacto de “tornar o mundo melhor”, foi imputada à educação a responsabilidade de contribuir para a “dinamização da economia global”. E em 2015, na Cimeira que aprovou o “Projecto Global do Milénio”, mantendo esse intento, foi-lhe imputada a responsabilidade de contribuir para o “desenvolvimento sustentável” capaz de “promover o bem-estar”.

De modo coerente, nas Agendas resultantes destes dois eventos – do “Horizonte 2020” e “Horizonte 2030”, respetivamente – a educação é realçada como condição da profunda mudança que urge levar a cabo no mundo, como forma de garantir o futuro. Porém, argumenta-se, a “escola tradicional”, que teima em persistir, laborando de modo isolado e rígido, agarrada a conhecimentos disciplinares desligados do real, não consegue superar fragilidades ancestrais relacionadas com a qualidade da educação, a equidade social e a eficácia das aprendizagens (Palma Valenzuela & Damião, 2018). Por isso, o famoso quarto objetivo do “Projeto Global do Milénio”, encorajando a superação destas fragilidades, suscita a necessidade de “revitalizar parcerias para esse fim” (United Nations, 2015, X). Trata-se, primeiramente, de estabelecer uma “parceria global” com “espírito de forte solidariedade”, passível de conjugar esforços públicos e privados de um modo nunca experimentado (United Nations, 2015, X).

Esta conjugação de esforços “híbridos”, não sendo recente, viu-se reconhecida e robustecida ao mais alto nível, tendo sido operacionalizada por entidades transnacionais que mantêm uma estreita ligação com a ONU. No espaço europeu destaca-se a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), pelo histórico e crescente empenho com que reivindica funções educativas, tendo primazia na orientação das políticas para este sector (Sellar & Lingard, 2013)³. O lema que encabeça os múltiplos documentos que assina – “uma vida melhor, um mundo melhor e um futuro melhor” – impulsionará países e regiões a perfilharem a “nova narrativa” a que antes aludimos,

³ Recordemos que esta organização, tal como a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), que a precedeu, tendo na base o projeto neoliberal, as suas preocupações educativas “decorrem directamente da esfera económica”. Além disso, logo que foi apresentada, “a teoria do capital humano torna-se onnipresente nos [seus] trabalhos, assumindo o estatuto de legitimação científica (e económica)” (Teodoro, 2000, 51). Sendo razoável que tal orientação bem como as políticas e práticas dela decorrentes fossem objeto de crítica certa e robusta por parte de quem tem responsabilidades educativas, ela é, ao contrário, crescentemente acolhida por eles. Percebe-se, em suma, que a sua implantação hegemónica se veja acompanhada de uma submissão mais ou menos consciente.

consolidando um entendimento comum quanto à educação. Entendimento que, note-se, terá sido coelaborado e coformalizado pelos agentes/parceiros sociais que se dizem empenhados em investir, de diversos modos, nas novas gerações (cf., por exemplo, OCDE, 2018, 2019a, 2019b). Há nesta manifestação de vontade duas vertentes que, surgindo interligadas, importa distinguir para se perceber melhor o sentido do título que demos a este tópico.

A primeira vertente é o caráter radical que imprime à mudança da “educação que temos” para a “educação que queremos”. O resultado tem sido uma expansão sem precedentes do projeto da dita organização, tanto em termos do número de sistemas de ensino que abarca, como dos agentes/parceiros que envolve⁴. “Ressignifica-se” globalmente o currículo (Pacheco, 2009) por referência a perfis uniformizados e uniformizadores de “competências para a ação” (cf., por exemplo, OCDE, 2017; 2019a, 2019b), numa ancoragem que tende a diluir o nacional, fazendo sobressair o global e o local, ou seja, o “glocal”⁵. A segunda vertente é a declaração de que, no âmbito do referido projeto transnacional, todos os alunos serão incluídos com a garantia de terem igualdade de oportunidades, para que possam alcançar o sucesso, entendido não só no plano académico mas igualmente nos planos individual e profissional. Se e quando identificados obstáculos a este sucesso é possível superá-los como meios eficazes de intervenção.

A conjugação das duas vertentes parecer revelar uma conceção defensável de pessoa e de educação, contudo vemos aqui a pessoa como peça de uma engrenagem produtiva, alheada da sua identidade singular e criadora, e a educação como processamento conducente à manutenção ou potenciação das condições materiais de existência. Nesta apreensão, tecemos as considerações que se seguem.

Afirmando-se que o Estado tem dado reiteradas provas de incapacidade para assegurar a “inclusão plena” dos sujeitos a quem reconhece o direito à educação, chegou o momento de permitir o auxílio de outros agentes/parceiros⁶. Argumenta-se que a educação das novas gerações, pela sua incontestável importância no “futuro que queremos”, requer uma concertação de esforços e dinâmicas da sociedade, esperando-se que o Estado as reconheça e apoie.

Entre a multiplicidade de agentes/parceiros a que nos referimos veem-se destacadas as empresas, especialmente através de fundações que criam. É que, defende-se, elas são a prova da boa laboração organizacional, conhecem o mercado e sabem movimentar-se nele, dispõem de saber especializado e experiência acumulada que lhes confere agilidade,

⁴ O projeto – designado por “Educação do século XXI” ou “Educação do futuro” – explicita a “educação que queremos” em função da “visão do futuro que queremos”, e “das competências transformadoras de que os alunos precisarão para tornar o futuro que queremos numa realidade” (ver, por exemplo, OCDE, 2017; OCDE, 2018).

⁵ Há, pois, que investir numa nova estrutura dos sistemas de ensino, que será “globalmente informada” e “localmente contextualizada” (cf., por exemplo, OCDE, 2018, 2019a, 2019b). O Estado torna-se intermediário: reconhece e legisla as medidas transnacionais, transferindo a sua gestão operacional para municípios/autarquias e outras instâncias próximas da escola ou que dela se aproximam. Tende a ficar reduzido à monitorização e regulação em função de critérios externos, continuando, no entanto, a ser o principal financiador.

⁶ Em trabalho anterior, identificámos os seguintes agrupamentos de agentes/parceiros sociais: organizações não governamentais (ONG), associações e confederações, sindicatos e ordens profissionais, conselhos e comissões, instituições de ensino superior, fundações e empresas (Damião, 2019).

têm meios financeiros, técnicos e humanos para conseguirem um elevado nível de eficiência nos empreendimentos a que se dedicam (Ball, 2014), e algumas acumulam lucros notáveis. Ao contrário, o Estado, num pesado e imutável funcionamento burocrático, reparte as suas atribuições por múltiplas áreas, sem se concentrar em nenhuma de modo satisfatório, sendo o desfecho, as mais das vezes, desanimador⁷.

Desta forma, a “nova ordem curricular” ganha em reger-se pela lógica empresarial, até pela capacidade que demonstram em agregar agentes/parceiros ou, mais propriamente, *stakeholders*⁸, quer dizer, “representantes de interesses convergentes” (European Commission, 2018), envolvendo-os em intervenções a que o Estado se propõe sem conseguir resultados aceitáveis. Logo, é razoável que deixe de ter exclusividade na deliberação do currículo, tornando-se, isso sim, uma “parte interessada”, entre várias outras. De modo mais claro, desloca-se o Estado – ou é deslocado – do centro do sistema de ensino para a sua periferia, cedendo o seu lugar às empresas (Olmedo, 2013).

Falamos da uma nova filantropia empresarial, distinta da clássica: enquanto esta, em complemento do Estado ou chegando onde o Estado não chegava, reconhecia a escola como escola, abstendo-se de interferir explícita e diretamente no trabalho curricular; aquela, secundarizando ou substituindo o Estado, reconfigura a escola como empresa, interferindo explícita e diretamente em todas as fases desse trabalho⁹. Aqui, à parte o investimento financeiro, localização geográfica e abordagem (isolada ou em consórcio), cada empresa ou grupo empresarial institui a sua “visão” para a educação, que diz justificar a “missão”, que anuncia assumir.

“Visão e missão” que, sendo apresentadas como singulares, seguem, *pari passu* os fixos ditames da “nova narrativa da educação” e os modos padronizados de a operar, fruto de uma apurada estratégia que se desenrola em várias frentes¹⁰. Assim se compreende que

⁷ A declaração recorrente, mesmo da parte de políticos – lembremo-nos do discurso de tomada de posse de Ronald Reagan, de que o Estado é “parte do problema não a sua solução” –, expressa a essência do ideário neoliberal. O mesmo ideário admite que no caso de o Estado acolher “programas de ajustamento” facultados por outras entidades pode tornar-se parte da solução (Evans, 1993).

⁸ Reconhecendo a dificuldade de traduzir para português a expressão *stakeholders*, Amaral e Magalhães (2000, 26) notam que ela, sendo importada da área empresarial, indica as partes ou participantes – grupos e pessoas – que, num certo contexto, estabelecem relações organizacionais, por princípio, de confiança, a partir de interesses comuns. Este é o significado que o filósofo R.E. Freeman, avançou, num marcante memorando interno de 1963 do *Stanford Research Institute*, para designar os que se unem para dinamizar uma empresa: empresários, acionistas, clientes, funcionários, fornecedores, credores, políticos.

⁹ Na versão filantrópica clássica, prevalente em finais do século XIX e primeiras décadas do século XX, empresários bem-sucedidos, não obstante serem motivados por incentivos fiscais e outros, alegando sentido de “dever público”, faziam doações para programas socioeducativos. Tais doações, em geral pontuais, eram entregues a quem as sabia gerir e aplicar. Na nova versão filantrópica, as empresas, sobretudo de grande e média escala, reivindicando a “obrigação de partilhar” a sua riqueza, financiam programas de continuidade que concebem, controlando a sua implementação e apurando os seus resultados. Esta versão “filantrópica” de origem norte-americana, expandiu-se, com grande rapidez, na América do Sul, na Europa e em África. Sobre a diferenciação em causa ver, por exemplo, Olmedo (2013); Krawczyk (2018); Martins (2019).

¹⁰ Nessa estratégia destaca-se, nomeadamente, a criação de institutos, fundações, associações, a apresentação e divulgação no espaço virtual, a presença regular nos meios de comunicação social, a produção de recursos para uso de educadores e professores, a atribuição de bolsas de estudo e prémios, a organização de conferências e eventos afins, a oferta de equipamentos a escolas professores e alunos.

este tipo de agentes/parceiros seja formalmente reconhecido nos documentos tutelares que materializam as mais recentes reformas curriculares.

2. Apreensão que o “novo filantropismo empresarial” deve merecer a quem tem responsabilidades no currículo

Em sequência, assinalamos que a “ajuda” do “novo filantropismo empresarial”¹¹, aos sistemas de ensino tem conseguido, desde a “última década do século XX, uma dimensão política cada vez mais importante” (Olmedo, 2013, 472), mormente no amplo campo do currículo¹². Por seu lado, a sociedade, salvo raras exceções, acolhe sem interrogar o discurso filantrópico-empresarial e as ações que desencadeia. O mesmo se passa com profissionais da educação e da formação, independentemente do lugar que aí ocupam, bem como investigadores, com trabalho validado na comunidade académica. Portanto, a figura a que nos referimos ganha voz e terreno, rodeando-se de um crescente entusiasmo, não tanto devido aos seus próprios méritos, mas à “ingenuidade e falta de crítica” (Olmedo, 2013), notória nesses dois grupos nos quais nos incluímos. Efetivamente, pela preparação que as pessoas que os compõem têm e pelas funções que exercem, esperar-se-ia que tivessem um maior discernimento do fenómeno e se posicionassem em relação aos rumos que vai tomando.

Entendemos, então, que o problema supra indicado precisa de ser estudado a partir do pressuposto de que a “escola pública para todos”, ainda tão recente na nossa história, não pode deixar de ser concebida como contexto realmente educativo, onde, através do trabalho curricular, é possível desenvolver a capacidade integrativa que se designa por inteligência¹³. Como contributo para esse estudo, enunciamos dois dos mitos mais óbvios associados à “nova filantropia empresarial”, ponderando, de seguida, algumas consequências.

¹¹ Diversas expressões traduzem a realidade em que nos detemos: “nova filantropia” (Ball & Olmedo, 2011; Ball 2014; Olmedo, 2013, Saura, 2016), “filantropia contemporânea”, “filantropia sem fronteiras” (Olmedo, 2013), “nova filantropia”, “governança filantrópica” (Ball & Olmedo 2011), “governança filantrópica global” (Ball 2014), “filantropismo” (Saura, 2016), “filantropismo económico” (Seguro Romero, 2017), “filantropia empresarial” (Krawczyk, 2018), “neo-filantropismo” (Paraíso, 2005), são algumas delas. Entendemos que a expressão “novo filantropismo” no mesmo sentido de “nova filantropia”, será a mais adequada por remeter para a influência que, na atualidade, os empresários-filantropos têm na “nova narrativa global do currículo” e na sua materialização.

¹² A metodologia de investigação designada por “análise de redes” dá a conhecer a infiltração da “nova filantropia” no tecido educativo e formativo. Permite mostrar como indivíduos e/ou organizações dos campos empresarial, político, académico, dos média, etc. se relacionam (em termos regionais, nacionais e transnacionais) para operar com eficácia e estabilidade em sistemas públicos (cf., por exemplo, os trabalhos de Ball & Olmedo, 2013; Ball, 2014; Krawczyk, 2014; Olmedo, 2013, 2017; Viseu, 2014; Martins, 2016, 2019). A informação reunida permite perceber a sua influência na conceção de educação e de formação, na determinação das suas finalidades, na escolha das metodologias e dos recursos, na configuração dos seus espaços, etc.

¹³ A expressão “inteligência”, há muito evitada no discurso curricular, designa, basicamente, o modo de pensar que caracteriza o ser humano. Podendo ser desenvolvido a partir de conhecimento, tende para a abstração, facultando o entendimento do “eu”, do “mundo” e do “eu no mundo”. Esta faculdade integrativa é, como se percebe, fundamental para discernir aquilo que está em causa em cada situação e para as escolhas a fazer nela.

2.1. Dois mitos associados à “nova filantropia empresarial”

Eis o primeiro desses mitos: as empresas-filantropas são bem sucedidas onde o Estado fracassa, inclusive na educação escolar pública. Objetivando: os empresários-filantropos são, em geral, exemplos de inovação e pro-atividade empreendedora, características que refletem nas empresas que representam, tornando-as redutos de excelência e eficácia; em contrapartida, os políticos e os professores têm características contrárias, que transpõem, respetivamente para a ação do Estado e da Escola, tornando-os redutos de burocracia e de resistência à mudança (cf., por exemplo, Barroso, 2006; Ball, 2014). Por seu lado, os políticos – mas também muitos professores – tendem a reconhecer o reparo quanto à sua falta de proficiência nos vários patamares do sistema educativo e, enaltecendo a participação desconcentrada dos vários agentes/parceiros sociais, acolhem sugestões e intervenções de empresários-filantropos, delegando, em certos casos, nas suas mãos funções que só ao Estado e à Escola competem. Em matéria de currículo, “oferece-se” ao Estado e à Escola o que se diz que eles não são capazes de fazer; o Estado e a Escola, em nome do “bem comum”, aceitam a “oferta” e permitem que ela se concretize.

Constituem-se, assim, “sujeitos sociais híbridos” (Ball, 2014, 230) marcados por um desequilíbrio de poder: o privado assume progressiva e abertamente o “controlo monopolista” que era do público (Olmedo, 2013). Nesta desigualdade das “partes interessadas”, exerce mais poder quem mais poder tem. E quem mais poder tem – pelas reservas financeiras de que dispõe ou que consegue captar, pelas sólidas influências que facilmente estabelece, bem como pelo persuasivo *marketing* que usa – são as empresas¹⁴.

Um segundo mito associado à “nova filantropia empresarial” pode ser enunciado do seguinte modo: sem empresas-filantropas não há salvação para a educação. Afiada como generosa e desinteressada, a sua incorporação nos sistemas de ensino públicos diz-se impelida pelo “dever moral”, que alguns sentem, de partilhar a riqueza material que teria sido conquistada por méritos próprios com aqueles a quem a sorte não sorriu, mas que, nem por isso, podem ser deixados pelo caminho. Com a complacência do Estado, quando não com a sua solicitação direta, usando este argumento, num jogo cada vez mais intrusivo, as empresas foram entrando nas estruturas curriculares, apropriando-se delas, uma por uma. O resultado é fácil de inferir: os sistemas de ensino, recuando na obrigação educativa que lhes compete, passaram a depender das empresas para garantir dimensões substanciais do seu funcionamento.

Sucede que as dimensões em que o Estado tem mostrado maiores debilidades são, por um lado, a formação para a cidadania, que se decreta como fulcral na resolução dos difíceis problemas que o mundo apresenta e, por outro lado, o apoio social e académico aos mais desprotegidos, que, em acréscimo, tendem a estar em escolas multiproblemáticas. Ora, estas dimensões, por serem destacadas como condição primordial de “inclusão” – que, lembramos, é o objetivo central da Agenda 2030 da ONU –, tornaram-se particular-

¹⁴ Esta constatação não é coerente com a “narrativa” da OCDE no que respeita ao poder dos diversos agentes/parceiros educativos na construção do “currículo do século XXI”. Por exemplo, a iniciativa designada por “A voz dos alunos” – promovida em diversos países para apurar o que os alunos querem aprender, para quê e como –, dá a entender que esse poder está nas mãos dos alunos. A realidade é, porém, outra: o que se via decidido antes da auscultação dos alunos é o que se vê decidido depois dela.

mente escrutinadas pela sociedade, que tem vindo a exigir, com progressiva ênfase, intervenções tão rápidas quanto infalíveis.

A breve alusão a estes dois mitos faz perceber que, no campo abrangente que é o currículo da escola pública e, de modo acentuado, em algumas das suas dimensões, a ação das empresas-filantropas passou a ser vista como a principal ou, até, única possibilidade de responder a carências prementes que se apontam aos sistemas de ensino. Até porque as promessas de tais agentes/parceiros, apresentadas numa linguagem de cariz compassivo, empolgante e mobilizador, assentam, não em utopias distantes, formuladas por teóricos que se movimentam no abstrato, mas em testemunhos palpáveis dos triunfadores que conhecem e dominam a realidade, e que, além disso, estão próximos – quanto mais não seja no espaço virtual – de quem necessita.

São promessas que veiculam um certo tipo de esperança e segurança aproximado do que o movimento iluminista alimentou e que conduziu à noção de currículo como percurso de aperfeiçoamento humano. Todavia, tanto a esperança como a segurança foram-se esvanecendo ao longo do século XX, mais na sua segunda metade, muito em virtude das abordagens críticas e pós-críticas, de mérito indiscutível, mas que deixaram os educadores um “tanto cansados, desorientados e desarmados das ideias-força e de ideais impulsionadores (...), grandiosos, que atuem como guia para o futuro e para o progresso” (Gimeno Sacristán, 2000, 55).

Valendo-se desta circunstância, os empresários-filantropos declaram, com especial empenho, a sua disposição para conduzirem a mudança de que os sistemas de ensino necessitam para superarem os galopantes e aparentemente inultrapassáveis obstáculos que são o insucesso e o abandono escolar, premonitórios do fracasso na vida futura, nas suas diversas vertentes. São, na sua ótica, obstáculos, acima de tudo, decorrentes de situações de pobreza e abandono, mas, sobretudo, de incúria e decisões erradas dos que têm obrigação de resolver tais situações. Não podemos aqui negligenciar o facto de que, quando a ajuda humanitária “provém de instituições sociais vinculadas e sustentadas por empresas que participam no mercado livre, é necessário que a análise seja cautelosa”, a educação tem “de passar a um outro debate em defesa do público” (Seguro Romero, 2007, 663).

Não sendo este o espaço para explorar as múltiplas frentes de tal debate, limitamo-nos a apontar duas consequências da captura dos sistemas de ensino pelas empresas-filantropas, que se prevê ser seguida do seu abandono. A nossa tese é que nos encontramos na transição de uma fase para outra.

2.2. Consequências dos mitos associados à “nova filantropia empresarial”

A captura que as empresas-filantropas fazem dos sistemas de ensino, usando-os em seu proveito, é, por certo, a consequência mais notória do que acima dissemos. Um olhar sobre as influências que congregam permite compreender a transferência de poder do público para o privado: as empresas evoluíram na substituição do Estado e/ou o Estado permitiu que assim fosse, até se estabelecerem como “criadores de Estado” (Olmedo, 2017), alterando o que se encontra constitucionalmente consagrado. Desta maneira, mesmo em regimes democráticos, subverte-se a orientação da educação escolar pública em pelo menos duas frentes.

Uma frente de subversão prende-se com o dever de educar, que, não obstante ser declarado universal e inviolável, “cede lugar à boa vontade”, retornando-se a um tempo “em que a educação ainda não era considerada um assunto de responsabilidade pública” (Saviani, 2018, 24). Mesmo que a intervenção filantrópica das empresas abarque a totalidade de escolas de uma região, de um país ou, como pretendem, do mundo, o currículo é delineado em função da “sua vontade”, que, sendo de índole neoliberal, concorre, primeiramente, em seu benefício. Essa intervenção, por um lado, integrará elementos uniformes, compatíveis com o desígnio partilhado por todas as empresas de preparar produtores-consumidores num mercado global; por outro lado, integrará elementos diferenciados, de acordo com as singularidades daquelas que operam em cada escola/conjunto de escolas, região ou país. Em ambos os casos são intervenções contrárias ao intento educativo basilar que é formar o ser humano.

A outra frente de subversão prende-se com os destinatários diretos da ação filantrópica: os mais pobres sob o ponto de vista económico, os mais deserdados sob o ponto de vista cultural, os que, enfim, se diz não poderem, de modo algum, superar a sua origem sem a dádiva dos mais afortunados. Mas não são todos os que precisam que obtêm esta dádiva porque, derivando ela de acordos e possibilidades várias, só chega a alguns, e àqueles a quem chega é sob formas que, como antes afirmámos, a afastam dos propósitos emancipadores da educação, aproximando-a dos propósitos aprisionadores do doutrinamento. A relação entre os que dão e os que recebem obedece a um padrão tácito: os primeiros distribuem o que lhes sobra como entendem; os segundos aceitam o que lhes é destinado, ficando obrigados a cumprir os requisitos da dádiva. Não são apenas os estatutos sociais que se querem manter inalterados: de modo mais profundo e subtil preserva-se uma assimetria ontológica, na qual a “inferioridade” e a “superioridade” estão, à partida, garantidas. A “igualdade”, um dos chavões da “nova filantropia”, resvala como se percebe para a caridade estratégica, anulando o valor filantrópico da “ação filantrópica”.

Avançando nas consequências dos mitos antes assinalados, conjecturamos estar iminente o abandono dos sistemas de ensino públicos, ou de partes deles, pelas empresas-filantropas: depois de os destabilizarem conforme os seus interesses, começam a deixar de lhes ser úteis, pelo menos da maneira como eram.

É notório que tais empresas “dão-se bem, fazendo o bem” (Olmedo, 2013, 482): têm obtido dividendos do Estado ou por intermédio dele (Demo, 2001), como benesses fiscais e acesso a fundos públicos; têm feito uma sedutora publicidade de enorme alcance, favorável aos seus negócios e imagem; e, não menos relevante, têm conseguido a distração de problemas que afetam o planeta e as pessoas e para os quais contribuem. Em termos de balanço, o retorno do seu investimento na educação só pode ser francamente positivo: por via da sua “ação filantrópica” “comovente” (Olmedo, 2013, 495), “espectacular”, de que fazem parte depurados “golpes mediáticos” (Lipovetsky, 1998, 35), consolidam um “gigantesco mercado educacional” (Krawczyk, 2018), um “mercado global de educação” (Ball, 2014). Acima de tudo, contribuem para a “governança filantrópica”, conquistando poder na “nova ordem mundial” (Olmedo, 2013). Enquanto for vantajoso intervir nos contextos escolares mais fragilizados, colhendo aí dividendos, a sua filantropia manter-se-á.

Numa estranha dinâmica que convoca os mais apelativos, e aparentemente inconciliáveis, princípios pedagógicos de matriz socio-construtivista (Saviani, 2018) e behavio-

rista clássica, o “novo filantropismo empresarial” tem contribuído para alterar o currículo, tornando-o numa pauta única cujo foco é a preparação padronizada de “funcionários”. Essa contribuição acarreta, forçosamente, outras: descaracterizar a escola pública, dissolvendo-a na lógica da empresa, quando não usando a própria empresa como escola; subverter a relação pedagógica, afastando os educadores dos educandos, e ambos do conhecimento; reorientar a formação de professores e treinar os que já são os seus substitutos – como tutores, mentores e *coachs* – no sentido que lhes é conveniente; apoiar investigação que apurará “evidências” que corroboram pressupostos estabelecidos e sustentem a implementação ou manutenção de práticas.

Esta é a sugestão dos empresários-filantropos destinada prioritariamente aos “mais desfavorecidos”¹⁵, que adquirirão “competências globais” (OCDE, 2020) de teor técnico e tecnológico com evidente sentido utilitário, a que se agregam múltiplas outras de teor emocional. O seu conjunto dará acesso a um núcleo tão sofisticado quão enigmático de competências superiores¹⁶. Não é possível deixar de ver aqui a pretensão de se obter, através do currículo, operacionalidade produtiva aliada a vínculos laborais precários, requerendo-se, em paralelo, uma participação social ordeira (cf., por exemplo, Bauman, 1999; Tikly, 2004).

Em sistemas de ensino fragilizados e desregulados – devido, em muito, à ação desses agentes/parceiros e ao assentimento que encontram aos níveis político e social, sem esquecer o escolar –, tal proposta implica um ajustamento curricular contínuo, ditado pelas flutuações do mercado global. Isto é muito claro na apresentação do mais recente modelo de currículo proposto pela OCDE – “Modelo Bússola da Aprendizagem” –, no âmbito do seu projecto “Educação 2030” (OCDE 2019c). E ainda mais claro é na proposta que fez para o “redesenhar”, justificando-se com a crise aberta na escolaridade pela pandemia COVID-19, segundo uma “abordagem ecossistémica” (cf. OCDE 2020). Trata-se de uma abordagem que sublinha, por um lado, a necessidade, de aproximar estreitamente os ambientes formais, não formais e informais – de modo que, podendo a educação ter lugar na escola e/ou fora dela, convoca toda a comunidade – e, por outro lado, de afinar a articulação entre público e privado, que temos vindo a explicar (Reimers & Schleicher, 2020; Schleicher, 2020; OCDE, 2020).

Vê-se neste duplo movimento, a possibilidade, muito palpável, de cedência completa do público ao privado em matéria de currículo¹⁷; cedência que, notamos, se soma às que

¹⁵ A expressão é particularmente cara aos empresários-filantropos, que a usam de modo reiterado nos seus discursos. É, precisamente, em nome deles que dizem sentir-se compelidos a passar à ação. Trata-se de uma declaração que, além de dar a entender que dispensa outra justificação para essa ação, sensibiliza os mais diversos públicos, mesmo os escolares e académicos.

¹⁶ Essas competências são enunciadas de diversos modos. Uma delas é os “quatro Cs”: “pensamento crítico, criatividade, capacidade de colaboração e de comunicação” (Brederode Santos, 2019, 6).

¹⁷ De entre as análises feitas a esta cedência, mencionamos a de Berliner (2018) que, tendo por referência a realidade norte-americana, detém-se nas figuras dos *vouchers* e *neo-vouchers* e *charter schools*, replicadas em vários países e regiões. No respeitante à realidade portuguesa, mencionamos o trabalho de Antunes e Viseu (2017) centrado na figura dos *contratos de associação*, que teve expressão significativa em Portugal, mantendo essa expressão em Espanha. Destacamos, no entanto, pela amplitude de análise conseguida, um relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicado de 2016. Aí se define “privatização” como a transferência de ativos, gestão, funções e responsabilidades do Estado ou de instituições públicas para indivíduos e agências privadas. Com base em dados recolhidos em todo o mundo, esta organização alerta para que, não sendo

acima mencionámos. O cenário curricular do Horizonte 2030, formalizado pela OCDE em colaboração com outras organizações supranacionais¹⁸, percebe-se muito concertado com os agentes/parceiros que mais poder têm nele: os empresários-filantropos. A “narrativa para a educação” de ambas as partes é uma só: bem delineada, consistente, operativa e ajustável, faz crer que a preparação que reservam às novas gerações é inequivocamente positiva, beneficiando mais os que mais desvantagens têm. É uma preparação que não visa superar lacunas pontuais detetadas nos sistemas públicos, mas modificá-los por completo para cumprir os desígnios da “educação para todos”, segundo o entendimento que lhe é conferido pelos ditos agentes/parceiros.

Contudo, talvez o mais preocupante no dito cenário seja a criação, pelos mesmos empresários-filantropos – em paralelo à reiterada e declarada dedicação que afirmam ter pelos sistemas públicos –, de escolas e redes escolares exclusivamente privadas. A publicidade que delas fazem é de educar a partir de “conceitos alternativos de educação”, segundo fins que se distanciam dos que insistem em imputar à escola pública. Para tais escolas, destinadas a crianças e jovens mais favorecidos, são concebidos currículos onde consta conhecimento escolar que se nega a crianças e jovens menos favorecidos, o mesmo acontecendo com as metodologias e recursos pedagógicos. Algumas delas replicam-se com grande celeridade pelos diversos continentes, sendo alocadas em sítios estratégicos no que respeita à captação de clientes¹⁹. Decerto, muitos deles serão migrantes das enfraquecidas escolas públicas, que, pelo seu poder de compra, passam a aceder a um outro nível de educação formal.

Em síntese

No presente texto defendemos que, na tradição humanista ocidental, a palavra “educação” encontra-se estreitamente ligada à palavra “altruísmo”. Determinada esta ligação como requisito e marca distintiva de toda a ação educativa, a que tem lugar na escola não pode ser exceção. Por isso mesmo, essa ligação é precisa para orientar o trabalho curricular, independentemente do plano em que o situemos: local, regional, nacional e transnacional.

Com base neste articulado, interrogámos a figura do “(novo) filantropismo empresarial” que se encontra destacada na “(nova) narrativa curricular”, destinada a transformar globalmente os sistemas de ensino. Explicámos a interrogação pelo facto de, na dita “narrativa”, se prever a substituição de “poderes públicos por entidades privadas em domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado de intervenção do Estado” (Barroso, 2006, 47-48). Entre essas “entidades privadas” sobressaem as empresas, especialmente de grande e média dimensão, que, apresentando-se como filantrópicas,

a privatização uma realidade nova, o seu intuito mudou e a sua dimensão aumentou. O alerta que deixa é claro: várias formas de apropriação da educação pública têm transformado e obscurecido a sua natureza e limites que, de bem público assumido pelo Estado, passa a bem privado.

¹⁸ Entre essas organizações contam-se o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a União Europeia (UE).

¹⁹ Um exemplo paradigmático da multiplicidade das escolas e redes de escolas a que nos referimos são as que se situam em Silicon Valley. Inspiradas na “Pedagogia Waldorf”, são frequentadas, nomeadamente, pelos filhos de magnatas das empresas globais de tecnologia. O seu currículo não pode ser mais distante do que esses magnatas propõem nos seus discursos e “apoiam” através das suas fundações.

declaram-se dispostas a participar, de forma altruísta, na “causa da educação”, prometendo “mais e melhor educação” ou “educação de qualidade”. A solicitude, envolvimento e mobilização que mostram, e que dizem assentar em valores como os de “solidariedade” e de “justiça social”, têm sido acolhidas e reconhecidas quer por organizações que laboram à escala mundial quer por sistemas de ensino nacionais.

Aceitando que tal “causa” deve ser afastada de equívocos, defendemos que decorre de um direito/um dever universal – de se educar e de ser educado – reconhecido em regimes democráticos, porquanto é ao Estado, obrigado a cumprir a sua Constituição, que cabe manter “padrões curriculares” que beneficiem a todos por igual (cf., por exemplo, Boto, 2005; Maia, 2006). Este é o patamar civilizacional que, na modernidade, conseguimos alcançar e não podemos deitá-lo a perder, seja de que modo for. Acontece que a forma de operar das empresas-filantropas nos sistemas públicos de ensino – que neste século adquiriu novas características, ajustadas à supra mencionada narrativa – põe, em causa esses “padrões”.

De facto, recorrendo a diversas formas de ligação entre o público e o privado, têm entrado com particular voluntarismo em tais sistemas, implementando programas de apoio multifacetado, sobretudo em contextos escolares fragilizados onde se encontram os alunos que, pela sua origem social e cultural, revelam problemas que o Estado é acusado de ser incapaz de resolver. Quando analisamos as opções que sustentam os aludidos programas, não podemos deixar de notar que, sob uma “máscara humanitária” (Saura, 2016), está uma forte tendência de manutenção da ordem económico-financeira estabelecida.

Ao privilegiar-se a aquisição de competências funcionais com vista à integração laboral e ao sucesso na vida, alienando o desenvolvimento da inteligência a partir de conhecimentos “poderosos” (Young, 2013), que dão acesso ao pensamento e ação livres, é a própria escola pública que se descaracteriza, deixando de ser uma oportunidade ético-cultural para todos. Longe de estarmos perante uma situação hipotética, estamos perante uma situação bem real e em franca expansão: nesta escola, que continua a ser financiada pelo Estado, tendem a ficar aqueles que são objeto de ajuda; os de origem social e cultural mais elevada migram para escolas privadas, muitas delas propriedade dos empresários-filantropos. Aqui não só se transmitem saberes de excelência – com destaque para as humanidades e as artes, que faltam na outra –, como se perpetua um modelo social que tende a agravar mais do que as desigualdades económicas, as desigualdades de discernimento do eu no mundo e de consciência cidadã.

Tal como outros autores, julgamos que a “nova filantropia”, não obstante o discurso galvanizante que adota, a “publicidade positiva” que consegue (Berliner, 2018) e a visibilidade que obtém, está, precisamente por isso, longe de cumprir os requisitos da filantropia humanista. É, sim, “caridade sentimental” (Lipovetsky, 1998), disfarçada de solidariedade e de justiça social (Ball & Olmedo, 2011; Saura, 2016). Acresce ser marcada por uma distinção ontológica, que atenta contra a dignidade humana.

Subjacente ao que dissemos no parágrafo anterior, está a ideia de “mundo ‘dado como dado’”, excluindo-se, à partida, “a compreensão crítica capaz de transformá-lo” (Krawczyk, 2014, 33), sendo que, de modo compatível com tal ideia, a escola “educa para a submissão” (Demo, 2001, 949). Este conformismo é, em tudo, contrário aos valores de igualdade, justiça e liberdade, manifestações concretas da teleologia de aperfeiçoamento. Por se reconhecerem como finalidades últimas da educação, a escola

não os pode perder de vista (cf., por exemplo, Arendt, 1957/2006; Boavida, 2009) de modo que o educando os “coloque (...) na sua vida, que os conheça, os estime, os realize” (Quintana Cabanas, 2005, 31). Ademais, sob o ponto de vista ético, esses valores implicam um conhecimento que “tem de ser equitativo”, no sentido em “que tem de chegar de modo igual aos ditos favorecidos e desfavorecidos”; afinal, é a “melhoria de qualidades máximas da pessoa” que está em causa (Maia, 2006, 185).

Tendo em atenção as considerações feitas até aqui, não vemos como podem as empresas-filantropas, mesmo as que procuram, com honestidade, aproximar-se do ideal filantrópico, assumir o desígnio que acabámos de esclarecer: há que reconhecer que a sua vocação é perseguir interesses próprios; a sua meta é o lucro, venha ele de onde e por que meios vier; e o seu modo de agir é a influência. Entre a sua filantropia e os lucros que colhem não ficam nunca a perder. A educação pública, materializada no currículo escolar, não é, em definitivo, uma atribuição sua; é uma atribuição do Estado, que, como representante do bem comum, funciona de modo distinto do empresarial. O mesmo há a dizer da Escola.

No momento tão crítico que atravessamos, em virtude de uma pandemia que tantos estragos tem causado no mundo, vemos a OCDE afirmar que esta é a “grande oportunidade para transformar os sistemas educativos” (cf, por exemplo, Reimers & Schleicher, 2020; Schleicher, 2020). Pretende, na linha que traçou a partir de 2015, uma transformação integral e imediata do currículo, a partir do modelo empresarial vigente, refinadamente neoliberal, respaldado na sua mestria filantrópica. Em muito pouco tempo, esta e outras organizações e empresas de grande abrangência fizeram aquilo em que se especializaram: produzir mais orientações, que se percebem mais incisivas, e que “recomendam”, de modo mais enérgico aos países. Usando as palavras de Berliner (2018, 45), diremos que se trata de mais uma das “investidas antidemocráticas dos privatizadores do livre mercado, que não valorizam a educação pública gratuita e de qualidade”. Mas diz também este autor que questionar, analisar e ponderar as implicações de tais investidas é trazer “pequenos raios de esperança” para o currículo escolar, sendo que esse é um dever de políticos, de profissionais e de investigadores.

Referências bibliográficas

- AMARAL, Alberto & MAGALHÃES, António – “O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 13, n.º 2 (2000), p. 7-28.
- ANTUNES, Fátima & VISEU, Sofia – “A cobertura mediática (midiática) do debate público. Governação e privatização da educação em Portugal”. *Revista Retratos da Escola* (Brasília), vol. 11, n.º 21 (2017), p. 501-523.
- ARENDT, Hannah – *Entre o passado e o futuro*. Lisboa: Relógio D'Água, 1957/2006.
- BALL, Stephen & OLMEDO, Antonio – “Global social capitalism: using enterprise to solve the problems of the world”. *Citizenship, Social and Economic Education*, vol. 10, n.ºs 2 & 3 (2011), p. 83-90.
- BALL, Stephen & OLMEDO, Antonio – “A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber, 2013, p. 33-44.

- BALL, Stephan – *Educação global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BARROSO, João – “O Estado e a Educação: a regulação transnacional, regulação nacional e a regulação local”. In: BARROSO, João (Org.). *A regulação das políticas de educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, 2006, p. 41-70.
- BAUMAN, Zygmunt – *Globalização. As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1999.
- BERLINER, David – “Escola pública nos EUA”. In Krawczyk, Nora (Org). *Escola pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual, 2018, p. 44-58.
- BOAVIDA, João – “El deber de educar como condición de libertad. In: Ibáñez-Martín, José (Ed.). *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson, 2009, p. 129-144.
- BOTO, Carlota – “A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos”. *Educação e Sociedade*, vol. 26, n.º 92 (2005), p. 777-798.
- BREDERODE SANTOS, Maria – Introdução: À procura da mudança. In Conselho Nacional da Educação. *Estado da Educação – 2018*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 2019, p. 4-9.
- CARVALHO, Luís; VISEU, Sofia & GONÇALVES, Catarina – “Novos atores intermediários na regulação da educação em Portugal”. *FAEEBA – Educação e contemporaneidade*, vol. 27, n.º 35 (2018), p. 30-42.
- DAMIÃO, Maria Helena – “A que futuro conduz o «currículo do futuro»? Acerca da premência de inovar na educação escolar”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 53, n.º 1 (2019), p. 63-80.
- DEMO, Pedro – “Brincando de solidariedade”. *Estudos – Humanidades*, vol. 28, n.º 5 (2001), p. 947-988.
- EVANS, Peter – O Estado como problema e solução. *Lua Nova*. n.º 28-29 (1993), p. 107-157. [Consult. 2 de Abril de 2021]. Disponível em WWW: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451993000100006&lng=pt&nrm=iso>.
- EUROPEAN COMMISSION – *Europe moving towards a sustainable future. Contribution of the SDG Multi-Stakeholder Platform to the Reflection Paper “Towards a sustainable Europe by 2030”*. Brussels: European Commission, 2018.
- GIMENO SACRISTÁN, José – “A educação que temos, a educação que queremos”. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação do século XXI. Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 37-63.
- KRAWCZYK, Nora – “Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação e Sociedade*, vol. 35, n.º 126 (2014) p. 21-41.
- KRAWCZYK, Nora – “Brasil – Estados Unidos. A trama de relações ocultas na destruição da escola pública”. In: Krawczyk, Nora (Org). *Escola pública. Tempos difíceis mas não impossíveis*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual, 2018, p. 59-72.
- LIPOVETSKY, Gilles – “A era do após-dever”. In: Morin, Edgar & Prigogine, Ilya (Org.). *A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998, p. 29-37.
- MAIA, Carlos Fernandes – “Altruísmo e educação: condição consciência e dignidade”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 19, n.º 2 (2006), p. 185-215.

- MARTINS, Erika – *Todos pela educação: como os empresários estão determinando a política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
- MARTINS, Erika – *Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais prol educação*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas [Tese de doutoramento], 2019.
- OCDE – *The future of education and skills. Education 2030*. Paris: OCDE, 2018 [Consult. 25 de Janeiro de 2021]. Disponível em WWW: <[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)>.
- OCDE – “OCDE Future of education and skills 2030. Conceptual learning framework. Attitudes and values for 2030”, 2019a [Consult. 25 de Janeiro de 2021]. Disponível em WWW: <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/attitudes-and-values/Attitudes_and_Values_for_2030_concept_note.pdf>.
- OCDE – “Stratégie 2019 de l’OCDE sur les compétences. Des compétences pour construire un avenir meilleur”. Paris: OCDE, 2019b [Consult. 25 de Janeiro de 2021]. Disponível em WWW: <<http://www.oecd.org/fr/emploi/strategie-2019-de-l-ocde-sur-les-competences-9789264313859-fr.htm>>.
- OCDE – “Oecd future of education and skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A series of concept notes” Paris: OCDE, 2019c [Consult. 25 de Janeiro de 2021]. Disponível em WWW: <https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf>.
- OCDE – “Curriculum (re)design. A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project”. Paris: OECD, 2020 [Consult. 25 de Janeiro de 2021]. Disponível em WWW: <<https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/brochure-thematic-reports-on-curriculum-redesign.pdf>>.
- REIMERS, Fernando & SCHLEICHER, Andreas (sous la direction de OCDE) – “Schooling disrupted, schooling sethought: How the Covid-19 Pandemic is changing education”. Paris: OECD, 2020 [Consult. 25 de Janeiro de 2021]. Disponível em WWW: <<https://www.gcedclearinghouse.org/resources/schooling-disrupted-schooling-rethought-how-covid-19-pandemic-changing-education?language=fr>>.
- OLMEDO, António – “Heterarchies and ‘philanthropic governance’ global: controversies and implications for social control of social policies”. *Revista Educação e Políticas em Debate*, vol. 2, n.º 2 (2013), p. 443-469.
- SCHLEICHER, A. – “The impact of Covid-19 on education – insights from education at a glance”. Paris: OECD, 2020 [Consult. 25 de Janeiro de 2021]. Disponível em WWW: <<https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>>.
- OLMEDO, António – “Heterarchies and «philanthropic governance» global: controversies and implications for social control of social policies”. *Revista Educação e Políticas em Debate*, vol. 2, n.º 2 (2013), p. 443-469.
- OLMEDO, António – “Something old, not much new, and a lot borrowed: philanthropy, business, and the changing roles of government in global education policy networks”. *Oxford Review of Education*, vol. 43, n.º 1 (2017), p. 69-87.

- PACHECO, José Augusto – “A ressignificação do currículo em contextos de globalização”. In: ANTÓNIO, Ana Sofia *et al.* (Orgs.). *Educando o cidadão global: globalização, educação e novos modos de governação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas & Autores, 2009, p. 49-65.
- PALMA VALENZUELA, Andrés & DAMIÃO, Maria Helena – “Da ‘narrativa’ humanista à educação humanista. Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade”. *Revista Educação e Emancipação*, vol. 11, n.º 2 (2018), p. 11-33.
- PARÁISO, Marlucy – “Neo-filantropismo na educação? O trabalho docente no currículo da mídia educativa”. *Trabalho & Educação*, vol. 14, n.º 1 (2005), p. 36-48.
- QUINTANA CABANAS, José Maria – “Crítica pedagógica de los sistemas educativos occidentales”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 13, n.º 46, (2005), p. 55-66.
- SAURA, Geo – “Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Education*, vol. 9, n.º 2 (2016), p. 248-264.
- SAVIANI, Dermeval – “A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária” In: Krawczyk, Nora (Org.). *Escola pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis* Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2018, p. 23-32.
- SEGURO ROMERO, Pedro – “Filantropía educativa como coarta tácita en la neoleberalización de los sistemas educativos del África Subsahariana”. In HERNÁNDEZ DÍAZ, José & EYEANG, Eugénie. *Los valores en la educación de África. De ayer a hoy*. Salamanca: Ediciones Universidad, 2017, p. 661-675.
- SELLAR, Sam & LINGARD, Bob – “The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, vol. 28, n.º 5 (2013), p. 710-725.
- TEODORO, António – “O fim do isolacionismo. Da participação de Portugal no Plano Marshall ao Projecto Regional do Mediterrâneo”. *Revista de Humanidades e Tecnologias*, n.º 3 (2000), p. 48-54.
- TIKLY, Leon – “Education and the new imperialism”. *Comparative Education*, vol. 40, n.º 2 (2004), p. 173-198.
- UNESCO – *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO Brasil, 2016. [Consult. 25 de Janeiro de 2020]. Disponível em WWW: <<https://www.abruc.org.br/view/assets/uploads/artigos/abruc/repensar-a-educa%C3%A7%C3%A3o---unesco-2016.pdf>>.
- UNITED NATIONS – *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. A/RES/70/1 (Resolution adopted by the General Assembly on 25 September). New York: United Nations, 2015 [Consult. 25 de Janeiro de 2020]. Disponível em WWW: <https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E>.
- WISEU, Sofia – “Revisitando o debate sobre o público e o privado em educação: da dicotomia à complexidade das políticas públicas”. *Ensaio: avaliação de políticas públicas*, vol. 22, n.º 85 (2014), p. 899-916.
- YOUNG, Michael – “Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach”. *Curriculum Studies*, vol. 45, n.º 2 (2013), p. 101-118.

(Página deixada propositadamente em branco)

Emergência das políticas de descentralização em
matéria de educação: uma contextualização
histórica e legislativa em Portugal

The emergence of decentralization policies in the
field of education: a historical and legislative
contextualization in Portugal

Ana Filipa Silva e Ismael Vieira

Ana Filipa Silva

Câmara Municipal de Gondomar, Divisão de Prospetiva Educativa

ORCID: 0000-0002-5111-1996

Ismael Vieira

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20)

ORCID: 0000-0003-2054-5123

https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_2

EMERGÊNCIA DAS
POLÍTICAS DE
DESCENTRALIZAÇÃO EM
MATÉRIA DE EDUCAÇÃO:
UMA CONTEXTUALIZAÇÃO
HISTÓRICA E LEGISLATIVA
EM PORTUGAL

As ideias de descentralização e de valorização do poder local emergiram nas décadas de 1960 e 1970 como alternativa à centralização. Encarada como uma resposta de proximidade política, a descentralização foi vista como uma forma de permitir uma satisfação mais eficaz e eficiente das necessidades do dia-a-dia dos cidadãos.

Deste modo, as autarquias passaram a intervir no campo educativo, tendo-se assistido a uma crescente responsabilização e envolvimento destas nesta matéria, através da delegação de competências para os Municípios, bem como na celebração de contratos de autonomia com as escolas.

Com este estudo pretende-se discutir de um ponto de vista histórico e legislativo as lógicas da administração local e compreender o papel do Município na administração e gestão da Educação, desde o 25 de abril até a atualidade. Para tal, recorreremos principalmente a bibliografia específica acerca do tema e fontes legislativas, utilizando do ponto de vista metodológico pesquisa e análise documental.

Palavras-chave: Descentralização na Educação; Município; Programa Aproximar Educação.

THE EMERGENCE OF
DECENTRALIZATION
POLICIES IN THE FIELD OF
EDUCATION: A HISTO-
RICAL AND LEGISLATIVE
CONTEXTUALIZATION
IN PORTUGAL

The notions of political decentralization and the empowerment of local authorities started to emerge in the 1960s and 1970s as an alternative to the well-established practices of centralization. Considered a measure of political proximity, decentralization was seen as likely to allow for a more effective and efficient response to every-day concerns and needs of citizens.

Accordingly, municipalities were granted partial intervention on the field of education. The increasing responsibilities and involvement of Municipalities on education resulted in a decentralized delegation of competences and the signing of autonomy contracts with schools. The aim of this study is to discuss, from a historical and legislative point of view, the logic of local administration and to understand the role of the Municipality in the administration and management of Education, from the 25th of April (1974) to the present. To accomplish this, we relied mainly on the specific bibliography and legislative sources on the subject, resorting methodologically to research and document analysis.

Keywords: Decentralization in Education; Municipality; Programa Aproximar Educação.

ÉMERGENCE DES
POLITIQUES DE
DÉCENTRALISATION EN
MATIÈRE D'ÉDUCATION:
CONTEXTE HISTORIQUE
ET LÉGISLATIF
AU PORTUGAL

Les idées de décentralisation et de valorisation du pouvoir local sont apparues dans les années 60 et 70 comme une alternative à la centralisation. Regardée comme une réponse de proximité, la décentralisation procure une satisfaction plus efficace et efficiente des besoins réels des citoyens.

C'est ainsi que les communes ont commencé à intervenir dans le domaine de l'éducation et ont progressivement assumé une implication et une responsabilité croissantes dans ce domaine, notamment à travers la délégation de compétences aux communes, ainsi que par la signature de contrats d'autonomie avec les écoles.

Le but de cette étude est de discuter, d'un point de vue historique et législatif, de la logique de l'administration locale et de comprendre le rôle de la Municipalité dans l'administration et dans la gestion de l'Éducation, depuis 25 avril 1974 et jusqu'à nos jours. Pour ce faire, nous avons principalement utilisé la bibliographie spécifique sur le sujet et les sources législatives, tout en utilisant, du point de vue méthodologique, recherche et analyse documentaire.

Mots clés: Décentralisation dans l'éducation; Municipalité; «Programa Aproximar Educação».

Introdução

As críticas ao centralismo e à reprodução das desigualdades pela escola nas décadas de 1960 e 1970 conduziram à emergência das ideias de descentralização e de valorização do poder local. Considerada como uma resposta de proximidade, a descentralização caracteriza-se pelo envolvimento dos parceiros locais na tomada de decisão, entregando às comunidades educativas locais a gestão dos seus interesses.

Deste modo, o campo educativo passou a contar com outros atores para além do Estado Central, tais como as Autarquias, o que se traduziu na delegação de competências para os Municípios, bem como na celebração de contratos de autonomia com as escolas. Tem-se assistido a uma alteração paulatina do papel das Autarquias na Educação, com uma atribuição de mais funções e competências, assumindo uma responsabilidade acrescida na resposta e satisfação de necessidades públicas.

Este artigo contempla uma reflexão acerca dos conceitos de centralização e descentralização no que às políticas de administração na educação diz respeito.

É feita, ainda, uma contextualização histórica e legislativa do processo de descentralização em educação em Portugal, através do enquadramento das formas de pensar a descentralização em três fases distintas.

Contém, por fim, uma análise acerca do Programa Aproximar Educação, descrevendo as competências delegadas e apresentando uma breve reflexão acerca dos alcances e limites da implementação do PAE.

1. Centralização e Descentralização

Atendendo ao tema de estudo, importa discutir os conceitos de centralização e descentralização, procurando compreender as vantagens de cada uma das políticas de administração e em que circunstâncias/momentos se justifica a sua prevalência e/ou a sua convivência.

Segundo Formosinho¹, existe uma relação indissociável entre a adoção dos modelos de administração pública e as concepções de democracia, na medida em que uma democracia societária “realça o papel do Estado e a dimensão comunitária o papel da comunidade na orientação e realização da actividade educativa”².

A centralização implica que “a responsabilidade e o poder de decidir se concentram no Estado ou no topo da Administração Pública cabendo às restantes estruturas administrativas (...) apenas a função de executar as directrizes e ordens emanadas desse poder central”³. Ora, este modelo subentende a existência de uma hierarquia, na qual os superiores ditam as diretrizes para os inferiores executarem.

¹ FORMOSINHO, João – “Centralização e Descentralização na administração da escola de interesse público”. In FORMOSINHO, João *et al.* (Org.) – Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação. Porto: Asa, 2005. ISBN 979-989-8366-77-1. p. 13-52.

² *Idem, ibidem*, p. 13.

³ FERNANDES, António Sousa – “Município, cidade e Territorialização educativa”. In COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António e VENTURA, Alexandre – Políticas e Gestão Local da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004. ISBN 972-789-145-4. p. 54.

O modelo centralizador pressupõe uma “concepção rousseauiana em que a democracia é a imposição da vontade geral (...), rejeitando a intervenção na política de quaisquer corpos intermédios entre o Estado e o povo”⁴. Ou seja, o Estado define quais as necessidades, preocupações e problemas que podem surgir e elabora uma resposta comum para aquelas situações, que deverão ser seguidas a nível nacional, não permitindo atender às especificidades que iam surgindo.

Nas décadas de 1960 e 1970, as ideias de descentralização e de valorização do poder local emergiram como tentativa de resposta às críticas ao centralismo e à reprodução das desigualdades pela escola⁵. Consequentemente, “nos anos de 1980 e de 1990, os temas da descentralização, da autonomia, da participação, do projeto educativo de escola, da gestão local da escola, da Territorialização das políticas e da acção educativas e outros, entraram claramente na agenda política e científica”⁶.

Portanto, “o campo educativo passou a contar com outros actores para além do Estado e do seu aparelho administrativo”⁷, tais como as Autarquias, que “são pessoas colectivas públicas de população e Território, dotadas de autonomia administrativa e financeira relativamente ao poder central”⁸. Isto é, o papel das Autarquias na educação tem vindo a alterar-se, no sentido de lhe serem atribuídas mais funções e competências, tendo uma responsabilidade acrescida na resposta e satisfação de necessidades públicas.

Assim, percebe-se que “O local surge [...] como uma instância de relegitimação da acção pública”⁹, o que faz com que este passe “a ser encarado também como Estado, mas como uma espécie de «Estado local de emergência»”¹⁰.

Encarada como uma resposta de proximidade, que permite uma satisfação mais eficaz e eficiente das necessidades reais dos cidadãos, a descentralização “acarreta a focagem no específico e no particular num estabelecimento de redes sociais e institucionais locais, podendo, por isso, gerar morfologias organizacionais diversas”¹¹.

Segundo Fernandes¹², “a descentralização é fundamentalmente uma opção política quer se procure aceder a formas rigorosas de descentralização – de cedência do poder por parte do governo central – quer se trate apenas de medidas correctoras da Centralização – medidas de Desconcentração ou delegação”.

No Quadro 1 são elencados os argumentos favoráveis à centralização e à descentralização, nos domínios político, económico-administrativo e pedagógico, a partir das reflexões de Fernandes¹³ e organizadas por nós.

⁴ FORMOSINHO, João – “Centralização... p. 31.

⁵ FERREIRA, Fernando – O local em Educação: animação, gestão e parceria. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005. 575 p. ISBN 972-31-1135-7.

⁶ *Idem, ibidem*, p. 101-102.

⁷ *Idem, ibidem*, p. 85.

⁸ PINHAL, João – “A Intervenção do Município na Regulação Local da Educação”. In BARROSO, João *et al.* – A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores. Universidade de Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2006. p. 102.

⁹ FERREIRA, Fernando – O local em Educação... p. 102.

¹⁰ *Idem, ibidem*, p. 102.

¹¹ LEITE, Carlinda – “A Territorialização das políticas e das práticas educativas”. In LEITE, Carlinda (org.) – Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI. Porto: Porto Editora, 2005. p. 16.

¹² FERNANDES, António Sousa – “Município, cidade e... p. 68.

¹³ *Idem, ibidem*.

Quadro 1 – Centralização vs Descentralização

	Argumentos da centralização	Argumentos da Descentralização
Razões políticas	- Assegurar a unidade do Estado contra as tendências separatistas locais ou regionais; - Aplicar uma política educativa coerente em todo o Território nacional; - Impedir o controlo da educação por grupos de interesses corporativos, organizações sindicais, ou movimentos radicais; - Contrariar a manutenção das desigualdades entre regiões e localidades; - Assegurar um currículo idêntico para todos os cidadãos; - Transmitir um património comum e valores considerados como fundamentais da identidade cultural do país; - Impedir tendências racistas ou xenófobas a nível local.	- Desenvolver a cooperação entre parceiros e atores educativos; - Aprofundar o exercício da democracia; - Entregar às comunidades educativas locais a gestão dos seus interesses; - Possibilitar a incrementação de projetos educativos locais integrados, tendo em conta o desenvolvimento pessoal e comunitário dos jovens em formação; - Obter a colaboração de cooperadores locais nos processos educativos desenhados pelas escolas.
Razões económicas e administrativas	- Impedir a multiplicação de intermediários ou a duplicação de esforços diferentes entidades educativas; - Reduzir os custos do ensino, fazendo gestão de escala n gestão do sistema educativo; - Assegurar estruturas e regras uniformes para todas as escolas, no que respeita à gestão administrativa, patrimonial, financeira e de gestão do pessoal; - Suprir a incapacidade local de assumir custos elevados com equipamentos ou pessoal especializado; - Impedir ou controlar a corrupção e os nepotismos desenvolvidos por grupos locais de pressão; - Promover a uniformização da organização pedagógica e da avaliação; - Facilitar a mobilidade de emprego docente dentro de todo o Território nacional.	- Acelerar o processo de decisão, através da proximidade local dos decisores, reduzindo a burocracia e o percurso pelos vários canais hierárquicos da administração; - Permitir decisões mais adequadas às decisões concretas a que se aplicam; - Envolver os implicados nos processos de decisão, aumentando a sua corresponsabilidade e o envolvimento pessoal na aplicação; - Permitir um uso mais eficiente dos recursos educativos e comunitários; - Reduzir os encargos financeiros do governo, através da obtenção de financiamentos locais.
Razões pedagógicas	- Compensar a carência de preparação de professores e administradores educativos, através de um maior dirigismo administrativo e pedagógico assumido pela Administração Central; - Garantir uma formação adequada nas matérias básicas, através de programas mais taxativos e de exames nacionais para todos os alunos.	- Flexibilizar os currículos introduzindo componentes locais no currículo nacional ou, pelo menos, adaptações locais dos currículos nacionais; - Desenvolver perfis de formação que tenham em conta a personalidade e o contexto familiar e social de cada aluno; - Diversificar as modalidades e cursos e formação e introduzir pedagogias participativas; - Possibilitar a elaboração de pactos e parcerias educativas com outros agentes e organizações locais; - Envolver todos os implicados nos processos educativos, de forma a potencializar as aprendizagens e reforçar a cooperação e responsabilização local.

De acordo com Fernandes¹⁴, é possível conciliar “uma certa centralização com descentralização e autonomia”, visto estas não serem excludentes entre si. Ou seja, o papel centralizador do Estado é essencial para alcançar alguns objetivos nacionais, garantir recursos e condições de igualdade e as políticas de descentralização possibilitam maior flexibilidade e diversidade nas formações, bem como maior proximidade nas decisões educativas¹⁵. Assim, é pertinente que exista intervenção direta do Estado na definição de algumas diretrizes a nível nacional e que, simultaneamente exista espaço para uma intervenção local, mais descentralizada, de forma a atender a todas as situações e realidades.

2. Emergência das políticas de descentralização

Portugal é um país de tradições centralistas no que à administração da educação diz respeito, no entanto surgem aquando da “Reforma do Marquês de Pombal entre 1750 e 1777, alguns períodos de afirmação dos ideais municipalistas”¹⁶.

Na época da Monarquia Constitucional, foram delegadas algumas competências nas Autarquias, nomeadamente “cuidar das escolas de primeiras letras e de outros estabelecimentos de educação que foram pagos pelos rendimentos públicos”¹⁷. No entanto, assistiu-se a algum alheamento dos Municípios em relação às suas competências¹⁸.

Esta “evocação do papel educativo do Município tornou-se habitual no decurso da II República iniciada em 1974”¹⁹. No entanto, foi a partir de

meados dos anos 80, e em particular a partir da aprovação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986) que se configurou, timidamente, um “modelo” de administração (para o ensino não superior) com um limitado grau de Descentralização e um relativo alargamento da autonomia das escolas²⁰.

O papel dos Municípios no que diz respeito à administração e gestão da educação pode ser organizado em três momentos distintos, de acordo com Fernandes²¹. Desta forma, num primeiro momento, situado no tempo entre 1976 e 1986, o Município era considerado “um serviço periférico de apoio à educação infantil e básica obrigatória”²².

¹⁴ *Idem, ibidem*, p. 75.

¹⁵ *Idem, ibidem*.

¹⁶ FREITAS, Maria Agostinha Ribeiro – *Municipalização da Educação?: O PROGRAMA APROXIMAR*. Porto: Politécnico do Porto, 2015. 119 p., p. 26.

¹⁷ PINHAL, João – “A Intervenção do Município...” p. 16.

¹⁸ FERNANDES, António Sousa – “Município, cidade e...”

¹⁹ *Idem, ibidem*, p. 35.

²⁰ BARROSO, João – “A escola entre o local e o global – perspectivas para o século XXI: o caso de Portugal”. In BARROSO, João (Ed.) – *A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa, 1999. ISBN 972-8036-23-X. p. 137-138.

²¹ FERNANDES, António Sousa – *Descentralização da Administração Educacional: A Emergência do Município como Interventor Educativo*. Lisboa, Congresso do Fórum Português de Administração Educacional, 2003.

²² *Idem, ibidem*, p. 3

Mais tarde, aquando da Lei de Bases do Sistema Educativo, o Município passa a ser percecionado como “um parceiro privado com uma função supletiva em relação ao sistema educativo público”²³. Na última fase apresentada, o Município é visto como “um participante público na promoção e coordenação local da política educativa”²⁴.

2.1. O Município como um serviço periférico de apoio à educação infantil e básica obrigatória (1974-1986)

Entre o 25 de abril de 1974 e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, “a ligação dos Municípios com a escola era meramente financeira, embora tenham recuperado a autonomia que lhes tinha sido retirada durante a vigência do Estado Novo”²⁵.

Neste período o Estado detinha controlo total sobre o sistema educativo (políticas educativas, currículo, gestão dos estabelecimentos de ensino e organização pedagógica).

Apenas com a promulgação da Constituição Portuguesa em 2 de abril 1976, é que as Autarquias passam a ser “encaradas como entidades distintas e independentes do Poder Central apenas tuteladas por este, para correção dos seus procedimentos de gestão autárquica e não do mérito das suas decisões”²⁶. Este garantir de atribuições próprias aos Municípios (e não apenas aquelas que foram delegadas pelo poder central), é o traço mais marcante deste período pós 25 de abril, na medida em que demonstram o reconhecimento de que “a descentralização e a autonomia das Autarquias locais seriam os pilares estruturantes de um regime democrático”²⁷.

Em 1977 é promulgada a Lei do Poder Local (Lei n.º79/77 de 25 de outubro), que ainda que delegue competências para os Municípios em diversas áreas, é demasiado genérica. No seguimento desta Lei, é aprovada a Lei das Finanças Locais (Lei n.º 1/79 de 6 de janeiro) que “confere ao poder local a posse de património e finanças próprias, criando capacidade de gestão às entidades locais”²⁸.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º77/84 consagra a transferência de competências ao nível da ação social escolar, transporte escolar e investimentos na educação pré-escolar e ensino básico²⁹.

Portanto, percebe-se que neste período o Município era proprietário dos edifícios escolares e por apoio financeiro, mas não tinha qualquer influência sobre as políticas educativas, sendo apenas um parceiro contributivo (Quadro 2).

Ou seja, o papel do Município ao nível da educação consiste, exclusivamente, em prestar apoio à educação infantil e básica obrigatória, complementando assim as competências do Ministério da Educação. Desta forma, não são valorizadas as potencialidades

²³ *Idem, ibidem*, p. 3.

²⁴ *Idem, ibidem*, p. 3.

²⁵ FREITAS, Maria Agostinha Ribeiro – *Municipalização...* p. 27.

²⁶ PINHAL, João – “A Intervenção...” p. 102.

²⁷ FREITAS, Maria Agostinha Ribeiro – *Municipalização...* p. 29.

²⁸ *Idem, ibidem*, p. 29.

²⁹ BARROSO, João – “A escola entre o local e o global...”

do Município enquanto parceiro do Ministério da Educação, ao nível da criação de uma estratégia educativa.

Quadro 2 – O papel dos Municípios na educação de 1974 a 1986

Fonte: PEREIRA, Fernanda Natália Lopes – A municipalização da educação... p. 30.

1974-1986	
<i>O Município como contribuinte público das despesas educativas</i>	
• Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio – regulamenta as Comissões de Gestão; • Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro – cria o Conselho Directivo das escolas; • Lei n.º 1/79, de 6 de janeiro – aprova o Fundo de Equilíbrio Financeiro (FEF) que confere às freguesias, municípios e regiões administrativas a posse do património e finanças próprias – confere capacidade gestionária; • Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março – remete para os municípios a responsabilidade de investimentos em vários domínios, um dos quais a educação; • Decreto-Lei n.º 100/84, de 29 de março – atribui aos municípios responsabilidades relativamente <i>aos interesses próprios, comuns e específicos das populações locais</i>; • Lei n.º 35/91, de 27 de junho; • Lei n.º 159, de 14 de setembro; • Lei n.º 169, de 18 de setembro; • Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de setembro – <i>regula a transferência para os municípios das competências de organização, financiamento e controlo de funcionamento dos transportes escolares</i> e define o Conselho Consultivo dos Transportes Escolares; • Decreto-Lei n.º 399-A/84, de 28 de setembro – regular as competências dos municípios no âmbito da Acção Social Escolar.	

2.2. O Município como um parceiro privado com uma função supletiva em relação ao sistema educativo público (1986-1996)

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 marca o início da segunda fase acima referida, na medida em que nesta, é reconhecido “um papel educativo ao Município em certas áreas ou modalidades do sistema educativo”³⁰.

Desta forma, é feita referência ao papel do Município ao nível da “educação pré-escolar, da formação profissional, da educação especial, da ocupação de tempos livres e de outras modalidades de educação extra-escolar”³¹.

Ainda nesta segunda fase identificada, é relevante fazer referência aos Decreto-Lei n.º 3/87, Decreto-Lei n.º 361/89 e Decreto-Lei n.º 133/93. Estas apresentam “[m]edidas de desconcentração territorial e funcional de serviços da administração central do Ministério da Educação”³². Envolvem a criação de direcções-regionais, bem como o reforço das suas competências.

³⁰ FERNANDES, António Sousa – “Município, cidade e... p. 37.

³¹ *Idem, ibidem*, p. 37.

³² BARROSO, João – “A escola entre o local e o global... p. 138.

O Decreto-Lei n.º 26/89 consagra a criação das escolas profissionais, valorizando as iniciativas da sociedade civil, no que à prestação serviços educativos locais diz respeito³³.

O Decreto-Lei n.º 179/91 consagra o “[o]rdenamento jurídico da direção e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”³⁴. Este diploma valoriza a integração de elementos da comunidade local na administração da escola.

Nesta fase, o município complementa a ação do sistema educativo público, assumindo competências de cariz educativo e tendo assento nos Conselhos de Escola. Assiste-se também a uma crescente relevância das iniciativas da sociedade civil.

Quadro 3 – O papel dos Municípios na educação de 1986 a 1996

Fonte: PEREIRA, Fernanda Natália Lopes – A municipalização da educação... p. 32

1986-1996	
O Município como parceiro social	
• Lei n.º 46/86, de 14 de setembro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) <i>promove a descentralização e desconcentração das estruturas administrativas a nível nacional, regional autónomo, regional e local</i> (artigo 43.º); • Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro; • Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de outubro;	} Desconcentração dos Serviços Centrais com a criação das Direcções Regionais de Educação (DRE's)
• Lei n.º 1/87, de 6 de janeiro – revisão da Lei de Finanças Locais; • Lei n.º 31/87, de 9 de julho – prevê a representação de dois elementos da Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP) no Conselho Nacional de Educação; • Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro – criação dos Conselhos de Gestão dos fundos de manutenção e conservação das escolas, com representantes da autarquia, associações de pais e estudantes; • Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro – criação de escolas profissionais pelos municípios, entendida como resposta às necessidades locais de formação; • Despacho 8/SERE/89, de 3 de fevereiro – prevê a inclusão das autarquias nos Conselhos Cusultivos dos Conselhos Pedagógicos das escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; • Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – prevê a inclusão da autarquia nos Conselhos de Escola.	

2.3. O Município como um participante público na promoção e coordenação local da política educativa (1996-Presente)

Um diploma relevante, que se enquadra na terceira fase apresentada, é o Despacho 147-B/ME/96, que consagra a criação das Escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) onde são valorizadas as parcerias locais³⁵.

³³ *Idem, ibidem.*

³⁴ *Idem, ibidem*, p. 138.

³⁵ BARROSO, João – “A escola entre o local e o global...”

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) em articulação com o Decreto-Lei n.º 147/97 consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, estipulando que a planificação das atividades de animação e de apoio à família é da responsabilidade dos órgãos competentes do agrupamento e do Município. Já, através do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, ampliou-se a rede nacional de educação pré-escolar pública e privada. Estes dois diplomas determinam a integração na rede pública dos jardins-de-infância, a funcionar na dependência direta das Autarquias, sendo que estas também começaram a assumir responsabilidade pela contratação do pessoal não docente.

Através do Despacho 4848/97, foi introduzida a “gestão flexível dos currículos”³⁶, que procura permitir a adequação do currículo nacional às especificidades do local.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos seus agrupamentos, atribuindo aos Municípios várias competências, nomeadamente na organização da oferta local e na direção dos estabelecimentos de ensino. Prevê que Autarquia local integrasse a Assembleia da Escola – órgão responsável pelas linhas orientadoras da atividade da escola. Esta flexibilidade na organização visa permitir o desenvolvimento do projeto educativo das comunidades educativas e uma gestão mais eficaz dos recursos disponíveis.

A Lei n.º 159/99 estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as Autarquias locais, indicando no seu artigo 19.º, n.º 2, alínea b, a competência dos órgãos municipais para criar os Conselhos Locais de Educação (CLE) e para elaborar a Carta Escolar. Em consequência, a Lei n.º 169/99, de 18 de setembro, na redação da Lei n.º 5-A/2002, de 11 de janeiro, atribui, no seu artigo 53.º, n.º 4, alínea c, competência à Assembleia Municipal para deliberar acerca da criação do Conselho Local de Educação e da Carta Escolar, de acordo com a lei.

Através do Decreto-Lei n.º 7/2003, ocorreram transferências de competências em matéria de educação para as Autarquias, nomeadamente no que concerne ao ordenamento da rede educativa, tornando os Municípios corresponsáveis com o Ministério da Educação quanto aos resultados. Este Decreto-Lei, também, alterou a denominação de Conselho Local de Educação para Conselho Municipal de Educação, regulando as suas competências e composição. A Carta Escolar foi nomeada Carta Educativa e foram definidas as condições necessárias para a sua elaboração, aprovação e revisão. É, ainda, importante referir que a constituição do Conselho Municipal de Educação e a elaboração da Carta Educativa passaram a ser obrigatórias.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este consagra, também, a participação da Autarquia no Conselho Geral – órgão máximo de gestão da escola.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 144/2008 contempla transferências de competências para os Municípios, em matéria da educação do Ensino Básico, de acordo com o regime previsto na Lei n.º 159/99. Este diploma determina, ainda, que a transferência depende da existência da Carta Educativa e da celebração de Contratos de Execução entre o

³⁶ *Idem, ibidem*, p. 139.

Ministério da Educação e os Municípios. Os Municípios que assinaram este contrato assumem a responsabilidade pela gestão de todo o pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré-escolar, a gestão do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do Ensino Básico e a gestão do parque escolar nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

Desta forma, os Municípios, neste momento, têm diversas competências na área da educação: construir, apetrechar e manter os jardins-de-infância e as escolas do 1.º ciclo do ensino básico da rede pública e participar na construção das escolas dos 2.º e 3.º ciclos, assegurar a gestão dos refeitórios dos jardins-de-infância e das escolas do 1.º ciclo do ensino básico da rede pública, gerir o pessoal não docente da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, assegurar os transportes escolares, comparticipar na ação social escolar, apoiar atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico e participar no apoio à educação extra-escolar³⁷. Para além disso, devem constituir os Conselhos Municipais de Educação, elaborar a Carta Educativa, propor ou dar parecer sobre a constituição de Agrupamentos de Escolas, integrar as assembleias de escola e de agrupamento e intervir, na celebração de contratos de autonomia de escolas e agrupamentos³⁸.

A Lei n.º 75/2013 aprova o estatuto das entidades intermunicipais e estabelece o regime jurídico da transferência de competências do Estado para estas e para as Autarquias locais. Prevê, ainda, a delegação de competências através de contratos interadministrativos a celebrar entre o Governo e os Municípios, numa lógica de aprofundamento da descentralização.

Ainda que se reconheça a importância da legislação na crescente autonomia das Autarquias, de acordo com Pinhal³⁹,

A crescente intervenção municipal na área da educação e da formação não é uma decorrência directa e linear da evolução da legislação sobre a administração do sistema educativo. Antes pelo contrário, a legislação pareceu ir sempre a “reboque” de experiências que, entretanto, os agentes locais, designadamente os Municípios, já iam levando a cabo.

De acordo com a Comissão de Apoio à Reestruturação do Equipamento e da Administração do Território⁴⁰ “[e]xiste uma capacidade e uma experiência nas Autarquias municipais que são garante de que estas podem assumir novas atribuições e competências, desde que acompanhadas dos meios necessários ao seu desempenho”. Assumindo que existe um conjunto de competências da Administração Central que as Autarquias teriam capacidades para desempenhar e que o poderiam fazer numa lógica de proximidade, seria desejável que estas fossem transferidas para os Municípios⁴¹.

³⁷ PINHAL, João – “A Intervenção do Município...

³⁸ *Idem, ibidem.*

³⁹ *Idem, ibidem*, p. 104.

⁴⁰ COMISSÃO DE APOIO À REESTRUTURAÇÃO DO EQUIPAMENTO E DA ADMINISTRAÇÃO DO TERRITÓRIO – Descentralização, Regionalização e Reforma Democrática do Estado. Lisboa: Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, 1998. 181 p. ISBN 972-97850-0-7. p. 43.

⁴¹ *Idem, ibidem.*

Quadro 4 – O papel dos Municípios na educação de 1996 a 2015

1996-2015	
<i>O Município como um participante público na promoção e coordenação local da política educativa</i>	
• Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto – consagra a criação das TEIP;	
• Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; • Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho;	Ordenamento jurídico da educação pré-escolar a funcionar na dependência directa das Autarquias
• Despacho 4848/97, de 30 de julho – foi introduzida a gestão flexível dos currículos, que procura permitir a adequação do currículo nacional às especificidades do local; • Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos seus agrupamentos;	
• Lei n.º 159/99, de 14 de setembro; • Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro	Criação do Conselho Municipal de Educação e da Carta Educativa
• Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário; • Decreto-Lei n.º 144/2008, de 14 de setembro – contempla transferências de competências para os Municípios, em matéria da educação do Ensino Básico; • Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro – aprova o estatuto das entidades intermunicipais e estabelece o regime jurídico da transferência de competências do Estado para estas a para as autarquias locais.	

Todavia, é de realçar que ao aumento de responsabilidades e competências das Autarquias deverá corresponder uma dotação financeira adequada às funções a desempenhar⁴².

Ao longo dos anos tem-se assistido a discussões sobre a importância do poder local na definição de políticas educativas. Isto traduziu-se na delegação de competências para os Municípios, bem como na celebração de contratos de autonomia com as escolas⁴³.

Neste seguimento, em 2015 emergiu um projeto-piloto denominado Programa Aproximar Educação (PAE), que procura aproximar as comunidades locais do poder de decisão, assentando na articulação dos Municípios com as escolas, com os encarregados de educação e com a comunidade, no geral.

⁴² PINHAL, João. – “Os municípios e a provisão pública de educação”. In COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António e VENTURA, Alexandre – Políticas e Gestão Local da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004. p. 45-60.

⁴³ MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias – Município, Território e Educação: a Administração Local da Educação da Educação e da Formação. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2014. 84 p. ISBN 978-989-8366-77-1.

2.3.1. O Programa Aproximar Educação

Na sua génese, o Programa Aproximar Educação (PAE) assenta na articulação dos Municípios, com as escolas, com os encarregados de educação e com a comunidade, no geral. Atendendo à natureza do PAE, percebe-se que a parte central deste processo se prende precisamente com a forma como as diversas entidades comunicam, negociam e tomam decisões.

O PAE pretende valorizar o local, através da delegação de competências para os Municípios, no sentido de possibilitar uma maior autonomia pedagógica, curricular, bem como administrativa e organizativa. Este programa tem como objetivos: promover a qualidade do serviço público de educação; promover a eficiência e eficácia na prestação do serviço a um nível mais próximo; garantir a universalidade e a democraticidade do ensino; promover a participação e envolvimento de todos os agentes e parceiros educativos, sob o princípio duma gestão imparcial e transparente; e promover sinergias e potencialidades resultantes do envolvimento da comunidade local no projeto educativo.

No diploma referente ao PAE (Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro) são elencadas diversas medidas/ações que atualmente são asseguradas pelos Municípios que assinaram este contrato de delegação de competências, nos domínios da gestão escolar e das práticas educativas; da gestão curricular e pedagógica; da gestão dos recursos humanos; da gestão orçamental e de recursos financeiros; e da gestão de equipamentos e infraestruturas.

No Quadro 5 são elencadas as competências que foram delegadas para os Municípios, em cada um dos domínios supracitados.

No entanto, de acordo com Lima⁴⁴, apesar da delegação de competências nos vários domínios elencados acima, “a centralização permanece sobre tudo aquilo que tem relevância política, administrativa e financeira”.

O Contrato Interadministrativo de Delegação de Competência foi assinado com quinze Municípios: Águeda, Amadora, Batalha, Cascais, Crato, Maia, Matosinhos, Mealhada, Óbidos, Oeiras, Oliveira de Azeméis, Oliveira do Bairro, Sousel, Vila Nova de Famalicão e Vila de Rei. No entanto, o Município da Maia denunciou este contrato, não tendo iniciado a sua implementação e ficando assim reduzidos a catorze os Municípios que contratualizaram e executaram a delegação de competências.

Seguindo uma lógica de descentralização, o Estado “recorre a (...) parcerias, pactos ou contratos para envolver outras entidades territoriais ou institucionais, públicas ou privadas na realização dos projetos de interesse público”⁴⁵. Neste âmbito, o Estado tem privilegiado a celebração de contratos de ação pública, tal como os Contratos de Educação e Formação Municipal⁴⁶.

A Matriz de Responsabilidades surge anexada ao Contrato e explicita o papel do Município, dos Agrupamentos de Escolas e do Ministério da Educação em cada uma das

⁴⁴ LIMA, Licínio – “O Programa “Aproximar Educação”, os municípios e as escolas: Descentralização democrática ou desconcentração administrativa”: Revista Questões atuais de Direito Local. N.º 05 (2015) p. 20.

⁴⁵ FERNANDES, António Sousa – “Município, cidade e... p. 14.

⁴⁶ MACHADO, Joaquim – “A gestão local da educação escolar”: Revista Portuguesa de Investigação Educação. N.º 15 (2015) p. 11-34.

Quadro 5 – Competências delegadas para os Municípios, no âmbito do PAE

Fonte: Decreto-Lei n.º 30/2015

Gestão escolar e das práticas educativas	Gestão curricular e pedagógica	Gestão dos recursos humanos	Gestão orçamental e de recursos financeiros	Gestão de equipamentos e infraestruturas
Definição do plano estratégico educativo municipal ou intermunicipal;	Definição de normas e critérios para o estabelecimento das ofertas educativas e formativas, e respetiva distribuição, e para os protocolos a estabelecer na formação em contexto de trabalho;	Recrutamento, gestão, alocação, formação e avaliação do desempenho do pessoal não docente;		Construção, requalificação, manutenção e conservação das infraestruturas escolares;
Gestão do calendário escolar;	Definição de componentes curriculares de base local, em articulação com as escolas;	Recrutamento de pessoal para projetos específicos de base local;		Seleção, aquisição e gestão de equipamentos escolares, mobiliário, economato e material de pedagógico.
Gestão dos processos de matrículas e de colocação dos alunos;	Definição de dispositivos de promoção do sucesso escolar e de estratégias de apoio aos alunos, em colaboração com as escolas;			
Gestão da orientação escolar;				
Decisão sobre recursos apresentados na sequência de instauração de processo disciplinar a alunos e aplicação de sanção;				
Gestão dos processos de ação social escolar;				

competências elencadas supra. Assim, há sempre pelo menos uma entidade responsável pela execução da tarefa/competência e as restantes poderão ser consultadas ou apenas informadas, dependendo do que ficou estabelecido em cada Contrato.

A celebração destes Contratos gerou bastante controvérsia uma vez que os órgãos de Administração e Gestão das Escolas não tinham de ser formalmente ouvidos sobre a assinatura deste contrato, ainda que afete e responsabilize os Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas nas diversas competências a delegar. Da mesma forma, o facto de alguns Conselhos Gerais das escolas terem votado contra este Programa e ainda assim o Município que integram ter seguido com a sua intenção de Descentralização, incluindo essas escolas nesse processo (como foi o caso do Município de Matosinhos, por exemplo) pode levantar algumas questões de ordem ética.

Outro dos fatores contestados neste processo prende-se com o facto de no Contrato de Educação e Formação Municipal (CEFM) também existirem transferência de competências das Escolas para o Município (condicionando a sua autonomia) e não apenas da Administração Central, para a Administração Local, o que contraria um dos principais propósitos do Programa que é aproximar o poder de decisão do local, atribuindo aos parceiros locais maior autonomia na tomada de decisões. A competência atribuída aos Municípios de definirem o currículo local, que corresponderá até a 25% do currículo a ser ensinado, em articulação com as escolas, é uma das mais polémicas.

Numa consulta realizada por sete organizações sindicais, 52.533 docentes e educadores, de um universo de 53.696 que se pronunciou sobre a municipalização, manifestaram uma posição negativa face a este Programa, segundo dados do Secretariado Nacional da FENPROF, em 2015. Nos quinze concelhos que celebraram contratos de delegação de competência, a tendência nacional manteve-se:

Águeda, 99% dos docentes que participaram na consulta disseram não à municipalização; Amadora, 94%; Batalha, 85%; Cascais, 98%; Crato, 100%; Maia, 98%; Matosinhos, 96%; Mealhada, 96%; Óbidos, 97%; Oeiras, 91%; Oliveira de Azeméis, 98%; Oliveira do Bairro, 96%; Sousel, 91%; Vila Nova de Famalicão, 95%, Vila de Rei, 84% (FENPROF, 2015).

É de referir que estava previsto que uma Comissão de Acompanhamento reunisse semestralmente para avaliar o PAE, mas após as eleições autárquicas de 2017, ainda que os vários Contratos não tenham sido denunciados, esse acompanhamento deixou de ser realizado formalmente, com a presença de membros do Ministério da Educação.

Genericamente, é na organização financeira e nos recursos humanos onde há mais evidências da execução deste Programa, uma vez que a delegação de competências no domínio pedagógico não se concretizou na totalidade, com o MEC a concentrar em si competências que através do Contrato Interadministrativo tinham sido delegadas nos Municípios, ficando assim aquém dos seus propósitos.

2.3.2. O Decreto-Lei n.º 21/2019

No dia 30 de janeiro, foi publicado o Decreto-Lei n.º 21/2019 que concretiza a transferência de competências para os órgãos municipais e das entidades intermunicipais no domínio da educação.

As competências mencionadas referem-se ao plano de transporte escolar, rede da oferta de educação, construção, requalificação e modernização de edifícios escolares, equipamento, conservação e manutenção de edifícios escolares, apoios e complementos educativos e gestão de pessoal não docente.

Neste diploma está previsto que estas competências entrem em vigor a partir de janeiro de 2021, ocorrendo até lá um período de adaptação no qual as Autarquias, Comunidades Intermunicipais e Áreas Metropolitanas podem deliberar aceitar ou não a transferência de competências referentes aos anos 2019 e 2020.

Dessa forma, percebe-se que a estratégia política na educação nos próximos anos envolverá uma transformação das relações entre o Estado e a educação, na medida em

que algumas das suas competências serão executas pelos municípios e/ou entidades intermunicipais/áreas metropolitanas.

Face a este cenário, percebe-se que as medidas descentralizadoras devem procurar, essencialmente que “a ação dos atores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação”⁴⁷, para que contribuam para uma melhoria qualitativa da educação.

De acordo com Fernandes⁴⁸, o Município tem um importante papel a desempenhar na conceção e implementação de um “projecto educativo comum à escola e ao Território”⁴⁹, uma vez que consegue ter uma visão mais abrangente do Território educativo e possui competências que lhe permitem ter um papel mais ativo na definição das políticas públicas⁵⁰. Na mesma lógica, as Comunidades Intermunicipais e as Áreas Metropolitanas, ao conseguirem ter uma visão mais abrangente do território, das suas potencialidades e necessidades, poderão dar um contributo muito relevante a este processo.

Notas finais

Os debates a que se têm assistido nos últimos anos acerca de políticas de administração centralizadoras e descentralizadoras, apontam para a necessidade da existência de diretrizes definidas a nível nacional e, simultaneamente para a importância do local na definição de respostas de proximidade, adequadas ao contexto onde se inserem. Assim, compreende-se que as políticas centralizadoras e de descentralização coexistem.

As Autarquias, a par de outros atores, passaram a desempenhar um papel muito relevante no campo educativo, traduzindo-se, como já tivemos oportunidade de mencionar, na delegação de competências para os Municípios, bem como na celebração de contratos de autonomia com as escolas.

Neste processo importa destacar três fases. Entre 1976 e 1986, o Município desenvolvia um serviço periférico de apoio à educação infantil e básica obrigatória. Com o aparecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, o Município passa a ser percecionado como “um parceiro privado com uma função supletiva em relação ao sistema educativo público”⁵¹. A participação pública na promoção e coordenação local das políticas educativas marca a atual fase de intervenção municipal.

Com o intuito de aproximar as comunidades locais do poder de decisão foi criado o projeto-piloto Programa Aproximar Educação, que articula a intervenção dos Municípios, com as escolas, com os encarregados de educação e com a comunidade, no geral.

Consideramos que o PAE ficou aquém do que prometia ao não permitir que escolas e municípios assumissem maior autonomia no domínio pedagógico. Parece que este processo consistiu sobretudo numa desburocratização do Estado ao delegar competências ao nível da organização financeira das escolas e da gestão dos recursos humanos.

⁴⁷ BARROSO, João – *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação, 1996. 91 p. ISBN 972-729-019-1. p. 11.

⁴⁸ FERNANDES, António Sousa – “Município, cidade e... p. 253.

⁴⁹ MACHADO, Joaquim – “A gestão local... p. 25.

⁵⁰ FERNANDES, António Sousa – “Município, cidade e... p. 253.

⁵¹ FERNANDES, António Sousa – *Descentralização da Administração Educacional...* p. 3.

Ainda assim, e atendendo ao facto de estar a surgir uma nova vaga descentralizadora, o PAE pode ter sido um teste interessante à articulação entre os Agrupamentos de Escolas e as Autarquias que executaram o Programa, bem como à possibilidade do poder local se assumir como um parceiro do poder central na coordenação e execução de políticas educativas na divisão de competências e responsabilidades. Isto porque, de acordo com José Matias Alves, numa conferência da Universidade Católica do Porto, citado por Freitas (2015: 79-80), “o espaço público da educação só faz sentido se ele for deliberativo, ou seja, não basta atribuir responsabilidades às diversas entidades, é necessário que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos”.

Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 21/2019 consagra a transferência de uma série de competências para os municípios, entidades intermunicipais e áreas metropolitanas. Este diploma pretende promover uma partilha harmoniosa de responsabilidades entre os parceiros locais (entidades intermunicipais/áreas metropolitanas, autarquias, juntas de freguesia e escolas), auspiciando promover a autonomia das instituições e potenciando o poder local na tomada de decisões.

Uma das preocupações presentes sempre que se fala em programas de descentralização na educação prende-se com os receios da municipalização e perda de autonomia das escolas. Teme-se a intrusão de outras entidades dentro da escola e a sua ação, especialmente no que se refere aos domínios pedagógicos e curriculares e na gestão de pessoal.

No entanto, parece-nos que se as entidades tiverem o seu papel bem definido e perceberem as vantagens de trabalharem em conjunto em prol do território, podem originar projetos criativos e inovadores, adequados ao local e que possam realmente surtir efeito no meio educativo. Da mesma forma, as entidades intermunicipais poderão potenciar o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido e em rede definir estratégias ajustadas à realidade local.

Referências

- BARROSO, João – *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação, 1996. 91 p. ISBN 972-729-019-1
- BARROSO, João – “A escola entre o local e o global – perspectivas para o século XXI: o caso de Portugal”. In BARROSO, João (Ed.) – *A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa, 1999. ISBN 972-8036-23-X. p. 129-142.
- COMISSÃO DE APOIO À REESTRUTURAÇÃO DO EQUIPAMENTO E DA ADMINISTRAÇÃO DO TERRITÓRIO – *Descentralização, Regionalização e Reforma Democrática do Estado*. Lisboa: Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, 1998. 181 p. ISBN 972-97850-0-7.
- FERNANDES, António Sousa – *Descentralização da Administração Educacional: A Emergência do Município como Interventor Educativo*. Lisboa, Congresso do Fórum Português de Administração Educacional, 2003.
- FERNANDES, António Sousa – “Município, cidade e Territorialização educativa”. In COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António e VENTURA, Alexandre – *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004. ISBN 972-789-145-4. p. 35-43.

- FERREIRA, Fernando – *O local em Educação: animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005. 575 p. ISBN 972-31-1135-7.
- FORMOSINHO, João – “Centralização e Descentralização na administração da escola de interesse público”. In FORMOSINHO, João *et al.* (Org.) – *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa, 2005. ISBN 979-989-8366-77-1. p. 13-52.
- FREITAS, Maria Agostinha Ribeiro – *Municipalização da Educação?: O PROGRAMA APROXIMAR*. Porto: Politécnico do Porto, 2015. 119 p.
- LEITE, Carlinda – “A Territorialização das políticas e das práticas educativas”. In LEITE, Carlinda (org.) – *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, 2005. p. 15-32.
- LIMA, Licínio – “O Programa “Aproximar Educação”, os municípios e as escolas: Descentralização democrática ou desconcentração administrativa”: Revista Questões atuais de Direito Local. N.º 05 (2015) p. 7-24.
- MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias – *Município, Território e Educação: a Administração Local da Educação da Educação e da Formação*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2014. 84 p. ISBN 978-989-8366-77-1.
- MACHADO, Joaquim – “A gestão local da educação escolar”: Revista Portuguesa de Investigação Educação. N.º 15 (2015) p. 11-34.
- PARECER DA FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES (2015). *Municipalização da educação merece enorme rejeição dos professores*. Consultado em 13 de junho de 2017.
- PEREIRA, Fernanda Natália Lopes – *A municipalização da educação num concelho do nordeste transmontano* – Universidade Aberta, 2011.
- PINHAL, João. – “Os municípios e a provisão pública de educação”. In COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António e VENTURA, Alexandre – *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004. p. 45-60.
- PINHAL, João – “A Intervenção do Município na Regulação Local da Educação”. In BARROSO, João *et al.* – *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Universidade de Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2006. p. 100-128.

A Sociedade do Conhecimento e os sentidos da
inovação pedagógica no ensino superior:
uma análise em retrospectiva

The Knowledge Society and the meanings of
pedagogical innovation in higher education:
a retrospective analysis

Ismael Vieira e Ana Filipa Silva

Ismael Vieira

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20)
ORCID: 0000-0003-2054-5123

Ana Filipa Silva

Câmara Municipal de Gondomar, Divisão de Prospetiva Educativa
ORCID: 0000-0002-5111-1996

https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_3

A SOCIEDADE DO
CONHECIMENTO E
OS SENTIDOS DA
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
NO ENSINO SUPERIOR:
UMA ANÁLISE
EM RETROSPECTIVA

THE KNOWLEDGE
SOCIETY AND THE
MEANINGS OF
PEDAGOGICAL
INNOVATION IN HIGHER
EDUCATION: A
RETROSPECTIVE ANALYSIS

LA SOCIÉTÉ DE LA
CONNAISSANCE ET LES
SENS DE L'INNOVATION
PÉDAGOGIQUE DANS
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR: UNE ANALYSE
RÉTROSPECTIVE

O fenômeno da globalização e da mercantilização do conhecimento, potencializado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação projetou no campo educativo o termo da *inovação pedagógica* como um objetivo a atingir para acelerar o ajustamento da educação às necessidades do mercado de trabalho. Porém os sentidos atribuídos à inovação pedagógica são polissêmicos e por vezes pouco consensuais.

Neste sentido, este artigo visa fazer uma análise histórica sobre a emergência da sociedade do conhecimento, na segunda metade do século XX, e a sua relação com a inovação pedagógica no ensino superior, identificando os sentidos que esta inovação no campo pedagógico tem tomado nas últimas décadas. Utilizaremos para tal uma abordagem metodológica de tipo qualitativo, baseada na pesquisa e análise documental.

Palavras-chave: Sociedade do conhecimento; Inovação pedagógica; Ensino superior.

The term pedagogical innovation has been projected by the phenomenon of globalization and the commodification of knowledge enhanced by the new information and communication technologies in order to achieve the objective of accelerating the adjustment of education to the needs of the labor market. However, the meanings attributed to pedagogical innovation are polysemic and at times not consensual.

Given this condition, this article advances a historical analysis about the emergence of the Knowledge Society in the second half of the 20th century, as it relates to pedagogical innovation in higher education, identifying the meanings that this innovation has taken in the last decades in the field of pedagogy. Based on documentary research and analysis, the article makes use of a qualitative methodological approach.

Keywords: Knowledge Society; Pedagogical innovation; Higher education.

Le phénomène de la mondialisation et de la marchandisation des connaissances, renforcé par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, a projeté, dans le domaine de l'éducation, le terme d'innovation pédagogique en tant qu'objectif à atteindre pour accélérer l'adaptation de l'éducation aux besoins du marché du travail. Néanmoins, les significations attribuées à l'innovation pédagogique sont polysémiques et parfois très peu porteuses de consensus.

Ainsi, cet article vise à faire une analyse historique de l'émergence de la société de la connaissance, dans la seconde moitié du XXème siècle, et de son rapport avec l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur, tout en identifiant les significations que cette innovation, dans le domaine pédagogique, a prises au cours des dernières décennies. Pour ce faire, nous mettrons en place une approche méthodologique de type qualitatif, basée sur la recherche et l'analyse documentaire.

Mots clés: Société de la connaissance; Innovation pédagogique; Enseignement supérieur.

A Sociedade do Conhecimento: breve enquadramento

As sociedades atuais vivem hoje tempos conturbados e dificuldades várias na gestão da informação e do conhecimento. O impacto da ciência, da tecnologia e do pensamento racionalista foi muito além do que os homens dos séculos XVII e XVIII imaginaram, quando visionaram uma sociedade mais racional. A cultura industrial, moldada pelo Iluminismo, rejeitou a religião e os dogmas, ao mesmo tempo que pretendeu substituí-los por formas mais racionais de encarar a vida¹. Essas formas racionais atingiram já todo o globo, embora com níveis e profundidades diferentes, através do processo de globalização, abrangendo tanto relações políticas e institucionais como as vivências e práticas sociais e económicas de âmbito alargado, passando por formas de cultura tradicional até às culturas digitais e trespassando tanto as mentalidades locais como formas de pensar à escala internacional². A humanidade pode-se considerar global, na medida em que um fenómeno relevante em qualquer parte do mundo tem implicações na nossa localidade e individualidade. Por outras palavras, atualmente vivemos num estado de glocalidade, em que o mais pequeno fenómeno local torna-se global e os fenómenos globais afetam a nossa forma de viver e pensar local.

Talvez fosse demasiado enganoso considerar a globalização como um fenómeno dominado pela economia. Se é verdade que a economia é um motor considerável e poderoso da nova ordem global, não é o único fator em jogo. Como defende Giddens³ “a globalização é política, tecnológica e cultural, além de económica” o que pode significar que mudanças ocorridas num destes campos podem influenciar de forma reticular todos os outros. Giddens⁴ fez notar que os processos de globalização eram um processo de alongamento, por outras palavras, a globalização ao intensificar as relações sociais à escala mundial ligava localidades distantes de tal forma que os acontecimentos locais eram modelados por eventos que tinham lugar em geografias muito distantes e vice-versa.

A ciência enquanto sistema de produção de conhecimento assume um papel de grande destaque na sociedade, estruturando e racionalizando as formas de pensar e viver, e na economia, onde o valor do conhecimento e da informação não só é fundamental para fazer funcionar o sistema económico como assume um papel de mercadoria. Enquanto a informação pode ser encarada como um conjunto de dados estruturados e formatados que permanecem inertes e passivos até serem utilizados por alguém, o conhecimento implica um esforço de interpretar os dados e processá-los⁵, para com eles construir o conhecimento por meio do estudo, investigação, observação ou experiência. Mas ainda assim distingue-se da sabedoria, pois esta implica discernir e julgar os vários

¹ GIDDENS, Anthony – O mundo na era da globalização. Lisboa: Editorial Presença, 2006, p. 15.

² VIEIRA, Ismael – «Universidade Versão B». Contexto, Trajetos e efeitos das práticas do Gabinete de Inovação Pedagógica da Universidade do Porto. Porto: FPCEUP, 2018. Dissertação de Mestrado, p. 27.

³ GIDDENS, Anthony – O mundo..., p. 22.

⁴ Cf. GIDDENS, Anthony – As consequências da Modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 1991, p. 60.

⁵ AMARAL, Luís; RIBEIRO, José; SOUSA, Milton – Economia do Conhecimento: Noção, Base de Sustentação e Tendências [em linha]. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação, 2007. [Consult. 20 de dezembro de 2019]. Disponível em WWW: <http://www.spi.pt/colecao_economiadoconhecimento/documentos/manuais_PDF/Manual_I.pdf>, p. 10.

quais os aspetos do conhecimento que são verdadeiros, corretos, duradouros e aplicáveis à vida como um todo.

Ao nível social, diz Gadotti⁶, “o conhecimento tornou-se peça chave para entender a própria evolução das estruturas sociais, políticas e económicas de hoje”. No entanto, uma sociedade do conhecimento, contrariamente a uma sociedade da informação, carece de um sistema educacional alargado. Se a “sociedade da informação” se caracteriza pela ubiquidade da informação e generalização dos dados, a “sociedade do conhecimento” implica processos de leitura, seleção crítica e reconstrução da informação, que assume hoje características de transversalidade e transdisciplinaridade que vão além dos conteúdos longitudinais das formas de conhecer clássicas e compartimentadas em áreas do saber⁷, até porque face à disseminação e generalização da informação é necessário que a escola e o professor façam uma seleção crítica da informação, porque existe muito lixo e propaganda enganosa a ser veiculada com propósitos de tirar partido económico, político, religioso, etc.

Deste modo, a sociedade do conhecimento designa uma forma de organização social, económica e cultural que tem como base, material e simbólica, o conhecimento. Ora, o conhecimento é verdadeiramente importante para os humanos se ajustarem ao mundo, à realidade em que vivem e vão viver, é, pois, uma condição de sobrevivência. Ao mesmo tempo que o conhecimento se baseia na atividade humana (seja senso comum ou conhecimento científico), a educação também se baseia no conhecimento, num triplo sentido: a educação absorve conhecimento, a educação reproduz conhecimento e a educação produz conhecimento⁸. Contudo a relação tradicional da sociedade com o conhecimento tem vindo a mudar através das tecnologias digitais. Estas permitem às pessoas aprenderem onde e quando querem, de modo livre e flexível, participando em diversas comunidades de interesse e de práticas⁹. A aula clássica e expositiva, numa acessão tradicional de lógica unilateral, e pouco interativa está desfasada da realidade social e educativa atual, a da sociedade aprendente. Como frisa Gadotti¹⁰ não é suficiente o professor “seduzir”, encantar pela beleza do conhecimento.

Com o advento do período pós-industrial, houve uma maior concentração da força de trabalho nos serviços, nas ideias e na comunicação, emergindo uma sociedade diferente, onde o modelo de trabalho valorizou a polifuncionalidade, a flexibilidade e as redes descentralizadas¹¹. Podemos também dizer também que o revés deste modelo social e laboral se pautou pela precariedade e obsolescência crescente das competências

⁶ GADOTTI, Moacir – “Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades?”. Educação, Sociedade & Culturas. Porto: CIE. ISSN 0872-7643. N.º 23 (2005), p. 45.

⁷ *Idem, ibidem*, p. 46.

⁸ VIEIRA, Ismael – «Universidade...», p. 28-29.

⁹ MIRANDA, Guilhermina – “As novas tecnologias e as novas práticas pedagógicas”. In TRIGUEIROS, António – Contextos de Aprendizagem para uma Sociedade do Conhecimento: Actas das XIV Jornadas Pedagógicas – VIII Transfronteiriças (p. 77-93). Castelo Branco: RVJ Editores, Lda., p. 78.

¹⁰ GADOTTI, Moacir – “Informação...”, p. 46-47.

¹¹ Cf. HARGREAVES, Andy – O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2003, p. 32 e COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana – “Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI”. Revista de Educação [em linha], Vol. 18, N.º 1, (2011), p. 5-22. [Consult. 19 de dezembro de 2019]. Disponível em WWW: <http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf>.

individuais e organizacionais e por uma lógica de crescimento indeterminado visto como desejável e de certo modo inevitável. Em 1973, o sociólogo americano Daniel Bell¹² apelidou esta nova sociedade de “sociedade do conhecimento”, isto porque as fontes de inovação derivavam cada vez mais da investigação e do desenvolvimento (e mais diretamente da relação entre ciência e tecnologia), mas também porque o peso da sociedade (medido por indicadores como o PIB e pelo desemprego) se situava cada vez mais no campo do conhecimento.

A educação passou também a ser encarada bem para lá da escola, já que como diz Bell a educação inclui a educação em casa, no emprego, na igreja, etc. Para este autor, o conhecimento divide-se num conjunto organizado de afirmações de factos e ideias, apresentando uma opinião fundamentada ou um resultado experimental, que é transmitido aos outros através de meios de comunicação de forma sistemática¹³, que podem assumir cinco tipos de conhecimento, como são o conhecimento prático, o conhecimento intelectual, o conhecimento advindo da “conversa fiada” ou de passatempo (entretenimento), o conhecimento espiritual e ainda o conhecimento indesejado (adquirido acidentalmente). Segundo esta tipologia da nova sociedade pós-industrial, o conhecimento foge ao estereótipo do conhecimento como produto exclusivo dos meios científicos e académicos, ou seja, os legitimados por um mecanismo institucional¹⁴. O conhecimento é produzido e consumido por toda a sociedade e como tal há uma multiplicidade de conhecimentos – profissional, comercial, político, doméstico, científico, tecnológico, religioso, fofoca, etc. – que é produto e produz uma sociedade do conhecimento.

O advento desta sociedade do conhecimento colocou um novo problema central, que é o de como se desenvolve uma sociedade do conhecimento? Se o sucesso económico das sociedades de tipo industrial funcionava com base no poder das máquinas, uma sociedade de tipo pós-industrial funciona com o poder dos cérebros e da sua capacidade de pensar, de aprender e de inovar¹⁵. Formou-se concomitantemente um novo tipo de trabalhador, o trabalhador do conhecimento ou trabalhador cognitivo que deve ser idealmente flexível, entusiastas das novas tecnologias, disponíveis para a mobilidade geográfica, aceitar o inglês como língua materna adotiva, adaptar-se velozmente a diferentes objetos de estudos, linhas de financiamento e formatos de trabalho diferentes¹⁶. Os trabalhadores cognitivos mantêm geralmente carreiras precárias e descartáveis, dependendo de financiadores que agem de acordo com uma agenda de investigação que é cada vez mais ditada pelos interesses do mundo empresarial e político. O trabalhador cognitivo prefigura-se, portanto, como produto de uma relação entre o capitalismo cognitivo e a universidade-fábrica¹⁷.

¹² BELL, Daniel – *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. Nova Iorque: Basic Books Publisher, 1973, p. 212.

¹³ *Idem, ibidem*, p. 175.

¹⁴ FORAY, Dominique – *Economics of Knowledge*. Cambridge/Londres: MIT Press, 2004, p. 6.

¹⁵ HARGREAVES, Andy – *O Ensino...*, p. 37.

¹⁶ FERNANDES, Luís. “A produção do saber psicológico na sociedade do conhecimento: breve reflexão sobre liberdades e constrangimentos”. In FERNANDES, Luís – *Conhecimento de si na sociedade do conhecimento: cinco textos inquietos*. Porto: Apuro Edições, 2017, p. 25.

¹⁷ FERNANDES, Luís. “A produção...”, p. 25.

Ironicamente a grande dificuldade desta nova sociedade baseada no conhecimento é de fazer do ensino uma verdadeira profissão aprendente. Como refere Hargreaves¹⁸ “ela almeja padrões de ensino e de aprendizagem mais elevados, mas tem sujeitado os professores a diversos ataques públicos; tem provocado a erosão da sua autonomia de julgamento e das suas condições de trabalho [...] e falta de líderes educativos ambiciosos e capazes”. Se por um lado os professores são vistos como impulsionadores da sociedade e da economia do conhecimento, são também vítimas dela pela indefinição de vidas, dificuldades de inclusão profissional, pelas soluções estandardizadas e *low cost* e pela necessidade de uma atualização constante, não somente ao nível científico, mas também pedagógico.

Mas, falar de sociedade do conhecimento é também falar da economia do conhecimento, a qual pode ser encarada numa dupla acessão. A expressão pode significar por um lado as economias baseadas no conhecimento, onde os empregos se baseiam no conhecimento e no peso das atividades associadas à informação, sendo fator determinante no desempenho económico e na produção de capital. Por outro lado, a expressão designa uma categoria económica ligada à produção, difusão e transformação em inovação, com um papel impulsionador das dinâmicas de crescimento económico e na sua organização espacial¹⁹. Atendendo a que a economia tende a prevalecer como o referente de avaliação e configuração do desejável e do necessário, fica de fora das agendas ou muito subalternizado, o ensino de sociedades melhores, mais coesas, inclusivas, justas, equânimes.

Para Foray²⁰ na economia do conhecimento, a conceção de conhecimento pode ter duas grandes leituras, uma mais estrita que perspetiva o conhecimento essencialmente como uma capacidade cognitiva, diferente da informação, e outra centrada num sistema de produção e aquisição do conhecimento, onde a investigação e educação se destacam. Uma leitura mais alargada do conhecimento abarca também o conceito de economia da informação, que possibilita uma visão mais ampla onde se inclui a mudança, a ignorância, a incerteza, o risco, o papel das expectativas, dos preços, das decisões, etc.²¹. Esta visão mais alargada da economia do conhecimento é hoje mais prevalente nas sociedades atuais, já que não corresponde somente a formas deliberadas de conhecimento produzido e adquirido em instituições especializadas em ensino e investigação, onde se incluem as universidades, mas também a um vasto domínio de processos de aprendizagem²². Por outras palavras, esta noção de economia do conhecimento engloba as competências e a capacidade de aprender por variados meios que não só os provenientes do meio escolar tradicional.

Segundo Bouchez²³ a economia do conhecimento trata-se de um campo de gestão de saberes, onde há um grande envolvimento das empresas e organizações, por forma a transformar o capital intelectual em capital económico através da sua incorporação nos produtos e serviços. Uma espécie de capitalismo cognitivo, no dizer de Fernandes²⁴.

¹⁸ HARGREAVES, Andy – O Ensino..., p. 24.

¹⁹ AMARAL, Luís; RIBEIRO, José; SOUSA, Milton – Economia do..., p. 7.

²⁰ FORAY, Dominique – Economics...

²¹ *Idem, ibidem*, p. 3.

²² *Idem, ibidem*, p. 3.

²³ BOUCHEZ, Jean-Pierre – L'économie du savoir: Construction, enjeux et perspectives. Bruxelas: De Boeck, 2012, p. 9.

²⁴ FERNANDES, Luís. “A produção...

Partindo desta lógica podemos questionarmo-nos porque é que, de um ponto de vista qualitativo, determinadas áreas profissionais são mais valorizadas do que outras. E porque é que, de um ponto de vista quantitativo, determinadas áreas profissionais geram mais dinheiro do que outras. Isto deve-se em grande medida ao facto de existir um valor económico do saber, determinado em grande medida pela utilidade, pela raridade e pela complexidade do saber, que por sua vez permitem aferir o valor económico e uma potencial comercialização²⁵.

Os fatores atrás apontados permitem ainda destrinçar o que é uma economia da informação de uma economia do conhecimento. A primeira tem uma natureza mais quantitativa e liga-se à passagem para a esfera digital, assumindo um valor pela sua renovação constante e pela difusão a custo tendencialmente zero da informação mediada pelas tecnologias digitais. Inversamente, a economia do conhecimento, embora apoiando-se na economia da informação, tem uma natureza mais qualitativa e contextualizada, implicando um processo de explicação, codificação e transferência de aprendizagens que a tornam mais morosa, custosa e rara²⁶.

A raridade de que nos fala Bouchez²⁷ prende-se com o que o autor designa de conhecimentos tácitos, isto é, aqueles que se forjam na longa duração, na acumulação de experiências, é um saber-fazer que se plasma nos segredos da fabricação ou na capacidade de exercer uma expertise personalizada. Sendo produto da acumulação pessoal, incorpora-se na pessoa e no seu cérebro como se só eles fossem proprietários. Este saber não pertence à empresa ou à instituição, mas sim ao domínio pessoal. Por exemplo, no campo educativo, o professor é em grande medida um detentor desta tipologia de conhecimento e que se consubstancia numa tripla dimensão: sociológica, pedagógica e económica. A dimensão sociológica do conhecimento tácito prende-se fundamentalmente com o facto de o conhecimento não ser dissociável da pessoa que o detém e por isso a transmissão desse conhecimento depende da motivação do seu detentor, já que a transmissão pode gerar sentimento de “perda” de um bem intelectual que é próprio de quem o produziu. Quanto à dimensão pedagógica trata-se fundamentalmente de realizar a co-construção, a partilha e a transferência do conhecimento e das técnicas transmitidas de pessoa para pessoa sob diversas formas – escrita, oral, audiovisual, informática – comportando duas operações essenciais como são o armazenamento e a transmissão de conhecimentos em parcelas. Por último, há que considerar a dimensão económica dos conhecimentos tácitos, que pese embora a onerosidade em tempo para a sua explicitação e codificação, tem um retorno económico baseado na sua reprodução futura, onde as TIC têm grande importância pelo seu efeito multiplicador e de transmissão rápida, barata e global²⁸, o que pode ser visto à luz das conceções freirianas como produto de uma “educação bancária” baseada no ato de depósito do educador e receção e arquivo pelo educando²⁹. Se por um lado esta economia dos conhecimentos visa a conservação dos mesmos, age igualmente sobre a capacidade de criação e produção de novos conhecimentos;

²⁵ BOUCHEZ, Jean-Pierre – *L'économie...*, p. 19.

²⁶ *Idem, ibidem*, p. 19.

²⁷ *Idem, ibidem*, p. 22-23.

²⁸ VIEIRA, Ismael – «Universidade...», p. 32-33.

²⁹ FREIRE, Paulo – *Pedagogia do oprimido*, 17.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ou seja, critica a pedagogia tradicional mas não deixa de aplicar a sua linguagem para descrever o fenómeno do qual se devia distanciar.

Segundo Foray³⁰, no campo da economia do conhecimento a produção do conhecimento faz-se de duas formas, uma seguindo os passos formais da investigação e desenvolvimento, onde se enfatiza um trabalho de tipo *offline*, isolado e apartado da produção regular de bens e serviços, a outra forma de conhecimento faz-se através de uma aprendizagem de tipo *online*, isto é, alinhada com uma ideia de aprender-fazendo que permite avaliar e afinar esse conhecimento em prática, com a possibilidade de transformar os produtos durante a produção dos bens e serviços. Para melhor entender este conceito podemos reportarmo-nos ao Google, que nos seus serviços nunca apresenta uma versão definitiva de algo, porque na verdade todas as versões são “versão beta”, o mesmo é dizer que se encontram permanentemente em fase de desenvolvimento e testes³¹.

O conhecimento, nas suas múltiplas formas, tem-se expandido e multiplicado muito devido às TIC, que estão na base desta economia do conhecimento. Ao armazenar, processar e fazer circular com rapidez e baixo custo um número de dados e informações cada vez maior tornaram-se uma importante fonte de produtividade. Com estas alterações de fundo na forma de dinamizar a economia, também as sociedades são afetadas, tendo de adaptar-se aos modos de receção, transmissão e produção de conhecimento. Nesta tombola, que é a terceira revolução industrial – a da eletricidade e da (micro) eletrónica – a educação (pelo menos a formal) continua a desempenhar um papel importante, mas talvez não determinantes na construção da sociedade do conhecimento. Todavia, a formação de uma sociedade (auto) aprendente com recurso a poderosos meios tecnológicos e de comunicação como são os computadores, a internet, as comunidades virtuais, as redes sociais, etc., está a impelir a educação a adotar novas modalidades e estratégias³². Mas como Harari chama a atenção, “as escolas deveriam minimizar habilidades técnicas e enfatizar habilidades para propósitos genéricos na vida” porque no futuro o “mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares”³³, isto sem ter em conta as alterações que a inteligência artificial está a criar e criará no futuro.

No campo da educação institucional podem assinalar-se várias novidades inexistentes ou desconhecidas até há poucos anos atrás, e que começaram a substituir paulatinamente a sala de aulas física pela sala de aulas virtual, pelo recurso ao e-learning ou ao b-learning. Estas novas formas de aprendizagem fazem repensar todos os processos de ensino e aprendizagem tradicionais, ficando os professores constringidos a adaptar as formas tradicionais de trabalhar por novas formas mais atuais. A escola da sociedade do conhecimento está a tornar-se, à semelhança do Google, uma escola “versão beta” onde é cada vez mais difícil imporem-se as abordagens pedagógicas tradicionais, os currículos organizados em disciplinas monolíticas ou os métodos de avaliação costumeiros. A escola

³⁰ FORAY, Dominique – Economics..., p. 49.

³¹ VIEIRA, Ismael – «Universidade...», p. 33.

³² VIEIRA, Ismael – «Universidade...», p. 33-34.

³³ HARARI, Yuval Noah – 21 lições para o século 21. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 278.

e a universidade do futuro têm agora um desafio darwiniano de adaptar-se para não se extinguir³⁴.

Um relatório da OCDE da autoria de Andreas Schleicher³⁵ é claro ao assumir que a Europa tem de ser competitiva e estar no topo da economia mundial e para tal o sistema educativo tem de se renovar: “[...] if Europe wants to retain its competitive edge at the top of global value-added chain, the education system must be made more flexible, more effective and more easily accessible to a wider range of people”³⁶. Com efeito, um sistema educativo mais flexível, mais efetivo e mais acessível exige mudanças, adaptações e transformações, exige inovação.

A inovação pedagógica e a emergência de novas práticas pedagógicas

A questão da inovação do campo da educação e da formação é um objeto de reflexão relativamente recente na investigação das ciências sociais, remontando à década de 1960³⁷. É de certo modo resultado das tentativas de adaptação dos sistemas de ensino europeus à crise subsequente aos Trinta Gloriosos, mais propriamente durante a década de 1970³⁸. O Maio de 68, na sua vertente de manifestação estudantil, teve uma influência importante no repensar do ensino em geral e do ensino universitário em particular. No entender de Correia³⁹ a inovação e a investigação operacional foram respostas a um processo de crise de uma escola contestada pelos seus utentes mais diretos. Uma crise que

[...] é sintoma de uma profunda ruptura entre a aquisição de conhecimentos tanto universitários quanto profissionais e a utilidade social dos indivíduos [...] na verdade, como poderia a universidade preparar eficazmente indivíduos para uma profissão quando é conhecido o fato de que esta será rapidamente ultrapassada pela vertiginosa transformação das tecnologias e a obsolescência do modo de produção pós-industrial⁴⁰.

Segundo Correia⁴¹, “o rápido desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a crise do paradigma dominante no pensamento científico, na tecnologização da própria ciência e o questionamento permanente dos saberes e saber-fazer chocam-se com uma escola organizada para transmitir o saber estável e (a)histórico”. Ou seja, a escola não foi nem tem sido capaz de pôr em causa esta racionalidade na formação dos alunos, persistindo

³⁴ VIEIRA, Ismael – «Universidade...», p. 33-34.

³⁵ SCHLEICHER, Andreas – The economics of knowledge: why education is key for Europe's success. [em linha]. Paris: OCDE, 2006. [Consult. 20 de dezembro de 2019]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/36278531.pdf>>.

³⁶ *Idem, ibidem*, p. 2.

³⁷ CROS, Françoise – “L’innovation en éducation et en formation”. Revue Française de Pédagogie [em linha], N.º 118 (1997), p. 127-156. [Consult. 10 de dezembro de 2019]. Disponível em WWW: <URL: http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181>, p. 127. ISSN 2105-2913

³⁸ CORREIA, José Alberto – Inovação pedagógica e formação de professores. Porto: Edições Asa, 1989, p. 21.

³⁹ *Idem, ibidem*, p. 21.

⁴⁰ MATOS, Olegária – Paris 1968: as barricadas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989, p. 17-18.

⁴¹ CORREIA, José Alberto – Inovação pedagógica ..., 21.

na formação de um tipo de alunos adaptado a um mundo cheio de certezas e regido por leis imutáveis. A educação como processo acabado confronta-se hoje com uma forma de educação não acabada, uma espécie de processo permanentemente incompleto, onde o conceito de aprender a aprender pode vir a ser mais importante do que a aprendizagem em si. A ideia de um inacabado acarreta um novo conceito que é o de educação contínua e permanente, deixando de haver um quadro de referências estáveis que serve de suporte e guia à orientação escolar, mas sim um quadro de referências multiforme e dinâmico onde existe a presença de aspetos contraditórios⁴².

Ao que tudo indica, o conceito de educação permanente foi empregue pela primeira vez em França em 1955, quando Pierre Arents, então inspetor da educação nacional francesa, ligada à escola e aos seus quadros legítimos, no sentido de educação pós-escolar permanente, com um objetivo de emancipação individual e coletiva das classes populares⁴³. Em 1957, Gaston Berger, um industrial e filósofo, utilizaria a expressão num sentido mais estrito e conotado com uma educação profissional permanente, em que o homem é considerado um produtor num mundo económico em evolução⁴⁴. Com Paul Lengrand, a conceção de educação permanente tornou-se mais ambiciosa, encaminhando-se para uma conceção de educação global permanente com vista à formação de uma “sociedade educativa”, fazendo desta um instrumento de vida, alimentado pela contribuição da vida e que preparasse as pessoas para enfrentarem com êxito as tarefas e as responsabilidades da sua existência, adotando feições de uma educação para a democracia e a cidadania, para a responsabilidade social e emancipação, orientando-se para objetivos desenvolvimentistas⁴⁵.

Em 1968, a obra de Coombs⁴⁶ denunciou os desajustes verificados entre a grande expansão educativa verificada a partir da década de 1950 e os cerca de 460 milhões de iletrados adultos identificados nos Estados-membro da UNESCO, representando 60% da população ativa⁴⁷. A natureza desta crise residia numa adaptação demasiado lenta dos sistemas educativos às rápidas mudanças na ciência, tecnologia, economia, questões políticas, alterações demográficas e estruturas sociais. Coombs apontou alguns problemas para a disparidade mencionada, salientando a inércia dos sistemas educativos, que tornavam morosa a adaptação dos seus assuntos internos às necessidades externas, mesmo que os recursos não fossem um obstáculo⁴⁸. A ironia é que a crise ocorreu no meio de uma explosão virtual do conhecimento, em que a escola como principal criador e transmissor de conhecimento falhava com os novos conhecimentos e métodos requeridos para corrigir a disparidade entre a performance educativa e as necessidades. A educação

⁴² *Idem, ibidem*, p. 22.

⁴³ DEGÉE, Jean-Luc – “Éducation permanente: Chemins croisés et croisée des Chemins”. *Journal d’alpha*, N.º 192 (2014), p. 113-125. [Consult. 20 de dezembro de 2019]. Disponível em WWW: <URL: http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja192_p113_degee.pdf>, p. 114.

⁴⁴ *Idem, ibidem*, p. 114.

⁴⁵ LIMA, Licínio – “Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem”. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, N.º 9, Vol. 11 (2004), p. 11.

⁴⁶ COOMBS, Philip – *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Londres/Nova Iorque/Toronto: Oxford University Press, 1968.

⁴⁷ *Idem, ibidem*, p. 3.

⁴⁸ *Idem, ibidem*, 4.

exortava todos a mudar a sua conduta, mas continuava teimosamente resistente à inovação nos seus assuntos internos⁴⁹.

O impasse ao nível educativo identificado por Philip Coombs requereu a atenção dos especialistas. O conceito de educação permanente ficou consagrado com a obra «Apprendre à être» de Edgar Faure⁵⁰, que via esta educação permanente como uma necessidade imperativa, já que as exigências do desenvolvimento social, económico e cultural das sociedades do século XX faziam com que centenas de milhões de adultos tivessem necessidade de educação para fazer face às necessidades das sociedades em que se inseriam: “l’entreprise éducative ne sera efficace, juste et humaine qu’aux prix de transformations radicales touchant la substance de l’acte éducatif, l’espace éducatif et les temps de l’éducation – bref avaliser le concept d’éducation permanente”⁵¹.

Para este autor, havia necessidade de transformar o ato educativo em si, que exigiria novas abordagens pedagógicas alinhadas com a realidade atual, mas igualmente os espaços educativos e os tempos da educação. Quanto ao espaço educativo deixava de ser visto unicamente como a instituição escolar, onde a educação deveria acontecer num espaço determinado com um fim determinado. Concluiu que a educação também acontecia em espaços informais – do ambiente doméstico ao local de trabalho. Os tempos da educação também eram outros. A infância e adolescência deixaram de ser as faixas etárias privilegiadas onde a educação tinha lugar. A necessidade de uma educação permanente acarretava uma ampliação considerável dos tempos educativos que abrangiam toda a adultícia, onde sobressaem características como a autonomia e autodidática no processo educativo. Por outro lado, os tempos da educação, no sentido cronológico, também são outros, já que o tempo dedicado fora da escola a aprender não é contabilizado formalmente, embora para o aprendente este é um tempo igualmente rico e válido. Quanto ao ato educativo em si, o Relatório de Faure também chamou à atenção para a importância das tecnologias educativas que poderiam provocar uma verdadeira revolução intelectual, facilitando a função da escola:

La rationalisation des moyens et des types d’action pédagogique, l’appel aux technologies de communication de masse, l’introduction des principes de la cybernétique, sont de nature, semble-t-il, à stimuler l’individualisation et la conscientisation, à accroître la sociabilité, à renforcer l’autonomie des apprenants, à les mieux armer dans la recherche de formes sociales plus justes, de conceptions nouvelles de l’autorité et du pouvoir, de la communication et de la participation⁵²

É neste contexto de mudança, que se desenvolve “uma verdadeira arte de adaptar a escola à mudança, de antecipar a mudança na escola, para que esta não seja demasiado ‘irracional’, demasiado transgressora da ordem estabelecida... demasiado criativa”⁵³. Paradoxalmente, a escola para se reproduzir e reproduzir a estrutura social, neste novo

⁴⁹ *Idem, ibidem*, p. 6.

⁵⁰ FAURE, Edgar – *Apprendre à être*. Paris: Fayard/UNESCO, 1972.

⁵¹ *Idem, ibidem*, p. 162.

⁵² *Idem, ibidem*, p. 165.

⁵³ CORREIA, José Alberto – *Inovação pedagógica...*, 24.

contexto de mudança, tem de produzir inovações, reproduzir inovações e de se reproduzir na inovação, mas que no final não sejam inovações muito inovadoras que ponham em causa a ordem estabelecida⁵⁴. Há hoje, como ontem, um medo do desconhecido, por isso a inovação pode gerar em certos setores desconfiança face às alterações que pode provocar na ordem estabelecida.

Não obstante, o campo da educação não se pode subtrair ao mundo em mutação, muito marcado pela economia do conhecimento onde o fator produtividade é determinante. Essa produtividade do campo económico requer mudanças constantes a que a educação se vê pressionada a atender. No campo da economia, a inovação é particularmente visível no produto final (no objeto novo a vender) ou a introduzir nas organizações, como por exemplo o computador. Mas no campo social e educativo, para além do objeto novo também a ação inovadora é importante. Não é tanto o primado do objeto, mas a forma como ele penetra no tecido social e educativo que fará a diferença no processo inovador⁵⁵.

A inovação no campo pedagógico: a busca de um sentido e de um conceito

Os discursos, tanto políticos como pedagógicos, fazem hoje recurso cada vez maior à palavra inovação, como se a sua utilização pudesse por si mesma pudesse acordar a genialidade, a imaginação, o progresso e a criatividade dos professores⁵⁶. A inovação pedagógica também não nasce por decreto, o que a torna num processo complexo e frágil, que parece estar mais ligado às iniciativas e às condições dadas aos que fazem a inovação acontecer – os professores – mais do que propriamente à intervenção dos decisores institucionais.

A inovação é um conceito polissémico, que pode mascarar conceitos como mudança, evolução e reforma. A inovação pode significar tanto o melhorar do funcionamento dos sistemas de ensino, mas sem pôr em causa as estruturas e os fundamentos ideológicos, como a mudança radical da escola e a estrutura das relações que ela mantém com a sociedade⁵⁷. Ela pode ter um efeito sedutor porque se associa ao desejo de mudança, desenvolvimento da criatividade e invenção, institucionalizando a transgressão da ordem estabelecida, como pode ter um efeito enganador porque não estimula, e por vezes esconde, a produção de referências sistematizadas aos efeitos produzidos pela inovação na vida escolar⁵⁸. Neste sentido, a inovação pode ser um conjunto de elementos novos justapostos, com uma nova composição, como o trabalho de grupo, o jornal escolar, a mentoria, o audiovisual ou a informática, introduzidos ao lado de outros conjuntos de

⁵⁴ *Idem, ibidem*, p. 24.

⁵⁵ CROS, Françoise – “L’innovation en éducation et en formation”. *Revue Française de Pédagogie*, N.º 118 (1997), p. 127-156. [Consult. 20 de dezembro de 2019]. Disponível em WWW: http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181>, p. 128.

⁵⁶ MARSOLLIER, Christophe – “L’innovation pédagogique: ses figures, son sens et ses enjeux”. *Revue de l’IUFM de La Réunion*, N.º 2 (2003), p. 9-32. [Consult. 20 de dezembro de 2019]. Disponível em WWW: <http://espe.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/bibliotheque/expressions/22/Marsollier.pdf>>, p. 10.

⁵⁷ CORREIA, José Alberto – *Inovação pedagógica...*, 26.

⁵⁸ *Idem, ibidem*, p. 26.

elementos pedagógicos já existentes, mas sem resultarem numa verdadeira transformação de abordagens e práticas pedagógicas⁵⁹.

Com o pretexto da inovação, há uma apropriação do que esta pode trazer, mas num sentido a-histórico, isto é, sem permitir a criação de uma outra realidade. Trata-se de uma inovação pedagógica, mas que opera numa estrutura simbólica e imaginária imutável onde o ideal militante (que subjaz ao conceito de inovação) é excluído⁶⁰. Sendo a-histórico, faltar-lhe-á o tempo de autodesenvolvimento. Sem nunca se desenvolver, a inovação nunca chega a desempenhar um papel legitimador de uma ordem, que por ser ela mesma conservadora, é refratária à mudança, à criatividade, à invenção e à transgressão⁶¹.

Voltando à polissemia do conceito, a inovação pode ser confundida com outros termos similares. Não se deve confundir inovação com evolução “natural” das práticas e dos recursos pedagógicos. Por exemplo, a substituição de um quadro preto por um quadro branco na sala de aula, ou mesmo por um quadro interativo na atualidade, pode não resultar na mudança das lógicas de ensino e aprendizagem. O professor pode continuar a dar aulas expositivas com recurso a novas tecnologias sem que isso constitua *per se* inovação pedagógica. Inovação não supõe somente uma transformação, que se reduz a uma mudança de materiais ou à introdução de novos materiais didáticos. A inovação carece dos processos utilizados na implementação desses novos materiais, bem como na mudança das relações de poder entre os intervenientes do processo educativo.

Também a inovação e a reforma parecem ser muitas vezes consideradas como um único e mesmo processo, porque é encarada como um conjunto de operações completamente planificadas e decididas pelas estruturas centrais do sistema educativo, em que os adotantes têm um papel passivo. O seu papel é fundamentalmente o de utilizador e consumista de novas técnicas, sendo arredados do processo de conceção e gestão de inovação⁶².

Considerando a polissemia do conceito de ‘inovação pedagógica’ que significado lhe podemos os atribuir? Numa perspetiva mais normativa e planificada a definição de inovação deve atender à totalidade do processo que consiste em conceber uma nova praxis educativa, com os conceitos e finalidades subjacentes e os materiais necessários à sua execução, à sua experimentação em contexto restrito de laboratório, aos testes nos diferentes terrenos a fim de se saber como funciona em condições normais e a sua difusão junto dos eventuais utilizadores⁶³. Esta visão de inovação mostra o seu carácter planificado e compatível com os objetivos dos sistemas educativos. É uma inovação gerada em laboratório, testada e melhorada, mas sem um carácter inovador, isto é, que envolva os vários intervenientes do processo educativo, que rompa com abordagens instituídas, etc. Esta conceção de inovação aproxima-se mais de uma mudança intencional e deliberada destinada a melhorar a eficácia do sistema educativo, do que uma rutura com o que é feito.

⁵⁹ IMBERT, Francis – “Innovation et temporalité”. Revue française de pédagogie, N.º 75 (1986), p. 53-59. [Consult. 11 de dezembro de 2019]. Disponível em WWW: <https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_75_1_1509>.

⁶⁰ *Idem, ibidem*, p. 58-59.

⁶¹ CORREIA, José Alberto – Inovação pedagógica..., 27.

⁶² CORREIA, José Alberto – Inovação pedagógica..., 30.

⁶³ *Idem, ibidem*, p. 29.

A este propósito, Jacky Beillerot⁶⁴ considera que a inovação significa utilizar a inteligência para inventar dispositivos para resolver problemas, partindo do trabalhador. Neste sentido, a inovação contraria quer os procedimentos tayloristas – que dispensam que o trabalhador pense, porque a sua função é a de executante – quer os messianismos do amanhã, partidários do continuar a fazer da mesma forma esperando que no futuro o estado de coisas mude. A inovação deve assegurar a criatividade no trabalho e um certo domínio do ambiente de trabalho, no sentido em que o professor não é um mero executante e que intervém com o seu histórico pessoal de conhecimentos, de originalidade, de criatividade e de volição. Trata-se, portanto, de uma conceção conciliadora de inovação, que permite ir além da antinomia de “nada pode mudar vs. é preciso fazer a revolução”⁶⁵. Neste contexto falta saber se faz sentido continuar a falar de inovação, no singular, o que lhe confere o sentido de “emblema” da mudança e do progresso ou faz mais sentido falar de inovações, no plural, como realizações ou práticas concretas, com maior carácter pessoal, multiforme, readaptadas e reconcebidas por parte de quem inova, ainda que possa haver um certo constrangimento institucional⁶⁶.

Como refere Marsollier⁶⁷, até à década de 1960, a escola trabalhava essencialmente para manter uma tradição de transmissão de uma cultura do conhecimento que ajudava a reproduzir as clivagens sociais, apesar dos movimentos pedagógicos da Educação Nova, da Escola Moderna, etc. Quando existia inovação, no sentido de mudança, transformação ou reforma, vinha essencialmente do topo. Com o Maio de 68, foram postos em causa os valores sociais e normas comportamentais vigentes. O Maio de 68 fez aparecer uma pedagogia libertária, diferente da anterior, acompanhada de movimentos reformistas no campo pedagógico, apoiados em novos estudos de psicologia cognitiva, didática, eficácia de ferramentas de ajuda pedagógica bem como a multiplicação de obras pedagógicas que passaram a estar à disposição do corpo docente⁶⁸.

Quanto ao conceito de inovação pedagógica continua a ser um termo indefinido e polissémico, gerando mais interrogações do que explicações. Ao que parece nenhuma definição circunscreve a noção de inovação pedagógica, e como refere Marsollier⁶⁹, os vários autores conseguem apenas encontrar uma definição minimalista e limitada, sendo que uns se referem a uma estratégia voluntarista e intencional da mudança e outros a uma vertente funcional da prática pedagógica ou ainda a uma vertente processual da ação.

Françoise Cros⁷⁰ apresenta-nos uma visão mais sistémica da inovação pedagógica. Em primeiro lugar refere que a inovação, em termos sociais, assegura uma ideia de futuro e de modernização determinada pela tecnologia, que ao passar para o campo educativo se traduz no desejo de “modernizar” as práticas e de mudar os dados profissionais,

⁶⁴ BEILLEROT, Jacky – “Innovation et illusion?” L’innovation, emblème des Biennales de l’Éducation et de la Formation. Recherche & Formation, N.º 34 (2000). [Consult. 11 de dezembro de 2019]. Disponível em WWW: https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_34_1_1647>, p. 69.

⁶⁵ *Idem, ibidem*, p. 69.

⁶⁶ *Idem, ibidem*, p. 70.

⁶⁷ MARSOLLIER, Christophe – L’innovation pédagogique..., p. 10-11.

⁶⁸ *Idem, ibidem*, p. 12.

⁶⁹ *Idem, ibidem*, p. 13.

⁷⁰ CROS, Françoise – L’innovation à l’école: forces et illusions. Paris: PUF, 1998, p. 15-16.

considerados obsoletos face ao público e às organizações sociais. Mas a inovação consome tempo, exige reuniões, contraria hábitos, interroga, por vezes dolorosamente, o sentido das práticas profissionais, inscreve-se à margem das estruturas oficiais, em suma exige ruturas. Segundo a lógica de Cros inovar é, portanto, fazer melhor, de outra maneira, oferecer o que é novo, o jamais visto, é algo que colmata as nossas aspirações profundas de dominar o mundo graças ao progresso, à vanguarda e ao inédito⁷¹. Etimologicamente significa “meter o novo dentro” do já existente, indicando uma ação de inclusão dentro do preexistente, de forma dinâmica, perturbadora e transformadora. Neste sentido é necessário atender a três elementos: o existente, o novo e o processo interativo entre os dois elementos.

Há na verdade pouca novidade absoluta em educação, pelo que a ideia de ‘novo’ obriga-nos a ter em conta os contextos, as práticas já existentes do ator e da cultura do observador, o que enfatiza o carácter relativo da inovação. Com efeito, o novo pode ser encontrado numa prática pedagógica restaurada. A este propósito Cros⁷² menciona o facto de vários autores tentarem categorizar as várias tipologias de inovação a fim de perceber as várias intenções a elas subjacentes:

- a inovação de tipo conservador, através da qual é posta em marcha um conjunto de inovações que visam lutar contra os desvios e a manutenção da própria integridade;
- a inovação de tipo reformista moderado visando a melhoria da eficiência do sistema existente;
- a inovação de tipo reformista avançado como modificação, visando uma melhoria da adaptação à criança, por exemplo a socialização ou a autonomia;
- a inovação de tipo revolucionário moderado, visando uma mudança da concepção de escola;
- a inovação do tipo revolucionário avançado que assumindo os objetivos da tipologia precedente, tenta agir também sobre outras instituições;
- a inovação de tipo niilista que perspetiva a negação da escola e da sua utilidade.

Um outro elemento constitutivo da inovação é a mudança, uma vez que a inovação produz e induz à mudança quer nas práticas pedagógicas quer no aluno. Todavia, nem todas as mudanças podem ser tidas como inovação, já que esta designa o que é observável, consecutivamente à criação ou à apropriação da novidade. A inovação é igualmente um processo com as suas etapas e a sua temporalidade, pelo que aparece como um momento em que a pessoa age em função da sua relação com o novo, o outro, o diferente e o desconhecido. Por isso, o ator principal da inovação – o professor – mostra-se muitas vezes refratário e resistente à inovação, pela exposição à incerteza, à dúvida e ao questionamento⁷³.

Os aspetos atrás identificados mostram um componente muito forte da inovação, que é o movimento que inclui as motivações pessoais, as intenções e os projetos de ação, sem os quais não se inova. Mas como defende Cros⁷⁴ inovar não é revolucionar,

⁷¹ *Idem, ibidem*, p. 16.

⁷² *Idem, ibidem*, p. 31.

⁷³ MARSOLIER, Christophe – L’innovation pédagogique..., p. 14.

⁷⁴ CROS, Françoise – L’innovation à l’école: forces et illusions. Paris: PUF, 1993, p. 63.

pois continua um diálogo com as instituições da qual emana, sendo uma rutura justa e boa que continua a permitir ilusões, como o progresso e a evolução humana.

Notas finais

No âmbito de uma sociedade do conhecimento cada vez mais global, em que o capital cognitivo tende a ser tão importante como o capital em si mesmo, pela sua capacidade de continuar a produzir novidade e a empurrar os avanços em várias dimensões da vida humana, a inovação pedagógica é uma das inovações possíveis a ser visada.

A inovação pedagógica, por ocorrer no centro nevralgico da formação de pessoas e cidadãos, engloba as várias dimensões referenciadas. Ao nível económico forma e prepara, simultaneamente, pessoas para o mercado de trabalho (produtores) e transforma-os em consumidores de produtos novos. Concomitantemente, a nível tecnológico inicia-os nos processos e procedimentos que permitirão transformar conhecimento em tecnologia, na lógica de melhorar a eficiência na multiplicidade dos campos de atividade humana. A nível social impele as pessoas a renovar a sua realidade com a inclusão de novos modelos de ser e fazer em sociedade. A nível filosófico persegue a aspiração de sociedades mais justas, participativas e legitimadoras.

A grande questão reside em saber se a inovação pedagógica anunciada no ensino superior é realmente inovadora, no sentido em que rompe com o paradigma da instrução onde há lugar à transmissão de um conjunto de informações e de um conjunto de exercícios. A inovação pedagógica não se resume à introdução de novas didáticas, de que a tecnologia digital parece ser expoente máximo. A inovação pedagógica deve promover o desenvolvimento cognitivo, a autonomia intelectual, a capacidade de cooperação e as competências metacognitivas dos alunos, enquanto lhes permite reconhecerem-se e afirmarem-se como sujeitos no seio de uma comunidade que com eles partilhe um património cultural comum⁷⁵.

Referências

- AMARAL, Luís; RIBEIRO, José; SOUSA, Milton – Economia do Conhecimento: Noção, Base de Sustentação e Tendências [em linha]. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação, 2007. [Consult. 20 de dezembro de 2019]. Disponível em WWW: <http://www.spi.pt/colecao_economiadoconhecimento/documentos/manuais_
- BEILLEROT, Jacky – “Innovation et illusion? L’innovation, emblème des Biennales de l’Éducation et de la Formation”. Recherche & Formation [em linha], N.º 34 (2000), p. 69-75. [Consult. 11 de dezembro de 2019]. Disponível em WWW: https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_34_1_1647>.

⁷⁵ COSME, Ariana; TRINDADE, Rui – Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas. Porto: Mais Leituras, 2013, p. 34-35.

- BELL, Daniel – *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. Nova Iorque: Basic Books Publisher, 1973.
- BOUCHEZ, Jean-Pierre – *L'économie du savoir: Construction, enjeux et perspectives*. Bruxelas: De Boeck, 2012.
- COOMBS, Philip – *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Londres/Nova Iorque/Toronto: Oxford University Press, 1968.
- CORREIA, José Alberto – *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições Asa, 1989.
- COSME, Ariana; TRINDADE, Rui – *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Mais Leituras, 2013.
- COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana – “Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI”. *Revista de Educação [em linha]*, Vol. 18, N.º 1, (2011), p. 5-22. [Consult. 19 de dezembro de 2019]. Disponível em WWW: <http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf>.
- CROS, Françoise – “L'innovation en éducation et en formation”. *Revue Française de Pédagogie*. [em linha]. N.º 118 (1997), p. 127-156. [Consult. 20 de dezembro de 2019]. Disponível em WWW: http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181>. ISSN 2105-2913
- CROS, Françoise – *L'innovation à l'école: forces et illusions*. Paris: PUF, 1998
- CROS, Françoise – *L'innovation à l'école: forces et illusions*. Paris: PUF, 1993.
- DEGÉE, Jean-Luc – “Éducation permanente: Chemins croisés et croisée des Chemins”. *Journal d'alpha*. [em linha]. N.º 192 (2014), p. 113-125. [Consult. 20 de dezembro de 2019]. Disponível em WWW: <URL: http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja192_p113_degee.pdf>.
- FAURE, Edgar – *Apprendre à être*. Paris: Fayard/UNESCO, 1972.
- FERNANDES, Luís. “A produção do saber psicológico na sociedade do conhecimento: breve reflexão sobre liberdades e constrangimentos”. In FERNANDES, Luís – *Conhecimento de si na sociedade do conhecimento: cinco textos inquietos*. Porto: Apuro Edições, 2017.
- FORAY, Dominique – *Economics of Knowledge*. Cambridge/Londres: MITPress, 2004.
- FREIRE, Paulo – *Pedagogia do oprimido*, 17.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir – “Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades?”. *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto: CIE. ISSN 0872-7643. N.º 23 (2005), p. 45.
- GIDDENS, Anthony – *As consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GIDDENS, Anthony – *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença, 2006.
- HARARI, Yuval Noah – *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- HARGREAVES, Andy – *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora, 2003.
- IMBERT, Francis – “Innovation et temporalité”. *Revue française de pédagogie*. [em linha]. N.º 75 (1986), p. 53-59. [Consult. 11 de dezembro de 2019]. Disponível em WWW: <https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_75_1_1509>.
- LIMA, Licínio – “Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem”. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*. [em linha]. N.º 9, Vol. 11 (2004), p. 9-18.

- MARSOLLIER, Christophe – “L’innovation pédagogique: ses figures, son sens et ses enjeux”. Revue de l’IUFM de La Réunion, N.º 2 (2003), p. 9-32. [Consult. 20 de dezembro de 2019]. Disponível em WWW: <http://espe.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/bibliotheque/expression/22/Marsollier.pdf>.
- MATOS, Olegária – Paris 1968: as barricadas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- MIRANDA, Guilhermina – “As novas tecnologias e as novas práticas pedagógicas”. In TRIGUEIROS, António – Contextos de Aprendizagem para uma Sociedade do Conhecimento: Actas das XIV Jornadas Pedagógicas – VIII Transfronteiriças (p. 77-93). Castelo Branco: RVJ Editores, Lda.
- SCHLEICHER, Andreas – The economics of knowledge: why education is key for Europe’s success. [em linha]. Paris: OCDE, 2006. [Consult. 20 de dezembro de 2019]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/36278531.pdf>>.
- VIEIRA, Ismael – «Universidade Versão ß». Contexto, Trajetos e efeitos das práticas do Gabinete de Inovação Pedagógica da Universidade do Porto. Porto: FPCEUP, 2018. Dissertação de Mestrado.

Aprender a viver em conjunto, uma utopia
necessária: A importância da educação para a
Cidadania na Escola num mundo globalizado

Learning to live together, a necessary utopia:
The importance of education for Citizenship
in School in a globalized world

Isabel Baltazar

Isabel Baltazar

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20),
Instituto de História Contemporânea (IHC) da NOVA/FCSH
ORCID: 0000-0002-2464-8886

https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_4

APRENDER A VIVER EM
CONJUNTO, UMA UTOPIA
NECESSÁRIA: A IMPORTÂN-
CIA DA EDUCAÇÃO PARA A
CIDADANIA NA ESCOLA
NUM MUNDO
GLOBALIZADO

No âmbito da recente Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, é proposta uma nova componente curricular nos ensinos básico e secundário: Cidadania e Desenvolvimento, onde se inclui a dimensão europeia da Educação. A dimensão europeia da educação visa formar jovens conscientes da sua pertença à União, intervindo direta e ativamente no projeto de construção europeia. Com esta Cidadania Europeia, pretende-se desenvolver uma identidade europeia assente num conjunto de valores e no sentimento de pertença em relação à Europa e ao mundo. Como aprender a viver em conjunto, respeitando o outro, o diferente, quer o vizinho do lado, o europeu, quer os outros povos, culturas e religiões, numa democracia em que o respeito pelos direitos humanos seja o princípio para uma cidadania ativa, é a questão de partida deste estudo. Este processo de aprender a viver em conjunto inclui a compreensão da Europa, da sua história e do seu futuro, o desenvolvimento dos Direitos Humanos e o aprofundamento da Democracia, constituindo, por um lado, uma oportunidade dos povos europeus partilharem e beneficiarem de uma herança diversa e rica, e, por outro, de servirem de exemplo de cultura e civilização para o mundo. Esta dimensão europeia da educação é uma oportunidade e um desafio.

Palavras-chave: Educação; Cidadania; Valores; Europa; Globalização.

LEARNING TO LIVE
TOGETHER, A NECESSARY
UTOPIA: THE IMPORTANCE
FOR THE SCHOOL OF THE
EDUCATION FOR
CITIZENSHIP IN A
GLOBALIZED WORLD

Within the scope of the recent National Strategy for Education for Citizenship, a new curricular component in basic and secondary education is proposed: Citizenship and Development, which includes the European dimension of Education. The European dimension of education aims to train the youth's awareness of their belonging to the Union, directly and actively intervening in the project of European construction. European Citizenship thus aims to develop a European identity based on a set of values and a sense of belonging to Europe and the world. The starting point of this study is to address a set of questions such as how to learn to live together, respecting the other, the different, whether the European next-door neighbour, or other peoples, cultures and religions, in a democracy in which respect for human rights is the principle for active citizenship. This process of learning to live together includes an understanding of Europe, its history and its future, the development of Human Rights and the deepening of Democracy, constituting, on the one hand, an opportunity for Europeans to share and benefit from a diverse and rich heritage, and on the other hand, to serve as an example of culture and civilization to the world. This European dimension of education is both an opportunity and a challenge.

Keywords: Education; Citizenship; Values; Europe; Globalization.

APPRENDRE À VIVRE
ENSEMBLE, UNE UTOPIE
NÉCESSAIRE:
L'IMPORTANCE DE
L'ÉDUCATION CITOYENNE
À L'ÉCOLE DANS UN
MONDE GLOBALISÉ

Dans le cadre de la récente Stratégie nationale pour l'éducation citoyenne, une nouvelle composante curriculaire dans l'enseignement primaire et secondaire est proposée: Citoyenneté et développement, ce qui comprend la dimension européenne de l'éducation. La dimension européenne de l'éducation vise à former des jeunes conscients de leur appartenance à l'Union, intervenant directement et activement dans le projet de la construction européenne. Avec cette citoyenneté européenne, l'objectif est de développer une identité européenne fondée sur un ensemble de valeurs et un sentiment d'appartenance à l'Europe et au monde. Comment apprendre à vivre ensemble, dans le respect de l'autre, de la différence, qu'il s'agisse du voisin d'à côté, de l'européen ou d'autres peuples, cultures et religions, dans une démocratie où le respect des droits de l'homme est le principe d'une citoyenneté active, questions qui constituent le départ de cette étude. Ce processus d'apprentissage du vivre ensemble comprend la compréhension de l'Europe, de son histoire et de son avenir, le développement des droits de l'homme et l'approfondissement de la démocratie, tout en offrant, d'une part, l'occasion aux peuples européens de partager et de bénéficier d'un patrimoine riche et diversifié et, d'autre part, servant d'exemple de culture et de civilisation au monde. Cette dimension européenne de l'éducation est à la fois une chance et un défi.

Mots clés: Éducation; Citoyenneté; Valeurs; Europe; Mondialisation.

Aprender a viver em conjunto, uma utopia necessária. A importância da educação para a Cidadania na Escola num mundo globalizado

A Educação para a Cidadania é o grande desafio no Currículo Escolar do Século XXI, tendo surgido em vários momentos experienciais no século XX, sendo de referir o Relatório da Unesco para a Educação no Século XX, preparado nos anos 90, e, um marco para fomentar a aprendizagem pessoal e social pela Educação, esse “Tesouro a Descobrir”, na expressão de Jacques Delors¹. Este Tesouro está na Educação e foi implementado com a recente introdução da Cidadania nas Escolas, pelo Decreto-Lei n.º 55 de 6 de julho de 2018, um desafio e uma oportunidade. De acordo com o documento “Educação para a Cidadania- linhas orientadoras” da Direção-Geral da Educação, “A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.”². No quadro desta Cidadania, inclui-se a dimensão europeia da educação, complementar da Cidadania Nacional e que se enquadra numa realidade de facto que influencia a primeira. Esta última, fortalece uma Cidadania Europeia que responda aos desafios de um mundo globalizado.

1. A Educação nos dias de hoje

Falar em educação para a Cidadania, é falar de uma educação para valores. De facto, este é um tema que tem sido muito questionado, sobretudo porque se sente uma crise de valores. O que poderá significar que estamos numa crise de valores? Esta crise é transversal à Sociedade, parte das Famílias e é sentida com muita intensidade na Escola. A Sociedade é um reflexo das crises da Família e a Escola é o lugar onde se têm feito abordagens de Educação para os Valores nos Alunos, através de disciplinas curriculares como Cidadania, Formação Pessoal e Social, ou, mesmo transversalmente no ensino formal e não formal, na tentativa de tornar mais suportável a indisciplina sentida, a falta de respeito e de solidariedade, num mundo materialista e egocêntrico³, em que tudo vale, para conseguir passar e cumprir metas curriculares e um sucesso educativo pautado por notas, por um sucesso meramente quantitativo e estatístico. Para onde caminhamos num sistema assim? Enrique Rojas, catedrático de Madrid, responde-nos: “O homem light carece de pontos de referência, vive num grande vazio moral e não é feliz, ainda que tenha materialmente quase tudo. Isto é o grave”⁴. E mais grave ainda porque a Escola é um espelho desta sociedade. Não é de estranhar, portanto, que a desordem e o caos social, passem para a Escola e se reflita na indisciplina. Como refere, Maria do Céu Ribeiro, “a problemática da indisciplina e da violência na Escola tornou-se, nos nossos dias, num tema comum de conversas, alimentado pela grande visibilidade que os meios de comunicação lhe têm

¹ DELORS, Jacques (Org.) – *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Lisboa: Edições ASA, 1996.

² Direção-Geral da Educação – “Educação para a Cidadania- linhas orientadoras”, 2013, p. 1.

³ Cfr. ROJAS, Enrique – *O Homem light. Uma vida sem valores*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, s.d.

⁴ *Idem, ibidem*, p. 5.

vindo a conferir”.⁵ Contudo, longe deste ruído, a indisciplina e a violência na escola, são um facto e, por isso, como todos os grandes problemas, é preciso identificar as causas desta realidade, por um lado, tendo como foco a própria sociedade “indisciplinada” e, agir sobre as raízes deste problema, investindo numa Educação para a Cidadania que é, também, uma Educação para Valores.

O conceito de valor ligado à educação tem sido tratado por diversos autores em diferentes abordagens e com diferentes intencionalidades. Entre inúmeros artigos e obras sobre o tema, destaco a tese de Lourenço Xavier de Carvalho, “A Urgência de Educar para Valores. Um contributo para a Literacia Social”⁶. Esta tese defende que a Educação para os Valores é uma Aprendizagem Social e, portanto, transversal da Sociedade para a Escola. Desde a posição, assumida por alguns autores, como James Rath⁷, de que não é possível educar para os valores na escola e que essa função compete unicamente à família, devendo o professor manter uma posição de absoluta neutralidade face aos valores transmitidos por aquela, perspectiva de autores como James Rath e seus discípulos, que, defendem o modelo da “clarificação dos valores”, até à posição oposta de que nenhuma educação, seja formal ou informal, pode ser realizada de forma asséptica em relação à transmissão de valores e, por isso mesmo, o professor, apenas pelo seu posicionamento e pelas escolhas que faz a nível das metodologias e formas de lecionação dos programas das disciplinas já está a educar para valores, encontramos as mais variadas posições sobre esta questão. Na perspectiva de Rath e seus discípulos, a clarificação de valores constitui a via preferencial para abordar, na escola, a questão da educação para os valores.

Por outro lado, Paulo Cardoso do Amaral, num capítulo da obra referida “A Urgência de Educar para Valores”, adotada como literatura da DGE para a implementação da Educação para a Cidadania na Escola, defende que, “A educação dos jovens é muito mais do que simples formação. É preciso prepará-los para desafios futuros... muito depois da sua saída para o mercado de trabalho. Importa, portanto, educar para o futuro”⁸.

Na atualidade, com a pressão das mensagens contraditórias que nos chegam, muitas pessoas se debatem na confusão, apatia, ou inconsistência, sem conseguirem clarificar os seus próprios valores, pelo que devem ser encorajadas a refletirem de forma mais deliberada nos seus valores e nos da sociedade como um todo. Neste processo o educador encoraja a criança, o jovem ou o adulto, a clarificar aquilo que valoriza, e não tenta persuadi-lo a aceitar um conjunto preestabelecido de valores. Mas o que é um valor? Nicolai Hartmann e Max Scheler definem valor como aquilo pelo qual as coisas têm o

⁵ RIBEIRO, Maria do Céu – *Ver e Viver a Indisciplina na sala de aula*. Bragança. Instituto Politécnico de Bragança, 2010.

⁶ CARVALHO, Lourenço Xavier de – “A Urgência de Educar para Valores. Um contributo para a Literacia Social”. Lisboa: Direção-Geral de Educação, 2018.

⁷ De Merlin C. Wittrock, Richard E. Mayer, Peter W. Airasian, James Rath, Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl, Kathleen A. Cruikshank e Paul R. Pintrich – *A Taxonomy For Learning, Teaching, And Assessing*: Pearson New International Edition. A Revision Of Bloom’S Taxonomy Of Educational Objectives. Abridged Edition, US: Pearson Education Limited, 2013.

⁸ AMARAL, Paulo Cardoso do – “A Gestão do Conhecimento e a centralidade dos valores para a educação”, in “A Urgência de Educar para Valores”, *op. cit.*, p. 101.

carácter de bens, quer dizer pelo qual elas são valiosas⁹. Já para Quintana Cabanas¹⁰ um valor é a qualidade abstrata e secundária de um objeto, estado ou situação que, ao satisfazer uma necessidade de um sujeito, suscita nele interesse ou aversão por essa qualidade. O valor radica no objeto, mas sem o interesse de um sujeito, o objeto deixaria de ter valor.

Podemos concluir que existem várias leituras sobre o que são, e, como se educam os valores, mas todas elas conduzem à percepção de que existem valores materiais e valores espirituais ou humanos. Que os valores materiais são bens necessários para viver, mas o materialismo desgasta a vida porque a esvazia do essencial, depois de asseguradas as necessidades fundamentais. Posso viver com um carro menos caro, porque o preço não é um valor que acrescente interioridade ao ser humano, e só essa vida interior, que só os valores humanos ou espirituais podem dar conduz à felicidade. É por isso, que esvaziados por dentro, nos encontramos numa sociedade cheia de bens desnecessários e supérfluos, criando a ilusão de que somos felizes comprando, como se vê nas paredes de grandes superfícies: “A sua família merece ser feliz”, ou nos anúncios publicitários, criando falsas necessidades, de marcas de bens de consumo caras, quando os mesmos bens mais simples, servem para a mesma necessidade, como o caso de telemóveis, ou afins.

É preciso educar para saber discernir o essencial do secundário, os bens materiais, dos bens que não têm preço por serem importantes de mais, como o Amor, a Amizade, a Solidariedade, o Respeito, entre tantos outros que a Escola do Futuro precisa de educar. É, por isso, urgente a Educação para a Cidadania na Escola, para formar o pensamento e o prazer de pensar sobre questões essenciais da vida e o saber agir com discernimento.

É esta a questão fundamental da educação: como dar Vida à vida, como recuperar o sentido essencial da existência, como viver na verdade, para além das aparências, como fugir de uma sociedade descartável em que tudo é provisório e se deita fora, nas coisas e nas relações, nas famílias e na escola, numa sociedade doente e que a crise é de morte, e não de vida, uma sociedade em que muitos não assumem compromissos, porque é tudo passageiro, e ninguém quer Ser Pessoa, porque vive na aparência do Ter. Como é que se transmitem os valores às gerações mais jovens ou, alterando a perspetiva de abordagem, como é que se faz a captação de valores. Este não é certamente um conceito simples, que se possa definir linearmente sem o recurso a visões pluridisciplinares do tema. Aliás, nenhum dos temas relacionados com a educação pode ter esse desenvolvimento linear já que o processo educativo é um dos mais complexos que existem.

Marciano Vidal, na sua extensa obra, muito tem contribuído para o aprofundamento das questões da ética e da moral. Na obra *Pedagogia Axiológica*¹¹, orientando a reflexão sobre os problemas morais relativos ao mundo e à pessoa humana. Por seu lado, Jose Maria Quintana Cabanas identifica quatro formas de captar valores: realçamos a via da conaturalidade, na qual o sujeito partilha ambientes onde determinados valores são apreciados, a via do exemplo, em que o sujeito observa e interioriza referências para a sua ação, a via

⁹ KELLY, Eugene – *Material Ethics Of Value: Max Scheler And Nicolai Hartmann*. Netherlands: Springer Editor, 2011.

¹⁰ CABANAS, José Maria Quintana – *Pedagogia Axiologica*. Madrid: DYKINSON, 1998.

¹¹ VIDAL, Marciano – *Orientaciones Eticas Para Tiempos Inciertos*. Bilbao: Desclee DE Brouwer, 2007.

da recusa, como reação contravalores que lhe causam desprezo ou incômodo, e a via da razão e cognição, mediante processos lógicos e discursivos¹².

Poderá a escola educar para os valores, ou, haverá escola que não eduque para valores? A ação da escola a esse nível não poderá colidir com a da família? De facto, no artigo “A cooperação entre a escola e a família – uma exigência da modernidade” de Cassiano Reimão¹³, publicado numa coletânea de textos de Pedro d’Orey da Cunha, dois anos após a morte deste insigne ensaísta, sob o nome de “Educação em Debate”, podemos ler o papel da família na educação para valores:

“A família constitui, na verdade, o ambiente em que cada indivíduo adquire o seu primeiro despertar como pessoa, sendo a principal garantia que o ser humano tem de vencer a solidão e de se abrir à comunidade e à solidariedade bem como a forma mais comum de articulação do indivíduo com a sociedade. É na família que se desenvolve o processo fundamental da transmissão de costumes, de tradições e de valores entre gerações; (...) A família é a instituição privilegiada da educação, pois é nela que começa a existência do homem e é nela que reside o meio natural e mais adequado para o indivíduo se promover como pessoa. (...) Na família reside um papel educativo essencial: dela depende a definição do quadro de referência primário para a prática educativa.”¹⁴.

A Educação para Valores precisa de uma estreita relação entre Família e Escola. Se é certo que a educação é tarefa fundamental dos Pais, e, a Escola deveria complementar essa educação escolhida e assumida pela família, desde logo pela escolha da Escola e conhecimento do seu projeto educativo, a realidade é bem diferente e os papéis parecem invertidos.

2. Conhece-te a ti mesmo!

Partilhamos algumas das descobertas mais recentes a nível do funcionamento de cérebro humano como centro educativo por excelência. Numa obra intitulada *Uma visita politicamente incorreta ao cérebro humano*, de Alexandre Castro Caldas¹⁵, professor catedrático de Neurologia, que trabalhou com António Damásio em investigação científica, encontramos alguns aspetos extremamente interessantes. Ao trabalhar o capítulo sobre a forma como acreditamos nas coisas, o autor afirma o seguinte:

“Desde há muito se compreendeu que a repetição de uma ocorrência cria a sua familiaridade. São conhecidos os processos biológicos do cérebro relacionados com os fenómenos repetitivos. Quando estes acontecem, o cérebro cria formas mais expeditas de lidar com essa informação. Desta forma, quando determinada informação

¹² CABANAS, José Maria Quintana – *Bases Para Uma Pedagogia Humanista*. Madrid PPU, 2006.

¹³ REIMÃO, Cassiano – “A cooperação entre a escola e a família – uma exigência da modernidade”, in Pedro d’Orey da Cunha, *Educação em Debate*. Universidade Católica Editora: Lisboa, 1997.

¹⁴ *Idem, ibidem*, p. 47.

¹⁵ CALDAS, Alexandre Castro – *Uma visita politicamente incorreta ao cérebro humano*, Guerra e Paz Editores, S.A., Lisboa, 2013.

chega ao cérebro repetidas vezes, o cérebro passa a processá-la de maneira diferente. Inicialmente, nas primeiras vezes, processa-a como ato exploratório; ao haver repetição, o processo organiza-se em forma de regra e o cérebro atua com reconhecimento precoce e aceitação, sem verificação, porque condiz com a experiência prévia. (...) A frequência dos fenómenos gera, assim, as nossas crenças...”¹⁶.

É preciso pensar as vias da conaturalidade e do exemplo para captar valores. De facto, nenhum aluno chega tábua rasa à escola e toda a educação para os valores realizada na escola tem que ter em conta essa realidade. Como pode a escola educar para os valores tendo em conta a multiplicidade de “realidades” que cada aluno e cada professor transportam consigo? Neste ponto voltamos a Castro Caldas, que no capítulo “Conhece-te a ti mesmo” da obra já citada, refere:

“A verdade é que continuamos a nascer sem manual de instruções. Por essa razão vamos construindo o corpo e a mente à custa de um impulso genético inicial, à custa de alguns instintos que fazem parte do programa que trazemos de origem e à custa do que nos vem de fora. O que nos vem de fora está carregado da nossa história cultural quer estejamos a falar de nutrientes quer estejamos a falar de informação.”¹⁷

Assim, sendo a formação da identidade de cada pessoa um complexo processo de inter-relações, como refere ainda Castro Caldas “A nossa identidade tem a ver com o corpo, com a mente, com a relação com os outros e com tudo aquilo que, por ora, nos transcende.”¹⁸. É um dado adquirido que “Precisamos dos outros para neles recolher a reação a nós próprios...”¹⁹. No capítulo do livro sobre a questão da identidade Castro Caldas escreve também:

“O cérebro vive e cresce impulsionado por três vetores fundamentais: as instruções genéticas, os nutrientes biológicos (...) e pela informação recolhida na relação com o meio ambiente. É assim ao longo de toda a vida. (...) O cérebro rege-se por princípios de economia e de interesse com o objetivo sempre da sobrevivência. Desta forma guardará as memórias consideradas convenientes. Guardar memórias significa modificar biologicamente redes de neurónios. Cada memória nova é confrontada com a experiência prévia e não só a nova memória se ajusta à experiência prévia como a experiência prévia se ajusta à nova memória. Desta forma, vamos construindo um trajeto de conexões sucessivas dos nossos acontecimentos da vida, arquivados numa memória que se designa por memória autobiográfica. Somos hoje essa memória autobiográfica que nos permite estabelecer ligações relacionais com os outros. (...) Podemos então considerar que somos diferentes em cada período de tempo que passa, que mantemos a continuidade da consciência própria na memória que designamos por autobiográfica. Ora, a verdade é que o nosso organismo possui diferentes formas de guardar informação que podem todas ser consideradas diferentes formas de memória.

¹⁶ *Idem, ibidem*, p. 17-18.

¹⁷ *Idem, ibidem*, p. 34.

¹⁸ *Idem, ibidem*, p. 38.

¹⁹ *Idem, ibidem*, p. 53.

Esta, autobiográfica, é a última a ser reconhecida na infância. A primeira é sem dúvida a que está inscrita no código genético e que faz com que o corpo todo se forme e que nasça com os impulsos básicos de sobrevivência relacionados com respiração, alimentação e todas essas funções básicas. Não devemos pôr de parte a memória imunológica, que estimulamos quando administramos as primeiras vacinas nos bebés. Podemos mencionar depois a memória de procedimentos que resulta sobretudo do treino motor que primeiro nos ensina a controlar os movimentos do corpo até à marcha e que mais tarde nos permite andar de bicicleta. Este é talvez o tipo de memória mais duradouro, pois nunca esquecemos como se anda de bicicleta. (...)

Para finalizar, basta mencionar uma só, mais, que se relaciona com o conhecimento do mundo que está à nossa volta e que nos permite conhecer os elementos que o constituem e que designamos por memória semântica. Permite-nos conhecer os objetos e os seus atributos (nome, forma, cor, peso, textura, forma de utilização, etc.), sendo possível perder conhecimento isolado de atributos, como, por exemplo, a forma de utilização dos objetos ou seu nome. A nossa mente é, por isso, sustentada nas memórias que guardamos ao longo da vida e às quais recorremos constantemente para melhor nos adaptarmos ao mundo. (...) Mas embora tudo isso esteja no nosso cérebro, só as memórias relacionadas connosco próprios, ou seja, a memória autobiográfica, é que constitui a base da nossa identidade.”²⁰.

Sintetizando este périplo pelo funcionamento do nosso cérebro e pela aquisição das diferentes memórias que guardamos desde a infância e que marcam a nossa identidade, podemos concluir, na senda do autor que temos vindo a acompanhar com curiosidade, que “Temos a capacidade de ir transformando as nossas memórias, de acordo com as nossas experiências ao longo da vida.”²¹

Assim sendo, é possível educar para os valores na escola, não tanto pelos conteúdos teóricos que sobre os diferentes assuntos possamos desenvolver, mas mais pela relação interpessoal que se estabelece entre o educando e o educador e pelo que dessa aprendizagem marcada pela afetividade (seja ela positiva ou negativa) fica na memória autobiográfica de cada um.

A propósito deste especto refira-se a interessante experiência relatada num outro capítulo da obra de Castro Caldas já citada, “Quem sou eu, quem fui eu”. Nesse capítulo, ao falar ainda das questões relacionadas com a construção da identidade afirma:

“Todo este processo de relacionamento interpessoal através da análise da expressão facial começa logo nos primeiros tempos de vida. Imagine que tem o seu filho de 6 meses ao colo. Fixe-o no olhar e depois rode a cabeça para a direita como se olhasse para qualquer objeto desse lado. A criança terá tendência a seguir o seu olhar. Agora filme esse mesmo movimento e ponha a criança a fixar o seu olhar, mas agora no ecrã da televisão. Ao virar a sua cabeça, o bebé não segue o seu olhar. O que será que a imagem de televisão não transmite?”²²

²⁰ *Idem, ibidem*, p. 64-67.

²¹ *Idem, ibidem*.

²² *Idem, ibidem*.

Poderíamos responder que não transmite o interesse verdadeiro, a preocupação com a pessoa, a relação direta e única que se estabelece através do olhar, ou seja, e passamos para a segunda conclusão prévia, a educação dos valores, como qualquer outra educação, supõe a relação direta entre o educando e o educador num processo feito de verdadeira comunicação interpessoal, de verdadeiro interesse pelo outro, de presença efetiva e afetiva, feita mais de relação e exemplo do que de informação acumulada. A via da razão e cognição são a fonte de captar valores mediante processos lógicos e discursivos. Esta permite-nos validar a escola como transmissora de valores através de um processo educativo que, sendo complementar à família, desenvolve os processos racionais do conhecimento e, através desse conhecimento, entendido como informação apreendida por cada um e integrada na sua vida, adere de forma racional aos valores transmitidos.

3. A Urgência de Educar para Valores e Cidadania

A educação para os valores é uma urgência? Toda a educação é uma urgência. A educação é resposta obrigatória e única à crise geral e global (não só económica) em que nos encontramos como habitantes do planeta Terra. Mas de que educação falamos?

Nunca como hoje o ser humano soube tanto sobre os factos do mundo, nunca se considerou tão “sábio” (em todos os tempos, não serão raros os sábios?) e poderoso e, paradoxalmente, nunca se terá sentido tão inseguro e temeroso quanto ao futuro e aos perigos que o rodeiam. Vivemos numa época de progressos científicos e tecnológicos, mas deparamo-nos com uma sociedade materialista, hedonista e consumista. Somos naturalmente seres gregários, porém, a grande densidade populacional em espaços urbanos gera indiferença, desumanização. Neste contexto, os valores do passado já não são reconhecidos e o presente encontra-se mergulhado no que Lipovetski caracterizou como “era do vazio”. A sociedade moderna era conquistadora, crente no futuro, na ciência e na técnica, hoje, os grandes eixos modernos desmoronaram-se e “já nenhuma ideologia política é capaz de inflamar as multidões, a sociedade pós-moderna já não tem ídolos nem tabus, já não possui qualquer imagem gloriosa de si própria ou projeto histórico mobilizador; doravante é o vazio que nos governa, um vazio sem trágico nem apocalipse”²³

A cultura dos finais do séc. XX mostrou-nos um humano “frágil, precário, alheio aos valores, ao que verdadeiramente tem valor, inconsistente, débil nas suas coordenadas”.²⁴. Este *homem light* não crê em quase nada e vive afastado dos valores transcendentais, foi-se tornando cada vez mais vulnerável e por isso foi caindo numa certa incapacidade de defesa, sendo fácil manipulá-lo. Efetivamente, nunca nas últimas décadas o sentimento de incerteza, de crise, e de preocupação atingiu proporções planetárias tão fundas. A consciência de que os consumos supérfluos e o desperdício são insustentáveis para um planeta finito é agora uma evidência a exigir novos comportamentos económicos. Mercados, agentes económicos, empresas e consumidores são convocados à adoção de

²³ LIPOVETSKY, G. – *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio d'Água, 1998, p. 11.

²⁴ ROJAS, Enrique – *O Homem Ligh*t. Coimbra, Gráfica de Coimbra, 2003, p. 13.

comportamentos mais responsáveis e “amigos” do ambiente natural cujo direito de fruição por gerações vindouras não pode ser alienado.

Os problemas do nosso mundo são tão grandes que a tarefa da sua resolução é enorme. Há que lutar por um *habitat* seguro e preservado, há que pugnar por valores de liberdade, solidariedade, igualdade de direitos para todos os cidadãos do mundo. Frente à cultura do instante está a solidez de um pensamento humanista; frente à ausência de vínculos, o compromisso com os ideais, “há que conseguir um ser humano que esteja disposto a saber o que é o bem e o que é o mal; que se apoie no progresso humano e científico, mas que não se entregue à cultura da vida fácil, onde qualquer motivação tem como fim o bem-estar, um determinado nível de vida ou um prazer sem limites”.²⁵

Difícilmente se vislumbra solução para as magnas questões da nossa moderna *polis* – exclusão, miséria, violência, solidão, criminalidade, guerra, terrorismo, intolerância – sem a refundação de uma ordem sólida de valores e a correlativa regeneração das instituições que, continuamente, a sustentem.²⁶ Vive-se hoje uma tal situação retratada na expressão “crise dos valores” muito presente nos debates e que afeta a vida individual e coletiva. Como afirma Michel Renaud: «por toda a parte fala-se ou de crise de valores ou de desaparecimento de valores, ou de criação de novos valores, de tal modo que, pelo menos, se pode afirmar que existe hoje um problema quanto aos valores. Isto nem sequer significa que o problema seja novo, que não tenha existido antes, mas a consciência, ainda que vaga, da sua existência surge do mal-estar relativo à compreensão contemporânea dos valores». Por tudo isto, é urgente a Educação para a Cidadania na Escola e uma Cidadania Sustentável no Mundo.

4. Os sete saberes para a Educação do Futuro

Na tentativa de dar resposta a esta questão não posso deixar de revisitar Edgar Morin, esse autor visionário que, em 1996, ao desafio, colocado pela UNESCO de repensar a educação reorientando-a para o desenvolvimento sustentável num mundo caracterizado pela rapidez das transformações, pelo imprevisível e pelas incertezas, respondeu com a obra “Os Sete saberes para a educação do futuro”. Por solicitação da UNESCO, Edgar Morin interrogou-se sobre a educação de hoje. Apresentou os problemas centrais e enunciou sete saberes necessários às gerações que inauguram o século XXI, sete princípios-chave para a construção de um futuro sustentável. Numa síntese pessoal dessa obra, exponho a seguir os aspetos essenciais perspetivados pelo autor.

4.1. Ensinar a conhecer o que é conhecer

É espantoso que a educação permaneça cega sobre o que é o conhecimento humano com os seus erros e ilusões, e não se preocupe em dar a conhecer o que é conhecer. O conhe-

²⁵ LELEUX, Claudine – *Educar para a cidadania*. V.N.Gaia: Gailivro, 2006, p. 11.

²⁶ RENAUD, Michel – “Os valores num mundo em mutação”. *Broteria – cultura e informação*. 139, 1994, p. 299.

cimento científico só por si não consegue resolver todos os problemas que se colocam à humanidade.

A educação deve então armar cada espírito para o combate vital pela lucidez.

A racionalidade é o melhor guarda-costas contra o erro e a ilusão. Mas a verdadeira racionalidade reconhece que o desenvolvimento da inteligência é inseparável do da afetividade.

4.2. Ensinar a integrar os conhecimentos num todo compreensível

O conhecimento fragmentado por disciplinas deve dar lugar a um conhecimento capaz de apreender os problemas globais para aí inscrever os problemas parciais. *Complexus* significa o que é tecido em conjunto. A educação deve promover uma “inteligência geral” apta a referir-se ao contexto, de forma multidimensional e numa conceção global.

A mente humana é um GPS (*General Problems Setting and Solving*). A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas essenciais, estimulando o pleno emprego da inteligência geral. Este pleno emprego necessita do livre exercício da curiosidade, faculdade mais viva da adolescência que demasiadas vezes a instrução apaga.

4.3. Ensinar a condição humana

A condição humana deveria ser objeto essencial de todo o ensino. O ser humano é em simultâneo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana está completamente desintegrada no ensino, através das disciplinas, tornando-se assim impossível apreender o que significa *ser humano*.

Uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana que levará à tomada de consciência da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre o nosso enraizamento como *cidadãos da terra*.

4.4. Ensinar a cidadania terrestre numa sociedade planetária

O planeta encolheu. Fernão de Magalhães necessitou de três anos para dar a volta ao mundo por via marítima; no século XIX, Júlio Verne afirmou demorar 80 dias; no século XX, o jato fazia a volta em 24 horas. Hoje tudo está instantaneamente presente de uma ponta à outra do planeta, pela televisão, telefone, fax, *Internet*... No entanto, estamos submersos pela complexidade do mundo e as infindáveis informações afogam as nossas possibilidades de inteligibilidade.

É fundamental desenvolver a consciência ecológica ensinando/aprendendo a “estar” no planeta Terra, de forma a diminuir os impactos negativos nos ecossistemas e mostrando que todos os humanos, doravante confrontados com os mesmos problemas de vida e de morte, vivem um mesmo destino.

4.5. Ensinar a enfrentar as incertezas

As ciências fizeram-nos adquirir muitas certezas, mas cada vez mais o conhecimento é uma navegação num oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas. Nenhuma ação está segura de concretizar a sua intenção. Sabendo que a ação escapa ao ator, a ecologia da ação prevê, em vez da inação, a aposta naquela, assumindo os seus riscos, e definindo a estratégia que permite modificar ou anular a ação empreendida. A renúncia ao melhor dos mundos não é de modo algum a renúncia a um mundo melhor.

O inesperado torna-se possível e o improvável realiza-se. Saibamos, pois, esperar no inesperado e trabalhar para o improvável.

4.6. Ensinar a compreensão

A compreensão é simultaneamente meio e fim da comunicação humana. Ora, a educação para a compreensão tem estado ausente do ensino. A compreensão mútua entre humanos, é, daqui para o futuro, vital para que as relações humanas saiam do seu estado bárbaro de incompreensão. Nenhuma técnica de comunicação, do telefone à *Internet*, traz por si mesma a compreensão. Educar para a compreensão humana implica um processo de empatia, de abertura, simpatia e generosidade. Só este processo pode evitar que se reduza um ser humano à mais pequena parte de si próprio ou ao pior fragmento do seu passado.

É missão da educação ensinar a compreensão entre as pessoas como condição da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

4.7. Ensinar a ética do género humano

A ética deve formar-se a partir da consciência de que cada um de nós é simultaneamente indivíduo, parte de uma sociedade, membro de uma espécie e de um planeta único e insubstituível. O ensino deve desenvolver a “antropo-ética” e a eco-ética, entendidas como a regeneração do civismo, da solidariedade e da responsabilidade. Esboçam-se, assim, os dois fins ético-políticos do novo milénio: estabelecer o controlo sociedade/indivíduos por meio da democracia e conceber a humanidade como comunidade planetária.

Que melhor resposta para a urgência da educação para os valores do que este programa apresentado em sete pilares?

O ensino deve contribuir para a realização da cidadania terrena. A sala de aula deve ser o lugar de aprendizagem das regras necessárias ao debate argumentado, da compreensão do pensamento do próximo, de escuta e do respeito.

Terceira conclusão prévia: educar para os valores no mundo atual não só é uma urgência como um imperativo ético.

5.A Educação ou a Utopia Necessária

Jacques Delors escreveu um prefácio com este título num Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, que teria o título *Educação*

*um tesouro a descobrir*²⁷, que permanece muito atual e pertinente. A Comissão coordenada pela lucidez e espírito visionário do Senhor Delors, estudou os problemas sociais identificados do século XX para encontrar na *Educação, o Tesouro a Descobrir*. Perante os múltiplos desafios do presente, a solução passa por olhar para os fundamentos da história da humanidade, e, neste nosso caso, para a História da Europa, e encontrar neles as raízes para transformar o presente com esperança no futuro.

Face aos múltiplos desafios do futuro, é na educação que encontramos os alicerces para a construção de uma nova sociedade, formando as novas gerações para os valores da paz, da liberdade e da justiça social. É pela educação que é possível o desenvolvimento do mundo, tanto ao nível das pessoas, dos Estados, como da humanidade no seu conjunto. O Tesouro está na Educação para um Humanismo, face ao constante e vertiginoso crescimento tecnológico e científico. É preciso recuperar os valores essenciais que tornam a pessoa como o centro do desenvolvimento e de um mundo mais próspero e de bem-estar social e individual.

Estes objetivos não se realizam de forma imediatista, como um remédio milagroso, uma vez encontrado o problema (falta de humanismo) e a solução (educação). Nada mais necessário para fazer avançar o mundo do que mudar mentalidades, mas, também, nada mais lento do que esta mudança. É preciso ir às origens, desde a primeira educação até aos estádios mais avançados de escolaridade e, diria mesmo, e na sequência da política europeia para a educação, é necessária uma Educação ao longo da vida.

No entanto, esta comissão liderada por Jacques Delors tem como objetivo o método de começar pela formação básica até chegar mais longe:

“É evidente, nem seria necessário recordá-lo, que a Comissão pensou, antes de mais, nas crianças e nos adolescentes, naqueles que amanhã receberão testemunho das mãos dos adultos, os quais tendem a concentrar-se demasiado sobre os seus próprios problemas. A educação é, também, um grito de amor à infância e juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo, sem dúvida, mas também na família, na comunidade de base, na nação. Este dever elementar deve ser constantemente recordado, para cada vez mais ser tido em conta, aquando das opções políticas, económicas e financeiras. Parafraseando o poeta, a criança é o futuro do homem”.²⁸

Num século tão marcado por progressos económicos e científicos, por um avanço tecnológico sem medida, paradoxalmente, a Educação não revela grandes progressos, pelo menos, uma Educação Global de competências e de valores. De facto, se “educare” significa guiar ou orientar alguém a fazer caminho, estamos na era das competências cognitivas e de um sucesso educativo que não é mais do que atingir metas curriculares. O tesouro está na Educação e não, apenas, na instrução, e é esta educação para valores e cidadania que, embora inscrita, nos programas curriculares, com diferentes designações, não está a provocar competências afetivas e sociais proporcionais e à construção de um

²⁷ DELORS, Jacques (Dir.) – *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa, 1996, p. 256, ISBN 972-41-1775-8.

²⁸ *Idem, ibidem*, p. 11.

mundo melhor, mais humano e feliz. Estamos na era dos paradoxos, mas, estamos, também, na era da viragem e da proposta de que o sucesso educativo não pode ser medido por rankings, mas, por atitudes individuais e sociais. O sucesso educativo de educar para valores terá como meta uma sociedade de bons cidadãos e de pessoas felizes, uma educação para Ser, como relata o relatório da Comissão para o Século XXI, nos seus princípios fundamentais:

“A educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”.²⁹

Os educadores, no verdadeiro sentido do termo, não são apenas depositários de matérias, mas são o porto de abrigo onde os alunos se orientam com a bússola recebida para chegar a bom porto. Os professores, neste sentido, são, também educadores, e os alunos, os agentes da sua própria aprendizagem experiencial. A Comissão Delors percebeu que este era o caminho e que não interessava uma grande e pesada bagagem, mas saber o que se leva de útil na mala de competências:

“Nesta visão prospetiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação – uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de facto, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança”.³⁰

5.1. Os quatro pilares da educação

A Comissão de Jacques Delors, na sequência desta nova dimensão da educação, organizou uma estrutura de aprendizagens fundamentais, que viriam a ser consagradas como “Os quatros pilares da educação”:

“A educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros

²⁹ *Idem, ibidem*, p. 77.

³⁰ *Idem, ibidem*.

em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta”.³¹

5.1.1. Aprender a conhecer

O problema fundamental é que, apesar de todos os esforços em sentido contrário, o ensino continua a orientar-se, essencialmente, e muitas vezes, exclusivamente, para o *aprender a conhecer*, seguindo-se do *aprender a fazer*, em muito menor escala. A Comissão o que pretende neste relatório é a Educação Global, em que cada um dos quatro pilares tem o mesmo valor, no sentido de uma educação harmoniosa e de um equilíbrio da pessoa humana. Os planos cognitivos e práticos devem ser complementados com uma literacia social de saber ser e conviver com os outros. É, por isso, indispensável, mudar a ideia de que a educação formal é mais importante do que a educação não formal. Os desafios deste século são de construir uma sociedade mais harmoniosa, em que o potencial criativo, de descoberta desse tesouro escondido em cada indivíduo, tivesse tempo e espaço para revelar-se. Torna-se, por isso, necessário, ultrapassar uma visão puramente instrumental da educação, como via obrigatória para saber e fazer, para reanimar e fortalecer a importância de Ser Pessoa e Conviver com os outros, num mundo aberto à tolerância, respeito e multiculturalismo.

Por outro lado, não basta *aprender a conhecer* de forma tradicional e enciclopédica, porque “este tipo de aprendizagem que visa, não tanto a aquisição dum reportório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento... porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar”³². É preciso desenvolver neste conhecimento, o prazer de aprender, de descobrir, de interiorizar saberes: “deveria levar as pessoas a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da investigação individual”³³. Também porque a escolaridade está cada vez mais prolongada e a educação ao longo da vida, num processo de conhecimento inacabado, permite que não seja necessário conhecer tudo, ou, pelo menos, conhecer tudo ao mesmo tempo, porque é inútil e impossível. Por isso, é preciso uma Europa do Conhecimento que promova uma cultura geral, mas que incentive à especialização e interdisciplinaridade entre os investigadores dos vários saberes, num conhecimento em rede, como um mundo também globalizado e à escala interplanetária.

5.1.2. Aprender a fazer

Nesta Europa do conhecimento, o aprender a conhecer está ligado ao aprender a fazer, dado que cada vez mais evoluímos para um conhecimento técnico e uma formação

³¹ *Idem, ibidem.*

³² *Idem, ibidem*, p. 78.

³³ *Idem, ibidem.*

profissional fundamental na nova era social, dominada pelas economias industriais. A substituição da mão-de-obra pelas máquinas, levou a um tempo em que o conhecimento tecnológico é fundamental e onde o trabalho humano é cada vez mais imaterial e cognitivo. Por isso, aprender a fazer já não significa o mesmo dos séculos passados em que se aprendia um ofício, a trabalhar com as mãos. As economias atuais desmaterializaram o trabalho, e o seu futuro está na capacidade de transformar o progresso dos seus conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos tipos de trabalhos.

Atualmente, na Europa, *aprender a fazer*, não continua a ser preparar alguém para determinada tarefa material ou a produzir algo. Ao aumento de exigências em matéria de qualificação, estão ligadas outras competências como, por exemplo, formação técnica e profissional, comportamento social, aptidões para o trabalho em equipa e a capacidade de iniciativa e de gosto pelo risco.

5.1.3. Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros

Podemos considerar que este é o maior desafio da dimensão europeia da educação. Paradoxalmente, estamos na era das comunicações e cada vez há mais ruídos na comunicação entre pares, na sociabilidade e no saber viver com os outros. Os factos de que a comunicação não existe são evidentes, quer pela falta de entendimento entre os Estados, os povos e as regiões, mas, também, entre as pessoas entre si. Para além das guerras acesas, há conflitos ocultos, e, o objetivo essencial da Europa que foi preservar a paz é, o risco iminente do mesmo continente e do mundo em geral. A paz não é, apenas, a ausência de guerra; a paz está em risco, também, pela falta de capacidade de diálogo, de tolerância e de respeito entre os povos da Europa. O preâmbulo do Ato Constitutivo das Nações Unidas, lembrava que era no espírito dos homens que começava a guerra e que seria, também, no espírito dos homens que deveriam erguer-se os baluartes da paz.

Nesta Europa do Conhecimento, cada vez é mais necessário saber trabalhar em conjunto, e, cada vez mais nos voltamos para o individualismo que impede uma boa comunicação com os outros. O mundo é violento, mas as pessoas em si, cada uma, também são geradoras de conflitos e de violências. Que fazer então, para aprendermos a viver juntos, aprendermos a viver com os outros?

Para além de uma Educação para Valores, que aqui não cabe desenvolver, cabe à Escola educar estas competências sociais: ensinar a não-violência, lutar contra preconceitos geradores de conflitos, lutar contra a competição desenfreada, quer por resultados escolares, quer, ainda, por ser o melhor entre os pares, em qualquer área de atuação. Ao diploma de mérito académico, propomos a entrega de um mérito de bom cidadão e boa pessoa, também na Escola.

5.1.4. Aprender a Ser

De facto, a Escola não deve existir só para promover o sucesso educativo, medido por rankings e por mérito quantitativo, e, mesmo sendo importante estimular a aprendizagem

e um conhecimento cognitivo, é, também, essencial, que os professores participem na tarefa educativa, missão essencial da família, através de uma literacia social:

“A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.

Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla Aprendizagem. (...) Passando a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações.”³⁴

Em conclusão, todos estes princípios enunciados, designados por pilares, pretendem ser a estrutura essencial para uma Educação Europeia. Nesta educação, o conhecimento deve estar aliado ao ser e ao saber estar, e, os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento essencial do Ser com o Outro. Por outro lado, os professores não devem matar, por dogmatismo, a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, porque em vez de os desenvolverem no seu todo, estão a ser mais prejudiciais do que úteis na sua formação. Os professores devem lembrar-se de que são modelos e de que só pelo exemplo estão mesmo a educar e a formar as novas gerações. Numa Europa do Conhecimento, esta dimensão europeia da Educação apela à capacidade de abertura ao autoconhecimento, à descoberta, à alteridade e, sobretudo, a aprender o que ainda não se sabe.

Aprender a Ser é aprender a lutar contra a desumanização do mundo, quer na escola, quer na sociedade, quer, muito gravemente, nas famílias. A evolução do conhecimento e da técnica não pode ir em sentido contrário à humanização do mundo, porque seria uma perversão do sentido último da vida e do Ser Pessoa. É preciso preparar as crianças e os jovens para viverem em sociedade, tornando-os seres capazes de conhecer e viver no mundo que as rodeiam:

“Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam conhecer o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. Mais do que nunca, a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.”³⁵

A Educação do Futuro tem como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos, em toda a sua riqueza e na complexidade dos seus desafios e dos seus compromissos. Desenrola-se desde o nascimento até à morte, e tem como meta primordial a realização completa do ser humano, desde o conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo em que vive. Este mundo deve dar-lhe a capacidade de ser criador de sonhos e de se realizar como pessoa e como cidadão.

³⁴ *Idem, ibidem*, p. 84.

³⁵ *Idem, ibidem*, p. 86.

6. A Dimensão Europeia da Educação

A atualidade política da Europa atual, na linha do enunciado no tratado da União Europeia, reconhece a necessidade de envolvimento mais estreito dos cidadãos europeus no projeto de construção europeia. Embora a dimensão da cidadania europeia esteja inscrita, há mais de vinte anos, no Tratado de Maastricht (1992)³⁶, onde pode ler-se: “É instituída a Cidadania da União” e, a seguir, “É cidadão da União qualquer pessoa que tenha a nacionalidade de um Estado-membro”³⁷, na realidade trata-se de um mecanismo formal de afirmação de um direito não assumido e, por isso, não vivido pelos cidadãos dos seus estados membros. Por isso, a dimensão europeia da educação passa pela inclusão da Cidadania na Educação, muito concretamente nos currícula das escolas, quer numa dimensão formal disciplinar, quer por uma educação não formal e transversal a todo o currículo.

Esta educação para uma cidadania europeia está integrada, antes de mais, numa cidadania como uma formação para uma literacia social e urgência de educação para Valores. Os valores europeus inscrevem-se, assim, num conjunto de competências cívicas mais alargadas que levarão, igualmente, a uma cidadania também europeia, ou seja, à apetência social para intervir numa comunidade alargada de cidadãos europeus, unidos por um projeto comum.

É por isso, fundamental que a Escola seja o Alicerce de uma Cidadania Ativa, primeiro desenvolvendo competências necessárias numa integração social e política das novas gerações. Esta Europa do conhecimento não se dedica, exclusivamente, ao desenvolvimento cognitivo, técnico e tecnológico, embora esta Europa esteja cada vez mais desenvolvida, com todos os benefícios do desenvolvimento destas áreas da Educação. No entanto, para além da visibilidade destes conhecimentos, cada vez mais avançados e sofisticados, a Europa do Conhecimento é um espaço de pessoas que não vivem de saber ler, escrever ou contar; de saber fazer, de uma tecnologia cada vez mais avançada, de um conhecimento em rede. É preciso a Escola educar também para os valores de cidadania, de saber viver e conviver com os outros, de formação de competências de base, como saber respeitar o outro, o diferente, de cultura e de sociedade, de tolerância, de paz.

Nesta tarefa, os educadores têm um papel fundamental de, juntamente com a família, colaborarem para um mundo mais pacífico, tolerante e melhor, porque as novas gerações, levarão na sua bagagem, conhecimentos fundamentais, mas, também, valores de cidadania. A família continua a ser o centro desta aprendizagem para saber viver na “cidade”, porque é nela que se desenrolam as primeiras experiências de cidadania, de descoberta do mundo: exterior e físico, social, inter-relacional, ou no mundo subjetivo de autoconhecimento. É o processo mais célere para chegar ao conhecimento do mundo. A Escola é o caminho para a autonomia individual, uma cooperação social e uma participação pública como resultados práticos de uma cidadania ativa. Ambas são os agentes de transformação social de fomento da participação pública.

³⁶ Em 1992, o Tratado de Maastricht estabeleceu a cidadania da União. Está incluída na Parte II (artigos 17.º a 22.º) do Tratado que institui a Comunidade Europeia.

³⁷ *Tratado de Maastricht*, Parte II, art.º 8.º.

A Escola, para além dos saberes, tem como missão estimular a participação democrática dos alunos, enquanto elementos ativos, numa comunidade escolar. Educar é, também, educar para a democracia, cabendo ao professor o papel decisivo no desenvolvimento social e na consciencialização de competências cívicas: participação na vida ativa, nas dimensões sociais, económicas e culturais. Cada geração deve ser educada para ser um verdadeiro cidadão, responsável e participativo na vida social. A cidadania responsável é muito mais integradora de competências sociais do que uma mera “educação cívica”. Não seria importante definir o conceito de “cidadania responsável” antes de avançar para uma educação mais alargada?

O processo de construção representativa do aluno inclui a competência de participação cívica de envolvimento numa democracia representativa. É aqui que chegamos ao cerne da questão: a educação deve promover o envolvimento das sucessivas gerações na sociedade em geral, e, muito particularmente, na cidadania europeia. Isto significa que cada cidadão é educado para aprender a participar e não apenas a fazer representar-se. Em conclusão, a Escola é o alicerce da Cidadania Europeia Ativa, porque promove, os fundamentos de uma verdadeira participação na comunidade. É destas práticas de cidadania na escola que se geram práticas de cidadania nacional e europeia. Como salienta Claudine Leuleux:

“Participar significa desenvolver competências na escola de escuta e de diálogo; desenvolver a capacidade de julgar, escolher, decidir e responder aos próprios julgamentos e ações; desenvolver competências de expressão de opinião e de argumentação, para convencer os outros; reconhecer os processos democráticos, destacando os que podem ser alvo de alterações; redescobrir as motivações e a legitimidade do interdito (o que é defendido e discutido pelos autores das leis), para que se utilizem, criticamente, instrumentos de reformulação de regras ou leis; aprender a delegar e a representar”.³⁸

6.1. Como aprender a participar?

A Escola é o espaço por excelência para fomentar as capacidades de participação democrática de educação para uma cidadania ativa. Para além do já referido atrás, de desenvolvimento de competências sociais fundamentais, é através do debate de questões de cidadania, que se pode interiorizar valores de participação democrática. Célestin Freinet, refere a forma de debate cooperativo, enquanto instrumento didático:

“Não é apenas uma reflexão a partir da qual se constroem as bases de uma cooperativa, as regras de convivência e a gestão de conflitos: é preciso um espaço global de regulamentação de aprendizagens, discussão e avaliação de diferentes projetos, onde se reconhecem as dificuldades e se procuram soluções em comum (...). O aluno

³⁸ LELEUX, Claudine – *Educar para a Cidadania*. Porto. Gailivro, 2006, 254 p., ISBN 989-557-291-3.

adquire um estatuto interventivo, ao estar consciente dos seus direitos e deveres face a uma dinâmica escolar, preparando-o para o exercício da cidadania”.³⁹

O Debate participativo ou o debate de cooperação é uma estratégia dinâmica e prática para promover uma cidadania ativa. O objetivo não é promover simples diálogos, mas criar um espaço de gestão de opiniões, onde os alunos aprendem a analisar, organizar, prever, decidir e solucionar. Cada um deles desempenha um papel único e insubstituível, resultando num equilíbrio de todas as partes envolvidas e numa gestão organizacional em que as partes contribuem para a riqueza do todo. Constrói-se, assim, um espaço para a aprendizagem da cidadania, onde os direitos coletivos se harmonizam com os direitos individuais; um espaço onde se educa para a consciencialização de responsabilidades, a qual é interiorizada numa experiência experiencial e passa, naturalmente, do espaço da Escola para a Sociedade.

É também na escola que se promove a reflexão sobre os acontecimentos do dia, na sala de aula e no meio social, para fomentar uma cultura de convivência social que seja preventiva de conflitos e promotora da paz.

Para além de toda esta dimensão europeia na Escola, as novas gerações são, também uma geração Erasmus, a experiência mais bem-sucedida dos últimos trinta anos e onde, para além do conhecimento, há uma convivência internacional, com jovens com outras culturas, mentalidades e experiências. É neste espaço Erasmus, primeiro uma oportunidade de aprendizagens em Universidades diferentes, mas, também uma oportunidade única de conviver e viver uma experiência de verdadeira cidadania europeia. Erasmus é, também, um espaço onde a Europa de Conhecimento se transforma numa Europa de humanismo e sociabilidade⁴⁰.

6.2. Educar para uma Cidadania Europeia

Apesar das tentativas forçadas de incluir na construção europeia uma cidadania europeia, esta Cidadania inscrita nos tratados e objeto dos mais eloquentes discursos dos políticos, não é vivida como uma cidadania ativa, objetivo essencial para lhe dar a necessária visibilidade. Por isso, à questão:

“Tu és um cidadão português, um cidadão europeu ou os dois?”, até os mais jovens respondem: “Eu sinto-me mais português, também sou dinamarquês, não é? Mas sinto-me português e dinamarquês, não me sinto...assim europeu...quer dizer, claro que me sinto mais europeu do que africano! Mas não me sinto propriamente um cidadão europeu”⁴¹.

Vitória Cardona na sua premiada obra intitulada, *Educar para a Cidadania Europeia. Realidade, Desafio ou Utopia?* para além da questão anterior, faz ainda outra de diagnóstico

³⁹ *Idem, ibidem*, p. 214.

⁴⁰ Cfr. Alice Cunha e Yvette Santos, Erasmus’ 30. A História do programa e a participação dos estudantes portugueses, Lisboa, Comissão Europeia, 119 p. ISBN-978-989-99720-8-7.

⁴¹ Excertos de entrevistas realizadas a alunos do 9.º Ano, no âmbito do trabalho de Vitória Cardona, *Educar para a Cidadania Europeia, Realidade, Desafio ou Utopia*, Lisboa, Príncipe Editora, 2007, p. 9.

sobre a vontade de conhecimento, por parte dos jovens, sobre a União Europeia: “Gostarias de aprender e perceber melhor o que é a União Europeia ou...isso é-te indiferente?”⁴² E a resposta é muito positiva de que vale a pena dar a conhecer a Europa: “Não, não é indiferente. Gostava mesmo de perceber até ao máximo que podia. Porque, afinal, fazemos todos parte da União Europeia e...pronto! É uma falta de integridade uma pessoa não querer saber para o que serve a União Europeia, já que lá está a viver!”⁴³.

Embora num primeiro momento da construção europeia, esta dimensão europeia, não estivesse em primeiro plano, monopolizada pela urgência de reconstrução económica e de manutenção da paz, foram as próprias instâncias comunitárias a reconhecerem a sua necessidade e a implementar programas para a Cultura e Educação na Europa. Primeiro, sobre a forma de recomendações, diretivas, pareceres e resoluções, e aplicando o princípio da subsidiariedade, levou a que fossem os Estados-Membros a fazerem a sua interpretação e a terem as iniciativas na vontade do seu cumprimento.

A insuficiência daquele tipo de atuação nos domínios da educação, da cultura e da formação, foi reconhecida pelo Conselho Europeu de Lisboa, em 2000, tendo como meta a consolidação de uma efetiva cidadania europeia. Foi então que se iniciou uma nova fase de desenvolvimento da educação em contexto europeu. E foram muitos os apelos à construção de uma verdadeira dimensão europeia da educação e à criação de um espaço europeu de educação, conciliando a educação com a cidadania e a dimensão europeia de ambas. Ficou provado que a partilha de objetivos comuns pelos vários Estados-Membros e a conciliação de esforços, seria um enriquecimento para todos e, simultaneamente, a oportunidade de vir a ter a sonhada cidadania europeia e os verdadeiros cidadãos europeus.

A educação para a cidadania engloba um conjunto amplo de competências sociais, a saber: a educação para os direitos humanos, a formação pessoal e social, a educação para valores morais, a educação cívica, a educação para valores democráticos. Supõe o desenvolvimento de um conjunto de capacidades interventivas que contribuam para o bem-estar individual e social, tanto a nível nacional como a nível europeu. A construção de uma cidadania europeia pela educação é hoje o maior desafio da União Europeia ao nível de uma Europa do Conhecimento. É o processo para revitalizar o projeto europeu e para encontrar nos europeus o futuro para a União Europeia. Esta cidadania é um processo que permite a vivência equilibrada da democracia, e uma sociedade democrática, é o princípio e o fim deste processo de construção europeia. É também a forma de os cidadãos europeus assumirem o presente e o futuro da Europa.

Considerações Finais

A Educação para a Cidadania é o grande desafio no atual currículo, porque embora já fosse pensada desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, tendo como espírito a formação integral dos alunos e futuros cidadãos,

⁴² *Idem, ibidem.*

⁴³ *Idem, ibidem.*

nunca tinha sido, como agora, estruturada e implementada como obrigatória, transdisciplinar e para todos os anos e ciclos de escolaridade. O que está em causa, é o sucesso educativo de um perfil de aluno no final da escolaridade que seja o futuro bom cidadão, com competências cognitivas, afetivas e sociais. Esta dimensão da Educação para a Cidadania é tão mais necessária e urgente, quanto a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem. Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.

Perante tais desafios, a Escola não pode, apenas, preparar os alunos para a sociedade atual, mas, também, para mudanças vertiginosas que o tornem capaz de responder com uma também capacidade de adaptação aos novos desafios e uma rápida resposta aos mesmos. É para estes desafios que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo. Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia. São estes os desafios da Cidadania no Currículo Escolar do Século XXI e a resposta para a Escola e a Sociedade do futuro. A Dimensão Europeia da Educação pretende ser um processo contínuo de Educação para a Cidadania durante toda a escolaridade obrigatória, desde o Pré-escolar ao Ensino Secundário, sendo a Escola o alicerce para uma Cidadania Europeia Ativa na Sociedade. Tem objetivo mostrar a necessidade de educar para uma cidadania europeia, para que os direitos de cidadania introduzidos no *Tratado de Maastricht* sejam efetivamente conhecidos e vividos pelos cidadãos da Europa. Esta realidade transformaria a cidadania formal numa cidadania ativa e os cidadãos da Europa em verdadeiros cidadãos europeus.

Esta cidadania europeia surge como uma força legitimadora de um projeto europeu alicerçado na paz e na democracia. Sobretudo para evitar novos conflitos de nações de um continente convalescente de dois conflitos à escala mundial. Esta cidadania é gerada para evitar conflitos transnacionais decorrentes da emergência de cidadãos de identidades de todos os estados membros da União Europeia. É um conceito complementar às cidadanias nacionais e que combate as naturais tendências nacionalistas. No entanto, é tão frágil quanto o próprio projeto europeu, tão inacabado como esta Europa, e,

por isso, o Referencial da Dimensão Europeia da Educação (Março de 2016)⁴⁴ pretende ser um instrumento gerador desta Cidadania.

A Dimensão Europeia da Educação possibilita às crianças e aos jovens não só a aprendizagem de um conjunto de conteúdos associados às temáticas da construção e da identidade europeia, no contexto de uma formação para a cidadania global, como o desenvolvimento de atitudes e valores que levarão à tomada de consciência da riqueza e da diversidade cultural da Europa. Para isso, muito enriquece a vivência de diversos quotidianos em países europeus, reconhecendo também as identidades locais e regionais, e as relações de amizade que os intercâmbios e projetos europeus, contribuem decisivamente para o conhecimento e para a valorização das múltiplas identidades europeias, de instituições e de modos de vida dos cidadãos europeus, reforçando o sentido de pertença e identidade, ao nível regional, nacional, europeu e universal.

É fundamental promover o conhecimento e a participação informada dos cidadãos no processo de construção da União Europeia (UE), sendo um imperativo consignado no Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (2007), com o objetivo de “estabelecer uma união cada vez mais estreita entre os povos da Europa”. Este objetivo passa por uma séria aposta na formação das crianças e dos jovens, inserindo uma dimensão europeia no seu percurso de aprendizagem, de modo a proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes que lhes permitam fazer face aos desafios da sociedade moderna, tanto no contexto europeu como no contexto de um mundo globalizado.

Bibliografia

- CABANAS, José Maria Quintana – *Pedagogia Axiológica*. Madrid: DYKINSON, 1998.
- CABANAS, José Maria Quintana – *Bases Para Una Pedagogia Humanista*. Madrid: PPU, 2006.
- CALDAS, Alexandre Castro – *Uma visita politicamente incorreta ao cérebro humano*. Guerra e Paz Editores, S.A.: Lisboa, 2013.
- CARVALHO, Lourenço Xavier de (coord.) – *A Urgência de Educar para Valores: um contributo para a Literacia Social*. ILIDH, 2010.
- Decreto Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129 – 6 de julho de 2018.
- Direção-Geral da Educação – *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf, 2017.
- Direção-Geral da Educação, de Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras: <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras>, 2013.
- KELLY, Eugene – *Material Ethics Of Value: Max Scheler And Nicolai Hartmann*. Netherlands: Springer Editor, 2011.
- LELEUX, Claudine – *Educar para a cidadania*. V.N.Gaia: Gailivro, 2006.

⁴⁴ SANTOS, Luís Filipe; PEDROSO, José Vítor (Coord.) – *Referencial Dimensão Europeia da Educação para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015.

- LIPOVETSKY, G. – *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio d'Água, 1998.
- MORIN, Edgar – *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Instituto Piaget, 2002.
- REIMÃO, Cassiano – “A cooperação entre a escola e a família – uma exigência da modernidade”, in CUNHA, Pedro d'Orey da – *Educação em Debate*. Universidade Católica Editora: Lisboa, 1997.
- RENAUD, Michel – “Os valores num mundo em mutação”. *Brotéria – cultura e informação*. 139, 1994.
- RIBEIRO, Maria do Céu – *Ver e Viver a Indisciplina na sala de aula*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2010.
- ROJAS, Enrique – *A conquista da vontade – como conseguir o que projectamos*. Gráfica de Coimbra: Coimbra, 2005.
- ROJAS, Enrique – *As linguagens do desejo – chaves para nos orientarmos no labirinto das paixões*. Gráfica de Coimbra: Coimbra, 2005.
- ROJAS, Enrique – *O Homem Ligth*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2003.
- SANTOS, Luís Filipe; PEDROSO, José Vítor (Coord.) – *Referencial Dimensão Europeia da Educação para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015.
- VIDAL, Marciano – *Orientaciones Éticas Para Tiempos Inciertos*. Bilbao: Desclee DE Brouwer, 2007.
- WITTROCK, Merlin C.; MAYER, Richard E.; AIRASIAN, Peter W.; RATHS, James; ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R.; CRUIKSHANK, Kathleen A.; PINTRICH, Paul R. – *A Taxonomy For Learning, Teaching, And Assessing: Pearson New International Edition. A Revision Of Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives*. Abridged Edition, US: Pearson Education Limited, 2013.

Políticas curriculares e flexibilidade
– anátemas e crenças:
Revisitando o papel social
do currículo escolar

Curricular policies and flexibility
– anathemas and beliefs:
Revisiting the social role
of the school curriculum

Maria do Céu Roldão

Maria do Céu Roldão

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Universidade Católica
Portuguesa

ORCID: 0000-0002-0151-7760

https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_5

POLÍTICAS CURRICULARES
E FLEXIBILIDADE
– ANÁTEMAS E CRENÇAS:
REVISITANDO O
PAPEL SOCIAL DO
CURRÍCULO ESCOLAR

Neste texto equaciona-se um conjunto de conceitos que atravessam o debate curricular atual, procurando situá-los num contexto diacrónico de políticas curriculares de abrangência internacional. Esta evolução relaciona-se com a mudança de condições sociais com que a educação vem interagindo, muito em particular a que resultou da massificação da escolarização. Discute-se especialmente o conceito de *flexibilidade* que, na visão aqui defendida, se articula necessariamente com transformações políticas de mais longo termo no que respeita à decisão curricular – o *locus* central para o *core* comum de aprendizagens e o *locus* escolar contextual – que configuram a dialética que a autora vem investigando desde 2000, sob a designação de *binómio curricular*. Convoca-se nesta discussão contributos de investigação curricular e de políticas internacionais atuais relativas à demanda social à escola atual que recoloca no centro a clássica questão curricular *O que é hoje importante aprender – e por isso ensinar nos sistemas escolares formais, neste contexto e tempo particulares? Porque?* A esta luz são brevemente analisadas as mudanças curriculares em Portugal depois dos anos 1960, e sintetizam-se algumas orientações influentes no universo das políticas curriculares internacionais. Analisa-se por fim as implicações deste percurso nas práticas de gestão real do currículo pelas escolas e professores.

Palavras-chave: Flexibilidade curricular; Autonomia da escola; Níveis de decisão curricular; Deliberação curricular; Gestão do currículo.

CURRICULAR POLICIES
AND FLEXIBILITY – ANA-
THEMAS AND BELIEFS:
REVISITING THE SOCIAL
ROLE OF THE SCHOOL
CURRICULUM

This paper discusses some critical issues and concepts within the current curriculum debate in both a diachronic and international perspective. Recent curriculum changes have been mostly determined by massification of student bodies, bringing into the school system a large variety of social and cultural backgrounds. From the point of view of this analysis, the concept of *flexibility* is critical in this discussion as it explains the long-term change of policies from 1990 on, with respect to the levels of curriculum decision, namely the articulation between a national level responsible for establishing the common core, and a local level responsible for adapting curriculum to micro-social contexts. The author refers to this dialectic as *curriculum binomial*. Contributions from both curriculum research and international macro-policies are mobilized, in order to clarify the response in our time to the classic curriculum question; *What is worth to learn – and therefore to teach – in formal educational systems, so that they may meet the needs of our time, and why?* In line with this problematization, we propose a brief analysis of Portuguese curriculum changes after the implementation of school massification (after the 1960s) and synthesize key-concepts in international recommendations. Finally, we discuss some implications of this process for teachers and schools.

Keywords: School's autonomy; Curriculum flexibility; Curriculum decision levels; Curriculum deliberation; Curriculum management.

POLITIQUES SCOLAIRES ET
FLEXIBILITÉ – ANATHÈMES
ET CROYANCES:
REVISITER LE RÔLE SOCIAL
DU PROGRAMME
CURRICULAIRE DE L'ÉCOLE

Dans ce texte on discute de quelques concepts curriculaires qui traversent les débats actuels, tout en les analysant d'une perspective diachronique et internationale. L'évolution se centre sur l'énorme changement des caractéristiques sociales et culturelles des populations qui fréquentent l'école après la massification de la scolarisation. On discute du concept de *flexibilité* qui, du point de vue théorique adopté ici, s'articule nécessairement avec le changement, dans le long-terme, des politiques curriculaires après 1990, en ce qui concerne la décision sur le curriculum, partagée dès lors entre le locus central, pour le socle commun des apprentissages, et le locus des écoles et l'adaptation à leurs contextes – d'une façon dialectique que l'auteur définit comme *binôme curriculaire*. On convoquera ici les contributions, soit de la recherche, soit des macro-politiques curriculaires, au sujet de la réponse de l'école aux nouvelles demandes sociales, reprenant la question curriculaire classique – *Que faut-il apprendre – donc enseigner – aujourd'hui dans les systèmes scolaires formels, pour répondre à ce contexte et à ce temps particulier? Pourquoi?* Sous cette perspective, on analyse brièvement les changements curriculaires au Portugal, ainsi que leur rapport aux politiques internationales dans leurs idées-clés. Finalement on met en évidence les principales contradictions vécues par les professeurs et les écoles en conséquence de ces changements.

Mots clés: Flexibilité curriculaire; Autonomie de l'école; Niveaux de décision curriculaire; Délibération curriculaire; Gestion des programmes.

O termo *flexibilidade* constitui um dos numerosos exemplos de polissemia no léxico social, atravessando realidades muito diversas, nos campos da economia, da gestão, da política e também da educação. O seu uso nestes diferentes campos intensificou-se nas últimas décadas, em sintonia com realidades sociais e económicas em transformação, com destaque para as que decorrem da globalização.

É sabido como a flexibilidade no plano laboral, por exemplo, vem acentuando dimensões de instabilidade e temporalidade curta do trabalho, associando também vertentes de múltipla qualificação e de necessidade de reconversão. No plano gestor e empresarial, as preocupações crescentes com a eficácia e a eficiência reforçam a flexibilidade como um instrumento de rentabilização de recursos e de adaptação a desafios em constante transformação.

O senso comum tende a encarar o conceito como indutor de insegurança por oposição a modelos estáveis, caracterizadores das economias da modernidade, embora porventura tornados pouco eficazes, mas sentidos ainda como seguros. Não iremos aprofundar estes diversos entendimentos, mobilizando-os apenas aqui para acentuar a necessidade de clarificação concetual prévia ao abordar políticas curriculares que também se reclamam repetidamente de lógicas de flexibilidade, que por sua vez desencadeiam ondas de rejeição ou adesão, nem sempre cientificamente fundamentadas.

1. Flexibilidade curricular – panaceia ou perda de exigência?

A utilização do conceito de flexibilidade no plano curricular é relativamente recente. Associa-se com frequência a um outro conceito, o de diferenciação curricular cuja clarificação é também importante (Roldão, 2003; Sousa, 2010), na medida em que um currículo flexível implica a mobilização de estratégias de desenvolvimento curricular diferenciadas, tanto quanto a assunção clara de aprendizagens reconhecidas como necessárias que deverão ser comuns sob pena de gerarem danos severos à equidade educativa.

Na génese desta crescente valorização da flexibilidade curricular está o facto, datado e em progressão sempre crescente desde a década de 1980, da expansão da escolaridade obrigatória ao universo dos jovens em idade escolar e a sua progressiva extensão temporal, sendo atualmente obrigatória, em Portugal, a escolarização em todos os ciclos de ensino até ao final do secundário.

Este processo de ampliação/universalidade crescente da escolarização, gerado nas dinâmicas do pós-guerra e assente no reconhecimento da educação como um direito a nível internacional¹, acentuou-se a partir do último quartel do século XX e vem persistindo na sua centralidade nos discursos educativos, e é por sua vez evidenciado na revisitação de textos do início do século XXI cuja argumentação neste texto algumas vezes se retomará:

“Estes indicadores (alargamento, extensão, universalização) reflectem um crescimento do nível educacional das populações o que tem de ser visto como positivo e não como problemático.

¹ A *Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)*, foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

O que surge como problemático é sim o modo como a instituição escolar está a responder a essa situação nova que implica (1) trabalhar com públicos muito mais diferenciados e (2) assegurar um nível cada vez mais exigente de aprendizagens e competências em sociedades economicamente mais desenvolvidas mas social e culturalmente mais complexas, em que a todos é reconhecido o pleno direito à educação. (ROLDÃO, 2000, p. 96)

As implicações do acesso à escola de camadas sociais muito diversas e portadoras de múltiplas culturas trouxe, num primeiro momento, um efeito de choque à instituição escolar gerando um aumento de insucesso. Tal choque, desde a sua emergência no plano curricular, tem dado origem a numerosos equívocos de interpretação. Sendo o movimento da massificação/universalização da escolarização iniciado nalguns países ainda na década de 1960, e ampliando-se a sua expansão também aos restantes nas décadas seguintes, produziu efeitos muito relevantes em diversos planos, em que podemos distinguir dois ritmos temporais de aparecimento.

Num primeiro momento, que se desenvolveu a partir das décadas de 1970-1980, a massificação produziu impacto sobretudo nas políticas de nível macro e na investigação relacionada com o insucesso. Gerou ainda, na comunidade educativa, um primeiro movimento de controvérsia entre (a) a necessidade de mudar e diversificar o currículo, e (b) a defesa de opções de manutenção de currículos “back-to-basics”. Desta controvérsia destacamos, nomeadamente:

- no senso-comum gerou-se uma reação espontânea de apetência e louvor de um retorno ao passado, anatematizando a massificação da educação escolar com o argumento falacioso de que o alargamento da escolaridade a todos, e a defesa de uma educação comum até mais tarde, afinal prejudicariam os alunos e aumentariam o seu insucesso;
- na investigação influenciou estudos sociológicos muito marcantes (*Bourdieu & Passeron*, 1970), que vieram chamar a atenção para o desajuste de culturas e pertenças face à cultura escolar, construindo as bases da teoria da escola como agente de reprodução social²;
- no plano curricular – favoreceu o reforço das perspetivas críticas, subsidiárias da sociologia do currículo, focadas no poder e poderes que comandam a “arena” curricular (APPLE, 1997) e estabelecem que tipo de conhecimento é valioso (Young, 1971, 2011), fortemente subsidiário das culturas dominantes e contribuindo para a inevitável distância e subsequente insucesso de alunos não identificados com esse grupo ou não próximos desta cultura;³

² A teoria da reprodução foi e permanece muitíssimo influente na leitura sociológica do poder que a escola e o currículo transportam, tendo sido historicamente instrumentais face ao domínio da cultura dominante e à exclusão de outros, em grande parte por garantir um acesso a códigos culturais exclusivos que para outras camadas sociais são pouco acessíveis. Outros sociólogos introduziram mais variáveis de análise neste complexo processo, destacando situações que rompem um certo determinismo social (CHARLOT, 1993; 1997)

³ Michael Young foi um dos sociólogos de currículo que, nos anos 1970, (YOUNG, 1971) desenvolveu pensamento crítico influente na linha da teoria da reprodução social, na medida em que, na sua análise de então, o conhecimento que se veicula no currículo é marcadamente seletivo, baseado no conhecimento valioso para as classes dominantes e útil à sua manutenção – *conhecimento dos poderosos*. No seu pensamento mais recente, Young refez a sua visão, assumindo que, pelo contrário, o conhecimento que deve sustentar o currículo, é sim o conhecimento científico disciplinar, porque corresponde à evolução mais sofisticada do pensamento, e deve ser trabalhado para promover o acesso de todos a esse patamar, por vias a desenvolver pedagogicamente – *conhecimento poderoso*, (YOUNG, 2011).

- no plano das políticas curriculares, a emergência do estabelecimento progressivo de pelo menos dois níveis decisoriais sobre o currículo, no sentido de equilibrar um currículo nuclear, comum, integrador, com o nível de decisão contextualizado, assumido pelas escolas – conceito de *binómio curricular* (Roldão, 2000, 2017).

Num segundo momento, mais tardio, visível a partir dos anos iniciais do milénio e que ainda prossegue, mas com maior lentidão, começa a ganhar visibilidade o reconhecimento da necessidade de responder com modelos organizativos e curriculares novos ao desafio da universalização e extensão da educação escolar efetiva para todos, que implicarão intervenção nas matrizes de cariz organizacional e profissional, instaladas na cultura e organização da escola e dos professores e nas práticas predominantes de ensino, fortes porque interiorizadas no modelo anterior à expansão da escolaridade, a saber:

- no plano da escola, vem-se acentuando a evidência de necessidade de transformação na dimensão organizacional, revertendo para formas mais eficazes o *formato escolar* ou *gramática da escola*, (Cabral, 2014), fundado no princípio fordiano gerador da orgânica escolar no século XIX: multiplicar e maximizar a ação escolarizante, adotando modos de trabalho que privilegiaram a homogeneidade, tal como a turma, a sequência uniforme, a temporalidade e disciplinarização segundo quadrículas independentes, baseadas no princípio rentável da homogeneidade – “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 1997; Pacheco, 2007);
- no plano do currículo implementado, pela tentativa de introdução de ruturas com o tradicional exercício individual das práticas de ensino e respetiva gestão separada das disciplinas, valorizando o trabalho colaborativo e a introdução de espaços curriculares de trabalho multidisciplinar e integrador;⁴
- no plano pedagógico e didático- embora permaneça o mais impenetrável até hoje- em breve se evidenciaram as necessidades de mudança de práticas de ensino⁵, onde entronca o sentido da valorização, bem aceite no plano discursivo mas ambígua no entendimento da sua operacionalização, dos conceitos de diferenciação curricular e pedagógica (Roldão, 2003; Sousa, 2010; Flores, 2019)

2. O percurso das políticas curriculares em perspetiva internacional – o contributo da OECD

Retoma-se, neste capítulo alguma análise já produzida no final do século XX retomada recentemente em artigo da autora sobre a mesma temática. A retoma destes textos é em si mesma indicativa da persistência dos problemas acima desenhados, decorrentes da rutura ocasionada pela massificação, e ainda não superados duas décadas decorridas sobre as primeiras políticas de flexibilização curricular.

⁴ Constituem exemplos destes espaços a área Escola (1989), a área Projeto (2001) e na legislação atual os espaços de autonomia curricular geridos pela escola e trabalhados em equipa (DL 55, 2015)

⁵ Por *ensino* entende-se neste texto e segundo a perspetiva teorizada pela autora, a *ação profissional especializada de promover a aprendizagem de alguma coisa por alguém* – função central do professor, não assimilável à ideia redutora de ensino como ação unilateral de exposição de conhecimento, conteúdo ou “matérias”, na gíria da escola (ROLDÃO, 2009).

Na década de 1990, documentos dos Projetos da OECD “The Curriculum Redefined – Schooling for the 21st century”, e “Schooling for Tomorrow” assinalavam, num discurso retomado no essencial até hoje (OECD, 2016), os grandes vetores sociais que implicam a necessidade de uma transformação das políticas curriculares até aí dominantes:

Um mundo em rápida mudança, particularmente devido à aceleração do progresso tecnológico no campo da comunicação, traz duas implicações directas para a educação: a necessidade de clarificar o corpo comum de conhecimento e competências de que todos os jovens necessitam antes de entrar na vida adulta e a necessidade de preparar as mentes dos jovens para uma constante adaptação a novas condições na sua vida adulta” (OECD, 1999, p. 1)

Trata-se, como sublinhava nesse contexto do trabalho da OECD, Alain Michel (1996), ao tempo responsável de um cargo central, como Inspecteur Général d’Éducation em França, de “reconhecer que o problema fundamental da escola, que é, no fundo, unificar sem uniformizar e diversificar sem discriminar, está longe de estar resolvido” (apud Roldão, 2000, p. 98)

No mais recente projeto da OECD sobre currículo, integrado no Projeto *Education 2030* (OECD, 2018), é possível reencontrar a continuidade destas questões ainda que com acréscimo de algumas outras, como o reforço da ênfase em competências transversais, a valorização da formação de cidadãos dotados de competências e autonomia, e a premência pragmática para o emagrecimento e melhor integração dos conteúdos do currículo, estruturando-se no reforço do desenvolvimento de um conjunto de 28 competências, com destaque para as que o documento designa como “transformativas”: – • *Creating new value* • *Reconciling tensions and dilemmas* • *Taking responsibility*. (OECD, 2018, p. 4-5)). Essas macro competências requerem, na perspetiva da OECD, mais capacitação e autonomia do aprendente que o tornam capaz de agir transformativamente:

“Students who are best prepared for the future are change agents. They can have a positive impact on their surroundings, influence the future, understand others’ intentions, actions and feelings, and anticipate the short and long-term consequences of what they do (OECD 2018, p. 6)

Em termos curriculares, a ideia de *competência* como mobilização e uso de conhecimento constitui uma linha forte deste projeto, decorrente de desenvolvimentos anteriores, implicando saber disciplinar mais sólido, a par da capacidade de pensar esse conhecimento integradamente, o que requer “emagrecimento” das dimensões enciclopédicas tradicionais em favor de aprendizagens estruturantes:

The concept of competency implies more than just the acquisition of knowledge and skills; it involves the mobilisation of knowledge, skills, attitudes and values to meet complex demands. Future-ready students will need both broad and specialised knowledge. Disciplinary knowledge will continue to be important, as the raw material from which new knowledge is developed, together with the capacity to think across the boundaries of disciplines and “connect the dots”. Epistemic knowledge, or knowledge about the disciplines, such as knowing how to think like

a mathematician, historian or scientist, will also be significant, enabling students to extend their disciplinary knowledge (OECD, 2018, p. 7)

Neste plano, destaca-se um enfoque na aprendizagem intencional de processos de acesso ao conhecimento, a serem desenvolvidos no currículo, em clara conexão com práticas de ensino viradas para a meta análise, a resolução de problemas, a criatividade, as competências comunicativas e tecnológicas:

Procedural knowledge is acquired by understanding how something is done or made – the series of steps or actions taken to accomplish a goal. Some procedural knowledge is domain-specific, some transferable across domains. It typically develops through practical problem-solving, such as through design thinking and systems thinking. Students will need to apply their knowledge in unknown and evolving circumstances. For this, they will need a broad range of skills, including cognitive and meta-cognitive skills (e.g. critical thinking, creative thinking, learning to learn and self-regulation); social and emotional skills (e.g. empathy, self-efficacy and collaboration); and practical and physical skills (e.g. using new information and communication technology devices). (OECD, 2018, p. 7)

Uma terceira dimensão a considerar num currículo mais racional no tempo atual é a referente aos valores e atitudes, também remetendo para os modos de trabalho e de ensino desenvolvidos:

The use of this broader range of knowledge and skills will be mediated by attitudes and values (e.g. motivation, trust, respect for diversity and virtue). The attitudes and values can be observed at personal, local, societal and global levels. While human life is enriched by the diversity of values and attitudes arising from different cultural perspectives and personality traits, there are some human values (e.g. respect for life and human dignity, and respect for the environment, to name two) that cannot be compromised. (OECD, 2018, p. 7)

No âmbito de um subprojecto em curso, integrado no *Education 2030* (Curriculum Content Mapping, 2019) é clarificadora a representação concetual deste conjunto de linhas de preocupação para o século XXI, sistematizada no OECD *Learning Compass 2030* adiante reproduzido.

Outra linha de transformação, que começa a ser evidenciada no terreno e não apenas na discursividade política e na enunciação académica, tem a ver com o crescente reconhecimento da necessidade de mudança do modelo da organização do ensino e da aprendizagem na escola, face à persistência da sua ineficácia para um número muito elevado de alunos.

Esta emergência de novas gramáticas pode analisar-se em alguns movimentos transformacionais, de que são exemplo os casos do *Projeto Horizonte 2020* iniciado em 2009 num conjunto de colégios jesuítas da Catalunha (Azevedo, 2016), ou a organização curricular renovada do Ensino Básico na Finlândia em 2015-16 (Halinen, 2015).



Nestes casos, cuja discriminação detalhada não é possível neste artigo, a organização curricular está reequacionada segundo um outro modelo organizacional de escola e do trabalho de ensinar e aprender.

Embora apresentem características diferentes, podem reconhecer-se alguns eixos estruturantes comuns, a saber:

- o trabalho, o tempo, o espaço e o agrupamento de alunos são desenvolvidos em torno de projetos maioritariamente temáticos, que geram a organização dos tempos, dos espaços, da sequência das disciplinas convocadas e dos modos de agrupamento de alunos, variáveis segundo as tarefas e temáticas;
- a aprendizagem que equipas de alunos desenvolvem é acompanhada por equipas de professores; o ato de ensinar (promover a aprendizagem do currículo pelo estudantes) é orientado para o planeamento sustentado das tarefas que os alunos protagonizam, e consolidado no apoio e acompanhamento constantes, com instrumentos de feedback adequados;
- os processos de trabalho privilegiam pesquisa com apoio em informação, responsabilização dos estudantes na sua aprendizagem, (*students' agency*), colaboração e capacidade de comunicação do aprendido;

- os diferentes conteúdos disciplinares são trabalhados em torno desses projetos e o tempo organizado de acordo com a sua realização e não em células disciplinares separadas e independentes;
- permanecem espaços/tempos de tipo disciplinar, complementares para completamento ou sistematização de conteúdos, ou para aprofundamento de áreas por interesse de grupos de alunos;
- as práticas de avaliação são muito regulares com aprofundamento de estratégias de feedback, auto e hetero-regulação, incluindo momentos de balanço sumativo e sua devolução;
- não se verifica, no caso da Catalunha, nenhuma alteração significativa do currículo nacional existente; é sim abordado de outra forma; os alunos são sujeitos às mesmas provas externas nacionais que os restantes, até agora com resultados muito positivos;
- desenvolve-se investigação que acompanha estes processos transformativos.

O que parece importante reter destas práticas é a centralidade da transformação das duas realidades que vêm bloqueando os inúmeros programas de combate ao insucesso e melhoria da qualidade do sucesso para todos: (1) o modo de organização escolar e (2) a organização e desenvolvimento dos atos e processos de ensinar e aprender.

3. Percurso das reformas curriculares em Portugal – breve perspetiva temporal

Encontra-se com frequência, quer na comunicação social, quer no discurso prevalente entre líderes escolares e docentes, a referência, muito crítica, a uma alegada existência de inúmeras “reformas” do currículo no sistema português. Na verdade aquilo que é referido tem a ver com numerosos passos normativos dispersos, reformulações totais ou parciais de programas de apenas algumas disciplinas a par da manutenção de outros por mais de 30 anos, produção de prescrições regulamentadoras diversas, e documentos auxiliares como metas ou recomendações.

O conceito de *reforma, em termos curriculares*, implica uma alteração estrutural do currículo no seu todo, segundo uma lógica e visão globais. No caso português, podemos identificar na segunda metade do século XX, duas grandes reformas deste tipo macro: a reforma Veiga Simão de 1973, e a reforma Roberto Carneiro de 1989/90.

A primeira, ainda no período do Estado Novo, correspondeu a um primeiro esforço articulado de modernização do sistema educativo anquilosado dos anos da ditadura, requerido em grande parte pelas pressões internacionais. Esta reforma, conhecida como Veiga Simão do nome do ministro que a promoveu, revelava uma visão global muito consistente e inovadora, tendo sido responsável pela introdução, retomada até hoje, de princípios de aprendizagem ativa, lógicas de construção de conhecimento pela descoberta, trabalho colaborativo de professores, espaços interdisciplinares, entre muitas outras dimensões realmente novas na época. Esse processo foi interrompido na decorrência da mudança de sistema político no 25 de Abril de 1974.

A Reforma de 1989/90, lançada no tempo do ministro Roberto Carneiro, e preparada durante vários anos com estudos, pareceres, debates e discussão de linhas teóricas, introduziu a primeira sistematização coerente das numerosas alterações curriculares que se sucederam nos primeiros tempos pós 25 de abril, marcadas como seria expectável por

rupturas necessárias face ao passado, mas que careciam de consistência e coerência – dimensões que nesta reforma foram trabalhadas. Recorde-se que se plasmava uma estrutura curricular comum nos diferentes programas, organizada em três categorias – *conhecimentos/conteúdos, processos, e atitudes e valores* – aspetos que contudo nem sempre se incorporaram nas práticas de implementação do currículo, que tenderam a privilegiar a matriz tradicional, dando prevalência sobretudo aos conteúdos.

Dois outros momentos de reorganização curricular abrangente mas não se constituindo como *reformas*, se podem considerar neste percurso, ambas relacionadas com o processo acima designado como de *flexibilização curricular*: (a) a *Gestão Curricular Flexível*, desenvolvida entre 1996 e 2001, e culminando no DL 6/2001 regulador do currículo do Ensino Básico, e na publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) e (b) a atual política curricular (2016-2018) designada inicialmente como *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, corporizada num conjunto de dimensões de construção curricular articuladas entre si: (a) o Perfil dos Alunos no final da Escolaridade, (b) a definição de Aprendizagens Essenciais das diferentes áreas do currículo pré existentes; (c) o reconhecimento de espaços de autonomia das escolas; e (d) uma visão inclusiva da educação escolar, baseada na eficácia e qualidade para todos, com tradução nos DL 55/2018 e 54/2018.⁶

É neste último segmento temporal, coincidente com as duas décadas iniciais do século XXI, que se visibilizam algumas tentativas de modificação de práticas instaladas, quer curriculares, quer didáticas e organizacionais, apelando à concretização efetiva de uma lógica decisional em binómio curricular, defendida no plano das recomendações internacionais desde a década de 1980, articulando a prescrição do *core comum nacional* com margens de autonomia e decisão curricular das organizações escolares.

Como já assinalava João Barroso no final do século XX (1997, 1999), a era das grandes reformas que marcou o início da segunda metade desse mesmo século estava terminada. Elas corresponderam ao último ciclo de vida da uniformidade da organização da escola e da prescrição curricular. Essas grandes reformas trabalhavam sobre o currículo enquanto objeto unívoco, visando, de uma forma sequenciada na vertical e harmonizada horizontalmente, organizar coerentemente os percursos de construção de conhecimento no currículo escolar; deixaram todavia intacta a organização e o modelo escolar.

Foram em Portugal contemporâneas dos momentos de gradual ampliação da escolarização obrigatória (6 anos em 1967, 9 anos em 1989), mas ainda não incorporavam o impacto sociocultural das novas populações que agora vinham, com pleno direito, à escola (Lemos Pires, 1989). Esse impacto ampliou-se com a extensão da escolaridade obrigatória aos 12 anos dos ensinos básico e secundário, em vigor desde 2009.

Apesar da enunciação da necessária mudança nas estruturas organizacionais da escola e nas práticas de ensino e aprendizagem, assumida e defendida nos documentos nacionais – *Perfil dos Alunos, Aprendizagens Essenciais, DL n.ºs 54 e 55/2018* – e ensaiadas e encorajadas em alguns contextos escolares, persiste na organização do ensino e da aprendizagem curricular a gramática organizacional da escola e as metodologias transmissivas herdadas do século anterior e até hoje consagradas numa cultura de extrema resistência e solidez quanto à estrutura organizativa da escola e aos modos de ensinar e aprender (Roldão,

⁶ Referência completa desta legislação consta das Referências.

2017; Flores, 2019), embora manifestamente ineficazes para o ambicionado sucesso alargado de todos.

4. Porque se convoca a flexibilidade nas políticas e na investigação

Parece assim justificada a convocação do conceito de flexibilidade curricular num contexto de políticas curriculares assente em pressupostos de níveis complementares de decisão curricular: (1) currículo comum nacional, “emagrecido” do supérfluo e focado em aprendizagens essenciais e competências transversais e (2) currículo ressignificado em cada contexto dentro das suas margens de autonomia, para se adequar com mais eficácia e significado aos percursos de conhecimento a construir pelos aprendentes em cada contexto (Roldão, 2017; Pacheco, 2019).

Esta orientação, presente em continuidade nas perspetivas teóricas e recomendações políticas internacionais há pelo menos três décadas, dificilmente se poderá ignorar, dado que a diversidade das situações é crescente e igualmente premente é a necessidade social e económica de um *core* mais sólido de conhecimento, processos, atitudes, traduzido em competências de conhecimento e cidadania.

Tal crescente demanda pela melhor qualificação e competencialização dos cidadãos coloca a escola perante a necessidade de se repensar face a realidades sociais que não são mais as do seu passado histórico (Roldão, 2001; Pacheco, 2019). Contudo, é persistente o reconhecimento, tal como noutros contextos sociais, da dificuldade de fazer com que a investigação produza impacto no teor das práticas, mesmo quando ocupa espaço na formulação das políticas. Não sendo exclusivo de Portugal, este não impacto assume no sistema português alguns contornos particulares que tentaremos analisar.

O problema central das políticas curriculares e da sua relação com uma certa imobilidade de muitas práticas em situação, resulta, na perspetiva que defendemos, de uma estrutura cultural muito forte da profissão e da escola, que apesar de muitas vezes aparentemente rejeitada ou ocultada, na verdade comanda os modos de apropriação das análises que se vêm desenvolvendo no plano investigativo, ou de sucessivas políticas que desde há mais de 30 anos vêm pugnando por uma lógica de mudança.

5. Referentes da cultura curricular na comunidade educativa em Portugal⁷

5.1. O triângulo oculto – ou as conceções alternativas persistentes

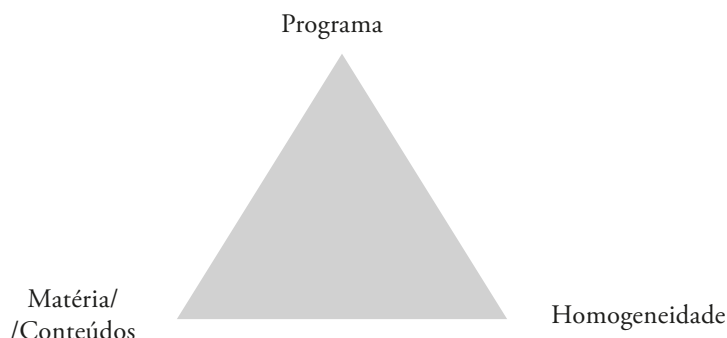
As questões curriculares no plano teórico têm levado, no âmbito da área de Estudos Curriculares, a investigação produzida na academia, para as, nas, e por vezes com as, escolas e professores. Essa investigação vem demonstrando a persistência de um discurso marcado por conceitos inovadores, a par da mobilização paradoxal de um outro conjunto de referentes que são os herdados e interiorizados em muitas décadas, na formação, na

⁷ Esta parte do texto segue, com adaptações autorizadas, algumas secções de texto recente da autora, publicado por convite, sem referees, e identificado nas referências (Roldão, 2019a).

socialização e na cultura da profissão e da organização escolar. Esta coexistência, que se configura como paradoxal, é recorrente e deve questionar-nos como investigadores e formadores (Roldão, 2006; Pacheco, 2019).

Sistematizamos a visão mais interiorizada e persistente, de uma forma naturalmente simplificada, como um triângulo de conceitos que mutuamente se influenciam, que se seguem mas se contestam, enraizados culturalmente ao longo de toda uma história, quer política, quer organizacional e profissional. Nela se socializaram e socializam os professores e se radica a formação, contribuindo certamente para a sua permanência.

A – O TRIÂNGULO OCULTO DO CURRÍCULO – AS CONCEÇÕES PRÉVIAS



Esta triangulação simplificada corresponde a uma matriz inconsciente que professores, escolas, pais, têm do currículo: *um programa*, prescrito como um enunciado fixo de matérias a percorrer/cumprir, constituído por conteúdos (vulgo matérias) a “dar”, perante turmas tendencialmente homogêneas de alunos, em que qualquer diferença se configura na zona do desvio, (1) quer no que respeita aos alunos, a requerer processos remediativos; (2) quer na alegada, e em parte real, impossibilidade no que se reporta ao ensino, aprisionado na lógica da homogeneidade de processos adotados pela maioria dos professores e suportados pelos manuais que maioritariamente utilizam, e na dificuldade organizativa da estrutura escolar para operar de outra forma.

É justamente no sentido de superação desta visão que se direcionam as políticas curriculares recentes (DL 54/2018 e DL 55/2018), dando continuidade a um movimento iniciado nos anos 1990, como já referido (DL 6/2001), em Portugal e na generalidade de países ocidentais, traduzido no que Roldão (2000; 2017) refere como *binómio curricular*, traduzido em dois níveis de decisão curricular, o nacional e o contextual, implicando “flexibilizar “ a relação entre esses níveis de decisão para garantir o máximo sucesso da aprendizagem, e a máxima qualidade do ensino que a serve.

Mas o “triângulo discursivo”, de que adiante falaremos, tarda em conseguir desmontar o poder desta estrutura de crenças, mais antiga e poderosa no plano da cultura das organizações e dos profissionais.

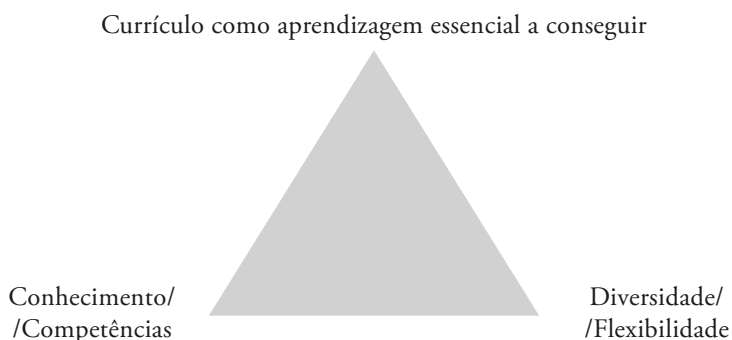
Poderá dizer-se que já ninguém vê as coisas deste modo... Mas as revisões de investigação estão aí para demonstrar que este entendimento é ainda fortíssimo, embora

não dito, e obviamente ineficaz, atendendo-se aos valores de insucesso (Roldão, 2006; Hattie, 2009).

Toda esta lógica se repercute na relação entre ensino e avaliação, parte integradora do currículo de que, contudo, não nos ocuparemos nesta análise (Roldão, 2017a).

1.2. O discurso sobre os referentes académicos da cultura curricular – entre o desejado e o tentado

B – O TRIÂNGULO DISCURSIVO – CURRÍCULO DESEJADO



Esta outra representação concetual, simplificada também num modelo triangular, é facilmente reconhecível, sobretudo no discurso dominante destas duas décadas do milénio, quer nos textos legais, quer na discursividade dos professores, escolas e seus documentos (Flores, 2019; Roldão, 2019a).

Trata-se da face visível do que se repete no discurso e no desejo como pedagogicamente correto, mas em que, no senso comum do quotidiano, uma larga massa de profissionais realmente não se revê, em parte por dificuldades objetivas, em parte por força de crenças prévias que acima se esboçaram. Trata-se de uma evidência de um dos obstáculos epistemológicos de que falava Gaston Bachelard (2002) designando-o como *obstáculo verbal*. A palavra, consensualizada em torno de valores tidos como aceites na “boa” opinião pública, substitui o objeto, e, o que é pior, dificulta o acesso ao conhecimento e apropriação reais do seu verdadeiro sentido, vestido de roupagens discursivas aparentemente consensuais. Ocorre assim o que tantas vezes se lê nos dados da investigação em que os sujeitos “defendem” sinceramente esses pressupostos discursivamente reconhecidos, mas muito dificilmente os incluem nas suas práticas, por um sem número de razões geralmente remetidas para *loci* de externalidade face à esfera de responsabilidade direta da escola e professores: sociedade, famílias, sistema, administração, ministério... (Roldão, 2019a).

O que caracteriza então, no essencial, a concetualização acima desenhada? Um conjunto de referentes concetuais com fundamento científico e prático, a saber:

- o reconhecimento de que o que constitui o *currículo* é um corpo de resultados e processos de aprendizagem que todos têm o direito de adquirir, na medida em que eles constituem o consenso necessário a uma inclusão social positiva e a um desenvolvimento pessoal e cívico satisfatório;
- a real assunção de que esse corpo de aprendizagens – o currículo – é de natureza *comum* (a alcançar por todos, porque considerado necessário a todos), incluindo os padrões de natureza disciplinar do conhecimento, bem como a sua articulação integradora, com ênfase metodológica na ação de ensino:
- a perspectiva de que a *enunciação do currículo* (apenas um dos seus níveis) se operacionaliza em *orientações curriculares* e/ou *guias programáticos* que se distinguem por proporem *não percursos uniformes, mas linhas orientativas e aprendizagens a alcançar, requerendo por isso diversos níveis de decisão e reelaboração, de acordo com a situação real de cada contexto*:
- a percepção de que a *flexibilidade* reside justamente *em poder e querer decidir, no plano coletivo das equipas e escolas*, os modos e opções, que mais rentabilizem a plena aprendizagem de todos dos conteúdos curriculares (que são as aprendizagens a promover, adquirir e a avaliar, *versus* uma lista de temas ou tópicos sequenciais para percorrer/sumariar/”cumprir”).

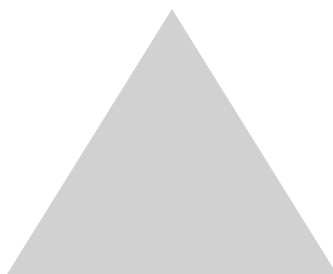
2.2. Que possibilidades de transformar a cultura instalada?

Tentando articular as reflexões precedentes num quadro projetivo, baseado no que sabemos sobre fatores promotores da melhoria, ensaia-se nesta secção uma triangulação virtuosa de zonas de intervenção a priorizar num quadro de flexibilidade e autonomia. Tal projecção implica uma rutura assumida com padrões vigentes e o envolvimento mais atuante de líderes pedagógicos e professores no processo de decisão curricular ao nível da organização escolar.

C – TRIÂNGULO DAS POSSIBILIDADES Organização do currículo pelos líderes e professores

Instituir a DECISÃO sobre a sua flexibilidade naquele contexto

DECISÃO sobre
organização
de tempo espaço e
agrupamento
(alunos e professores)



DECISÃO sobre análise e
melhoria, em conjunto, de
processos de ensino e
avaliação.

A abertura legal criada pela legislação de 2018 permite uma margem de autonomia curricular mais ampla do que antes, o que requer um trabalho muito mais autônomo por parte das escolas, com o correlativo acréscimo de responsabilidade social. *Autonomia e flexibilidade* curriculares não se traduzem pois no nome de mais um projeto, nem na designação de espaços semanais de trabalho conjunto (DAC ou outras designações segmentares) – trata-se sim da *mudança de paradigma de funcionamento curricular* que visa a apropriação por parte das escolas e suas equipas de professores *da tomada de decisão sobre os seus modos de trabalhar com mais eficácia*.

Importa por isso religar a questão do uso alargado e útil da autonomia, com a articulação do binómio curricular protagonizado pelos decisores nacionais e pelos decisores locais de cada escola/agrupamento, no que respeita ao “como” da organização do trabalho e dos processos de ensino postos em marcha para garantir com mais eficácia a aprendizagem curricular prevista e consensualizada (Roldão, 2019a).

3. Um olhar sobre o presente – uma encruzilhada com ou sem retorno?

A questão que se coloca para superar este dilema entre crenças interiorizadas que perpetuam o insucesso e pressupostos de melhoria mais eficazes (triângulos 1 e 3) – configura a questão que deu origem a esta análise: é pensável que se mantenha uma lógica uniformista com larga margem de insucesso e perdas? Qual é a alternativa ao que designamos como *flexibilidade* no sentido que acima explicitámos, e antecipando várias formas de se operacionalizar? Será possível continuar com um *currículo pronto-a-vestir de tamanho único* – de que falava João Formosinho já em 1987 – e manter a adoção de processos curriculares e pedagógicos que recorrentemente vêm falhando para uma larga faixa dos alunos, cidadãos com o pleno direito à educação? Para conseguir o quê?

Um equívoco frequente leva a confundir flexibilização com ofertas curriculares de nível e valor social diversos, introduzidos desde níveis precoces da escolaridade (Sousa, 2010; Roldão, 2003; 2017a). O conceito de currículo que estrutura esta análise considera-o, ao nível do ensino básico, e para cada via do secundário, *um corpo necessariamente comum de aprendizagens a que todos precisam de aceder* – mesmo se alegadamente não querem ou eventualmente não reconhecem que precisam... A gestão desse complexo processo para atingir tal desiderato só pode resultar se for flexível, na organização, no agrupamento, nos processos e sobretudo nas estratégias. Ou não cumpre a *função inclusiva*, sancionada na legislação e há muito proclamada no plano teórico, que outra coisa não é senão garantir a igualdade democrática ao direito a ser bem-educado/ /instruído, qualquer que seja a circunstância de partida de cada um. Poderá haver perdas, como em todas as outras atividades sociais, mas o objetivo e o mandato é conseguir superá-las e não a sua naturalização quase determinista.

Flexibilizar o currículo implica garantir uma maior *comunalidade* de resultados (aprendizagens a serem atingidas por todos, embora com diversos patamares) servida por uma maior *diferenciação de processos de trabalho*. (Roldão, 2017a)

Essa é a *função curricular da escola*, que se deve socorrer da sua autonomia decisória, ainda que relativa e articulada com o currículo nacional, para maximizar, pelas suas opções, o que pode promover cada vez mais tal melhoria em cada contexto (Roldão *et al.*, 2017).

Não se flexibiliza para estabelecer níveis de 1.^a e de 2.^a e excluídos, como na verdade hoje ainda acontece num sistema supostamente uniforme. Trata-se sim de diferenciar os caninhos para que muitos mais, idealmente todos, tenham pleno acesso ao seu direito a ser educados. A isso se reporta a demanda crescente por maior *inclusão educacional* (Rodrigues, 2003, 2013), constituinte essencial, ainda que não exclusivo, de uma maior inclusão social.

O edifício curricular de que dispomos desde 2019, em processo de aprofundamento, possui os elementos estruturais necessários, no plano normativo⁸ (Vd. Referências – legislação) das políticas:

- um ideário formativo e cívico consensualizado, expresso num **Perfil dos Alunos** à saída da escolaridade obrigatória e orientador de todo o currículo;
- uma reconfiguração de documentos curriculares e programáticos díspares, num corpo de **Aprendizagens Essenciais**, base de uma estrutura mais racionalizada da prescrição curricular;
- a assunção da **autonomia das escolas e agrupamentos estendida ao plano curricular e sua flexibilização**;
- o reconhecimento claro de que a **missão educativa é inclusiva**, em democracia, porque se proclama ser educado como um direito de todos, e é por essa capacidade de inclusão, traduzida na maior ou menor competência estratégica e profissional de promover sucesso real a todos, e respetivos resultados, que as escolas deverão prestar contas e ser avaliadas.

Retomando a questão matricial desta reflexão, a pergunta que se coloca aos sistemas não é, julgamos saber se deve ou não o currículo ser flexível, já que a uniformidade tem provado não garantir resposta para efetivas aprendizagens de públicos diferenciados. Antes se deverá debater, e decidir no plano de cada escola/agrupamento, de que modo e com que medidas e práticas, decididas de forma flexível e participada, e de cuja eficácia se prestarão contas, se pode dar a todos os cidadãos uma garantia aceitável da qualidade da educação que lhes é proporcionada, maximizando as mais valias pessoais, sociais e até económicas que daí resultam.

Referências bibliográficas:

- APPLE, Michael – Os Professores e o Currículo: Abordagens sociológicas. Lisboa: Educa, 1997.
- AZEVEDO, Joaquim – Há uma Brecha no Dique – Horizonte 2020 – Descrição do projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2016. ISBN: 9789898151414.
- BACHELARD, Gaston – A Formação do Espírito Científico. Lisboa: Contraponto, 2002.
- BARROSO, João – Autonomia e Gestão das Escolas. Lisboa: ME, 1997.
- BARROSO, João (Org.) – A Escola entre o local e o global – perspetivas para o século XXI. Lisboa: Educa, 1999.

⁸ Legislação descrita nas Referências.

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. – A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- CABRAL, Ilídia – Gramática Escolar e (In)sucesso. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2014.
- CHARLOT, Bernard – Du Rapport au Savoir: Éléments pour une théorie. Paris: Economica, 1997.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E.; ROCHEIX, J.-Y. (1993) – École et savoir dans les banlieues... Et ailleurs. Paris: Bordas, 2000.
- FLORES, Assunção – O trabalho e a vida dos professores. Editor: Chiado Books, 2019. ISBN: 9789895269662.
- FORMOSINHO, João – “Currículo uniforme: Pronto-a-vestir de tamanho único”. In MACHADO, Fernando & GONÇALVES, Maria Fernanda (Eds.) – Currículo e Desenvolvimento Curricular Porto: ASA, 1991. p. 262-267.
- HATTIE, John – Visible Learning: A Synthesis of 800 Meta-analyses Relating to Achievement. London: Routledge, 2009.
- HALINEN, Irmeli – What is going on in Finland? – Curriculum Reform 2016. Blog texto, Head of Curriculum Department, 25.3.2015.
- LEMOES PIRES, Eurico (Coord.) – O Ensino Básico em Portugal. Porto: ASA, 1989.
- MICHEL, Alain (1996). “Les compétences de base pour le XXI^{ème} siècle – Éducation: pour une approche systémique du changement”. Futuribles: Analyse et Perspective, 1996, 210. p. 5-29.
- PACHECO, José Augusto – Estudos Curriculares: das Teorias aos Projetos de escola. Educação em Revista, 2007, 45. p. 197-221.
- PACHECO, J.A.; VIANA, I.E.; MORGADO, J.C. – Currículo, Inovação e Flexibilização. De Facto Editores, 2019.
- RODRIGUES, David – Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.
- RODRIGUES, David – Equidade e Educação Inclusiva. Porto: Profedições, 2013.
- ROLDÃO, Maria do Céu – “O currículo escolar: Da uniformidade à contextualização: Campos e níveis de decisão curricular”. Revista de Educação, 9(1), 2000. p. 81-92.
- ROLDÃO, Maria do Céu – “A Mudança Anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura?” In ALARCÃO, Isabel (org.) – Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. São Paulo: Artmed, 2001. p. 115-134.
- ROLDÃO, Maria do Céu – Diferenciação curricular revisitada. Porto: Porto Editora, 2003
- ROLDÃO, Maria do Céu – “Currículo e debate curricular atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta”. In FLORES, Maria da Assunção (Org.) – Práticas e discursos sobre currículo e avaliação. De Facto Editores, 2017.
- ROLDÃO, Maria do Céu – “Évaluation et curriculum: à la recherche d’une nouvelle signification de l’enseignement et de l’apprentissage”, Evaluer: Journal International de Recherche en Éducation et Formation, 2017 a, 3(1&2). p. 37-50.
- ROLDÃO, Maria do Céu “Pode o currículo (não) ser flexível? Uma reflexão em 2019 sobre políticas curriculares” Educação & Matemática, 154, out, nov dez, (2019a). p. 60-64.

- ROLDÃO, M.C. (coord); NETO-MENDES, A.; COSTA, J.A.; & ALONSO, L. (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação*, 2006, 5. p. 17-148.
- ROLDÃO, Maria do Céu (Coord.) – Quem Lidera o Ensino e a Aprendizagem nas Escolas? Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2019.
- SOUSA, Francisco – Diferenciação Curricular e Deliberação Docente. Porto: Porto Editora, 2010.
- OECD – “The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century”. Paris: OECD Documents, 1 – 1994.
- OECD/CERI – “Innovating Schools – Schooling for Tomorrow Project”. Paris: OECD Documents, 1999.
- OECD – “The future of education and skills – Education 2030: Position paper.” Paris: OECD Documents, 2018.
- OECD – “Curriculum Content Mapping Main Study”. Paris: OECD Documents, 2019.
- YOUNG, Michael – Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education. London: Collier Macmillan, 1971.
- YOUNG, Michael – “O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas”. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, n.º 48 set.-dez., 2011. p. 609-623.

Referências – legislação

- Reorganização Curricular. DL 6/2001 de 18 de janeiro. ME (2017).
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. ME (2011).
- Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória – PASEO – Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Homologação das Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico.
- Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Homologação das Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário.

DIÁLOGOS MULTIDISCIPLINARES

MULTIDISCIPLINARY DIALOGUES

(Página deixada propositadamente em branco)

Lisboa, 1975

A correspondência da Embaixada alemã sobre
o refúgio concedido a quatro oficiais golpistas

Lisbon, 1975

The correspondence of the German Embassy regarding
the case of granted refuge to four coup officers

António Louçã

António Louçã

RTP

ORCID: 0000-0003-4914-5537

https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_6

LISBOA, 1975
A CORRESPONDÊNCIA
DA EMBAIXADA ALEMÃ
SOBRE O
REFÚGIO CONCEDIDO
A QUATRO OFICIAIS
GOLPISTAS

Os oficiais golpistas derrotados em 11 de março de 1975 foram em parte afastados dos seus cargos, em parte detidos ou, em menor número, refugiaram-se na vizinha Espanha. Quatro oficiais da GNR, incluindo um general, pediram asilo na Embaixada da República Federal da Alemanha. O pedido era embaraçoso para a Embaixada, que então envidava esforços consideráveis para melhorar as suas relações com a esquerda civil e com o MFA. Não lhes concedeu asilo, mas acolheu-os temporariamente na Embaixada. Comunicou o facto ao seu Ministério, em Bona, e à Presidência da República portuguesa. De Bona recebeu instruções para não entregar os quatro hóspedes, da Presidência portuguesa a exigência de entregá-los imediatamente. Obteve o compromisso de os fazer pernoitar na Embaixada, mas na manhã seguinte, com a Embaixada cercada por manifestantes, era impossível ganhar mais tempo. O embaixador Fritz Caspari ignorou as instruções que continuavam a chegar-lhe de Bona e convenceu os quatro a entregarem-se, mediante o compromisso de que ele próprio se fazia fiador, de serem julgados em tribunais ordinários e de as suas famílias poderem partir para a Alemanha. Nos meses seguintes, os quatro permaneceram detidos, sendo o último libertado um ano depois do golpe. Caspari avaliara acertadamente a situação e, com as decisões tomadas no terreno, preservara a possibilidade de uma diplomacia ativa da RFA no processo político português.

LISBON, 1975.
THE CORRESPONDENCE
OF THE GERMAN EMBASSY
REGARDING THE
CASE OF GRANTED
REFUGE TO FOUR
COUP OFFICERS

The defeated officers on the failed putsch of the 11th of March 1975 in Lisbon were either fired from their positions, arrested, or else escaped to Spain. However, four officers of the National Guard (Guarda Nacional Republicana) requested political asylum at the Embassy of the Federal Republic of Germany. The request was most unwelcome to the Embassy, given that it was attempting to improve its relations with Portugal's political left and the Movement of the Armed Forces. As result, while the four officers did not obtain the asylum they solicited, they were granted a temporary shelter at the Embassy. Ambassador Fritz Caspari informed the German Foreign Office and the Portuguese President about the presence of the officers at the Embassy. He got orders from Bonn not to surrender the four refugees, while the Portuguese President demanded that they be handed over. Caspari was able to reach a compromise and allowed the refugees to remain in the Embassy overnight, though in the morning it became clear that additional time was impossible to negotiate, given that the Embassy was surrounded by demonstrators. Ambassador Caspari ignored the orders insistently sent by Bonn and convinced the four officers to surrender, assuring them they would be presented to an ordinary court and their families allowed to locate in Germany, if they so wished. In the following months, the four officers remained in custody, the last of which was released a year later. In short, the situation was correctly assessed by Caspari, whose autonomous decision preserved the possibility of an active German diplomacy in the Portuguese political process.

LISBONNE, 1975. LA
CORRESPONDANCE DE
L'AMBAassade D'ALLE-
MAGNE CONCERNANT LE
CAS DE L'OCTROI DU
REFUGE À QUATRE
OFFICIERS PUTSCHISTES

Les officiers vaincus lors du putsch manqué du 11 mars 1975 à Lisbonne ont été soit renvoyés de leur poste, soit arrêtés, soit ils se sont enfuis en Espagne. Cependant, quatre officiers de la Garde nationale (Guarda Nacional Republicana) ont demandé l'asile politique à l'ambassade de la République fédérale d'Allemagne. Cette demande était très gênante pour l'Ambassade qui s'efforçait, à l'époque, d'améliorer ses relations avec la gauche politique portugaise et le Mouvement des Forces Armées, le MFA. Par conséquent, bien que les quatre officiers n'aient pas obtenu l'asile qu'ils avaient sollicité, ils se sont vu accorder un abri temporaire à l'ambassade. L'ambassadeur Fritz Caspari a informé le ministère allemand des Affaires étrangères et le président portugais de la présence des officiers à l'ambassade. Il a reçu l'ordre de Bonn de ne pas livrer les quatre réfugiés, alors que le président portugais exigeait qu'ils soient livrés. M. Caspari parvient à trouver un compromis et autorise les réfugiés à passer la nuit à l'ambassade, mais le matin, évidemment, il n'était plus possible de négocier un délai supplémentaire, étant donné que l'ambassade était assiégée par des manifestants. L'ambassadeur Caspari ignore alors les ordres envoyés avec insistance par Bonn et convainc les quatre officiers de se rendre, leur assurant qu'ils seraient présentés à un tribunal ordinaire et que leurs familles seraient autorisées à s'installer en Allemagne, si elles le souhaitaient. Au cours des mois suivants, les quatre officiers sont restés en détention, le dernier d'entre eux ayant été libéré un an plus tard. En effet, la situation avait été correctement évaluée par Caspari, dont la décision autonome a préservé la possibilité d'une diplomatie allemande active dans le processus politique portugais.

Ao abortar a intentona dirigida por Spínola a 11 de março de 1975, fugiram de helicóptero para Espanha 17 militares golpistas. Quatro oficiais da GNR não conseguiram fazê-lo e refugiaram-se na Embaixada da República Federal da Alemanha. O modo como a Embaixada geriu o pedido e o modo como as instituições federais reagiram ao caso são reveladores de prioridades que a política externa de Bona tinha fixado a si própria para lidar com a Revolução dos Cravos.

O episódio de acolhimento temporário dos oficiais refugiados na Embaixada mereceu até aqui referências breves em obras de carácter jornalístico¹ ou testemunhal² e, pela primeira vez, numa obra de investigação historiográfica muito recente de Peter Birle e Antonio Muñoz Sánchez³. Contudo, este trabalho focado na atividade da Fundação Friedrich Ebert apenas dedica uma dúzia de linhas ao episódio em causa, registando o acolhimento dos quatro golpistas, a busca passada ao carro do embaixador alemão por manifestantes que cercavam a Embaixada e as explicações dadas pelos refugiados aos seus anfitriões sobre o golpe como “acto desesperado”⁴. Os dois autores consultaram a correspondência da Embaixada alemã com Bona e com as autoridades portuguesas, bem como a sua correspondência interna, mas concentraram-se em explorar o que respeita à Fundação Ebert, sem se debruçarem mais extensamente sobre os detalhes do episódio, sobre as suas sequelas nos meses seguintes ou sobre o seu significado político.

No que se refere a este significado político, a mesma obra de Birle e Sánchez fornece-nos pistas importantes sobre as limitações que impunha à intervenção alemã a anterior cumplicidade de Bona com a guerra colonial portuguesa, e também sobre as limitações resultantes da política de alianças do SPD com a direita alemã, até aí apoiante do regime Salazar-Caetano. Ao destacar o papel da Fundação Ebert, a obra de Birle e Sánchez sublinha, por contraste, a inoperância a que estavam condenados os grandes partidos alemães quando inesperadamente irrompeu a revolução portuguesa. Já anteriormente dois trabalhos de Ana Mónica Fonseca tinham constatado essas limitações, tratando tanto os antecedentes que as explicam, como a sua expressão durante o próprio processo revolucionário⁵.

Elementos dispersos em várias outras obras de carácter testemunhal ou em documentação coligida e publicada recentemente obrigam entretanto a relativizar a imagem de inoperância da RFA e dos seus principais partidos. Refira-se nomeadamente a investigação

¹ Vd. nomeadamente, FEIO, Jorge; LEITÃO, Fernanda; PINA, Carlos – 11 de Março: autópsia de um golpe. Lisboa: Agência Portuguesa de Revistas, 1975. Vd. Também RODRIGUES, Avelino; BORG, Cesário; CARDOSO, Mário – *Portugal depois de Abril*. Lisboa: Ed. António dos Reis, 1976.

² Vd. ALMEIDA, Diniz de – *Ascensão, apogeu e queda do MFA*. Lisboa: ed. autor, 1978, vols. I e II. GOMES, João Varela – *Sobre os golpes contra-revolucionários de 11 de Março e 25 de Novembro de 1975*. Lisboa: ed. autor, 1980. GOMES, João Varela – *A contra-revolução de fachada socialista*. Lisboa: Ler Editora, 1981.

³ BIRLE, Peter; SÁNCHEZ, Antonio Muñoz – *Partnerschaft für die Demokratie. Die Arbeit der Friedrich-Ebert Stiftung in Brasilien und Portugal*. Bona: Dietz Verlag, 2020.

⁴ BIRLE, Peter; SÁNCHEZ, Antonio Muñoz, ob. cit., p. 221.

⁵ FONSECA, Ana Mónica – “French and German support to Portugal: the military survival of the «Estado Novo» (1958-1968)”, *Portuguese Studies Review*, 16 (1), 2008, 1-17. FONSECA, Ana Mónica – “The Federal Republic of Germany and the Portuguese Transition to Democracy (1974-1976)”, *Journal of European Integration History*, 15 (1), 2009, pp. 35-56.

de Bernardino Gomes e Tiago Moreira de Sá⁶, sublinhando o “défice de informação” do embaixador norte-americano Frank Carlucci, por contraste com as informações que a Embaixada da RFA recebeu na noite de 7 para 8 de março sobre a iminente saída dos páraquedistas. As informações, transmitidas pela Embaixada à 2ª Divisão do EMGFA, foram silenciadas por esta, ficando portanto sem qualquer utilidade para a preempção do golpe⁷. O conhecimento prévio da Embaixada alemã sobre o golpe surge ainda confirmado no trabalho coordenado por Carlos de Almada Contreiras e contendo o relato do então major Costa Neves, na assembleia militar de 11 para 12 de março, sobre uma conversa em que participara dias antes com um funcionário da Embaixada alemã, abundantemente informado sobre detalhes da conjura⁸.

Referências a uma intervenção dos serviços secretos alemães na preparação do golpe surgem de forma fragmentária em diversas obras de carácter memorialístico. Vasco Lourenço é o mais categórico em atribuir a esses serviços um protagonismo na transmissão ao general Spínola do mítico rumor sobre a “Matança da Páscoa” e cita em apoio da sua tese a reunião em que Xavier de Brito terá tentado recrutar para o golpe Manuel Monge e Almeida Bruno, alegadamente na presença de um funcionário da Embaixada alemã. Enfim, o mesmo dirigente do MFA cita também a “naturalidade” com que os quatro oficiais da GNR foram acolhidos nessa Embaixada após o fracasso do golpe. Outros difusores do rumor terão sido os serviços de informações franceses e espanhóis, mas, na interpretação de Vasco Lourenço, todos eles manipulados pelo KGB para que a história chegasse aos ouvidos de Spínola com a credibilidade de lhe ser transmitida por vozes amigas⁹. Maria Inácia Rezola, na sua investigação historiográfica sobre os mitos da revolução, admite simplesmente a difusão do boato por agentes espanhóis e franceses, mas sem referência aos alemães¹⁰. Costa Gomes, pelo contrário, põe em dúvida que qualquer Embaixada tenha divulgado aquele rumor¹¹.

Uma outra questão que fez correr tinta foi a das medidas sancionatórias adotadas contra os golpistas. O ano quase completo que os quatro refugiados da Embaixada passaram na cadeia não é uma pena pesada para um crime de “alta traição”, como Varela Gomes o designou na assembleia de 11/12 de março, mas é, ainda assim, uma pena comparativamente severa, se tivermos em vista o destino dos restantes implicados na conjura. Ninguém melhor do que o próprio Varela Gomes desmontou o mito das alegadas estratégias do poder para criminalizar os golpistas, testemunhando, pelo contrário, o frenesi exculpatório da hierarquia militar, com a consequente impunidade de grande número de envolvidos ou com a rápida libertação dos restantes. Esta visão vê-se finalmente confirmada por Vasco Lourenço, que admite ter o PS mantido com os spino-listas, nos dias e semanas imediatamente anteriores ao golpe, “mais ligações do que as que

⁶ GOMES, Bernardino; SÁ, Tiago Moreira de – *Carlucci vs. Kissinger, Os EUA e a Revolução Portuguesa*. Lisboa: D. Quixote, 2008.

⁷ GOMES, Bernardino; SÁ, Tiago Moreira de, ob. cit., pp. 153 sg..

⁸ CONTREIRAS, Carlos Almada (coord.). *A noite que mudou a Revolução de Abril. A assembleia militar de 11 de Março de 1975*. Lisboa: Ed. Colibri/Associação 25 de Abril, 2019.

⁹ CRUZEIRO, Maria Manuela – *Vasco Lourenço. Do interior da revolução*. Lisboa: Ed. Âncora, 2009, p. 368 e sg..

¹⁰ REZOLA, Maria Inácia – *25 de Abril: mitos de uma revolução*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2007, p. 130

¹¹ CRUZEIRO, Maria Manuela – *Costa Gomes. O último marechal*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1998, p. 275

fosse conveniente haver” (ou, na expressão de Rezola, um jogo “em dois tabuleiros”¹²). Seguidamente, Vasco Lourenço assume que houve uma decisão consciente do MFA no sentido de não investigar as ligações do PS com os golpistas, tendo em conta a caixa de Pandora que desse modo podia abrir-se a curta distância das eleições¹³.

Os dados contidos na correspondência aqui analisada permitem estabelecer que a Embaixada, embora tenha entregado os quatro refugiados quase imediatamente, continuou durante todo o ano de cativo a interessar-se por eles e a fornecer-lhes apoio de vários tipos, daí resultando o paradoxo de os mais protegidos por uma potência europeia terem sido também os que mais longamente permaneceram na cadeia. Várias hipóteses explicativas poderão ser avançadas para este paradoxo, nomeadamente a de o próprio interesse de Bona e da sua Embaixada tornarem os quatro oficiais um meio de pressão das autoridades portuguesas sobre as alemãs, num momento em que estas se tinham comprometido a abrir uma linha de crédito de 70 milhões de marcos, de cuja concretização em tempo útil Melo Antunes não cessava de duvidar¹⁴. Mas essas hipóteses explicativas não se encontram sustentadas por qualquer documentação.

Um embaraço pedido de refúgio

A meio da tarde de 11 de Março, um carro blindado transportando o general Freire Damião passou em frente da Embaixada italiana. Com o general, estavam três outros oficiais da GNR: o tenente-coronel Fernando Xavier de Brito, o major João António Garoupa e o tenente José Alberto Barros. Segundo um relato feito posteriormente, os ocupantes do veículo consideraram brevemente se era na Embaixada italiana que lhes convinha pedir guarida. Rapidamente concluíram que o refúgio seria pouco seguro.

Não muito longe, encontrava-se a Embaixada da República Federal da Alemanha que, apesar de tudo, deveria impor mais respeito às multidões empenhadas em neutralizar os últimos focos do golpe. Bateram, portanto, à porta da Embaixada alemã e foram acolhidos. Segundo as normas de segurança, devem ter deixado as armas à entrada. Não consta do relato o que fizeram ao carro blindado, que, estacionado à porta do edifício, inevitavelmente atrairia atenções.

Os quatro tinham culpas no cartório e recebiam ter de pagar por elas. A sua cumplicidade com o golpe abortado nesse dia era flagrante. Tinham prendido o comandante da GNR, general Pinto Ferreira, tinham-se apoderado de blindados daquela força e com eles tinham tentado avançar sobre o quartel de Monsanto, obedecendo a Spínola. No caminho, tinham verificado a impossibilidade de cumprir as ordens e tinham regressado ao quartel da GNR, no Largo do Carmo. Aí constataram o fracasso do golpe e ponderaram entregar-se no palácio presidencial. Mas as ruas encontravam-se cheias de

¹² REZOLA, ob. cit., 2007, p. 128.

¹³ CRUZEIRO, Maria Manuela – *Vasco Lourenço. Do interior da revolução*. Lisboa: Ed. Âncora, 2009, p. 397.

¹⁴ REZOLA, Maria Inácia. *Melo Antunes. Uma biografia política*. Lisboa: Âncora, 2012, p. 372.

manifestantes antigolpistas e, mais uma vez, era impossível chegar ao destino. Tomaram então o caminho que acabaria por conduzi-los à Embaixada alemã federal¹⁵.

Mas o pedido de refúgio colocava à Embaixada alguns problemas delicados. O Governo de Bona vinha levando a cabo esforços denodados para captar simpatias em Portugal. Estava descontente com a excessiva passividade da diplomacia europeia face à Revolução dos Cravos. Por um lado, pretendia influenciar a CEE no sentido de uma atitude mais dinâmica. Mas, por outro, e enquanto as diligências nesse sentido não produzissem efeitos, ia tomando as suas próprias iniciativas. Pouco antes do golpe, o *Auswärtiges Amt* (doravante AA)¹⁶ insistia ainda com a Embaixada para que elaborasse listas de personalidades, especialmente militares, a convidar para visitas à Alemanha. Tratava de coordenar a sua intervenção com a das fundações partidárias, desde logo com a Fundação Ebert. E, principalmente, encorajava a intensa colaboração de Fritz Caspari, o embaixador alemão, com o seu homólogo norte-americano, Frank Carlucci¹⁷.

Caspari era uma figura atípica no corpo diplomático oeste-alemão: depois de Müller-Roschach¹⁸, Schmidt-Horix¹⁹ e von Holleben, os seus três antecessores em Portugal, era o primeiro embaixador que não tinha um passado nazi. Estivera, pelo contrário, exilado, leccionara na Universidade de Chicago, casara e permanecera nos Estados Unidos durante vários anos após o fim da guerra. O seu ingresso tardio numa carreira diplomática infestada de antigos nazis não parecia predestiná-lo a um posto de importância nevrálgica como a Embaixada de Lisboa em 1974. Mas, em pleno turbilhão revolucionário, as credenciais democráticas revelaram-se, afinal, um argumento de peso para a colocação de Caspari.

E, na verdade, com essas credenciais ele desenvolveu uma atividade intensa, multiplicou contactos, cultivou relações, tornou-se um dos diplomatas mais informados sobre os bastidores da política portuguesa. Em vésperas do golpe spinolista de 11 de Março, a Embaixada alemã estava perfeitamente informada sobre a conspiração e até sobre quais as unidades militares previstas na ordem de operações²⁰. No dia seguinte, Caspari emitia um diagnóstico de *insider* sobre o fracasso do golpe: “os motivos para o fracasso foram o planeamento e a preparação deficientes, bem como a execução a meio gás”. Bem informado

¹⁵ Segundo o relato detalhado feito pelo general Damião ao embaixador Caspari, mais de um ano depois, aquando de uma visita de agradecimento à Embaixada, em 2 de abril de 1976, resumida num escrito do embaixador. Pasta 110213, Allgemein. Politisches Archiv des Auswärtigen Amts (doravante PA-AA), Berlim.

¹⁶ Ministério dos Negócios Estrangeiros alemão.

¹⁷ Pasta 17440, Zuflucht port. Offiziere im Botschaftsgebäude (Protest) 1975/76. PA-AA.

¹⁸ Müller-Roschach foi afastado do cargo em 1968, ao ser conhecido o seu passado de criminoso nazi, envolvido no tratamento da “questão judaica” ao nível do AA. CONZE, Eckart; FREI, Norbert; HAYES, Peter; ZIMMERMAN Moshe. *Das Amt und die Vergangenheit. Deutsche Diplomaten im Dritten Reich und in der Bundesrepublik*. Munique: Karl Blessing Verlag, 2010, p. 528. Müller-Roschach foi mesmo signatário dos convites para a famigerada Conferência de Wannsee, onde se discutiu aspectos técnicos da “Solução Final”, idem, p. 673.

¹⁹ Schmidt-Horix, considerado tão comprometido pela sua participação no corpo de cavalaria da SS que praticamente só teria algum préstimo nos países árabes, deveu afinal a sua colocação como embaixador em Lisboa à benevolência do MNE Willy Brandt. BIRLE, SÁNCHEZ, 2020, p. 147. CONZE, FREI, HAYS, ZIMMERMAN, ob. cit., 2010, p. 664. Viria depois a suicidar-se em 1970, no seu posto, em Lisboa, por motivos nunca inteiramente esclarecidos. PRÍNCIPE, César – *Os segredos da censura*. Lisboa: Ed. Caminho, 1979, p. 59.

²⁰ Como o major Costa Neves revelou na Assembleia Militar de 11-12 de março de 1975. Vd., nomeadamente, CONTREIRAS, Carlos Almada, ob. cit., 2019, pp. 103 sg.

estava também o embaixador sobre os planos de Spínola, que acabava de fugir para Espanha, mas que Caspari, profeticamente, já via a pedir asilo no Brasil²¹.

Por alguma razão suspeita, ou por uma infeliz coincidência, à hora do golpe desembarcava no aeroporto da Portela o secretário de Estado alemão Karl Moersch, mais tarde um ministro de Estado tristemente famoso pelo seu apoio à ditadura militar argentina e pelo encobrimento de crimes cometidos por esta. Moersch alojou-se na Embaixada²², mas nada consta sobre alguma intervenção sua naquilo que em breve iria tornar-se a crise dos quatro refugiados.

Seja como for, dos contactos entre a Embaixada e oficiais golpistas antes do 11 de março não se desprendia um comportamento óbvio e linear caso esses oficiais lhes batessem à porta, na hora da derrota. Quanto mais a Embaixada tinha sabido antes, mais ignorância precisava de afetar depois. A última coisa que a Embaixada queria, no dia da derrota, era dar a aparência de ter combinado previamente com os golpistas que iria abrigá-los em caso de fracasso.

A Embaixada negocia a entrega dos refugiados

O acolhimento dos quatro oficiais teve, por isso, de ser imediatamente comunicado às autoridades portuguesas. Sobre a reação portuguesa, Caspari informou Bona que a Embaixada foi visitada logo no dia 11 pelo chefe da Casa Militar da Presidência da República, general Fontes Pereira de Melo, e por um conselheiro diplomático. Ambos declararam inaplicável o direito de asilo, por Portugal não ser país subscritor da Convenção de Havana. O mesmo ponto de vista era entretanto comunicado ao embaixador pelo secretário-geral do MNE, Breyner Andresen, presume-se que em contacto telefónico. A Embaixada admitiu o argumento sem objeções.

Aos dois visitantes enviados por Costa Gomes foi permitido dialogarem diretamente com os quatro refugiados, a quem disseram que “deviam colocar-se à disposição do presidente”. A isto contrapuseram os quatro oficiais o pedido de um salvo-conduto que lhes permitisse partirem para o estrangeiro. Melo prontificou-se a transmitir a pretensão ao presidente. Finalmente, acordou-se em permitir que os quatro permanecessem durante a noite na Embaixada, “para dar ao presidente o tempo de ponderar novamente a pretensão dos oficiais”.

Acontece que o presidente passou a noite em claro e não teve grande oportunidade de refletir sobre os quatro militares refugiados na Embaixada. A noite de 11 para 12 de março foi a da assembleia militar que decidiu destituir ou prender diversos golpistas, criar o Conselho da Revolução, constituir um novo governo, manter a data das eleições e nacionalizar grande parte da economia. Costa Gomes presidiu à assembleia, que só terminou de manhã. Na explosiva situação do país, era impossível deixar sair para Espanha, em completa impunidade, mais quatro golpistas, entretanto já detetados no seu lugar de refúgio e cercados por centenas de manifestantes.

²¹ Despacho de Caspari para o AA, 12.03.1975. Pasta 110242, PA-AA.

²² Despacho de Caspari para o AA, 11.03.1975. Pasta 110242, PA-AA.

Segundo relatava Caspari no mesmo documento, a Embaixada empenhou-se ao longo do dia seguinte em obter satisfação para as condições desejadas pelos quatro golpistas, tendo-se o próprio embaixador deslocado a Belém com esse objetivo. Segundo o mesmo Caspari, os quatro “permaneceram todo o dia seguinte na Embaixada, que ainda fez chegar ao presidente por outras vias a pretensão de salvo-conduto dos oficiais”. Mas os esforços eram baldados: a pretensão dos refugiados, diz também o embaixador, “acabou por ser-me categoricamente recusada no palácio presidencial pelo general Fontes Pereira de Melo, seguindo instruções do presidente”²³.

A Embaixada ficava obrigada a encontrar rapidamente uma solução. Qualquer demora podia deitar a perder o trabalho de envolvimento e sedução política pacientemente levado a cabo até aí junto de militares portugueses. E podia, além disso, pôr em xeque a segurança daquela representação diplomática, como parecia confirmado por um incidente ocorrido pelas 16h30 do dia 12: ao sair da Embaixada, Caspari foi travado por uma “multidão em fúria”, e teve de deixá-la revistar-lhe o carro. Quanto aos militares do COPCON aí presentes, disse depois a Embaixada num protesto apresentado ao MNE português, “não intervieram contra este procedimento ilegal, apontando, pelo contrário, as suas pistolas-metralhadoras ameaçadoramente para o carro e para a pessoa do embaixador e para os seus acompanhantes”²⁴.

Receios sobre a segurança da Embaixada

Apesar da urgência sentida por Caspari e demais diplomatas em Lisboa, o AA preferia ganhar tempo e, em despacho enviado para a Embaixada, mandou explicar às autoridades portuguesas que “não é possível ao Governo Federal [alemão] retirar mediante uso da força os oficiais que procuraram refúgio na Embaixada, ou concordar com a sua retirada coerciva”. Mais, determinava o AA que a Embaixada transmitisse ao Governo português o pedido de se encontrar uma solução dispensando o uso da força. E concretizava: “Isto poderia consistir na permissão da saída para Espanha ou para um outro país”²⁵.

A Embaixada só frouxamente simulou inclinar-se perante as instruções dilatórias que no dia 12 lhe chegavam do AA. O registo de um telefonema de Heibach para Bona refere que se espera durante o dia uma decisão de Costa Gomes e que os quatro oficiais entraram em greve de fome, comportando-se contudo “de forma civilizada”²⁶. Também em conversa telefónica, Heibach informaria o AA de que o embaixador se encontrava nesse momento com o chefe da Casa Militar da Presidência e que esperava trazer notícias de uma reunião do Conselho dos Vinte, em que “a parte portuguesa poderia declarar-se de acordo com a permanência dos oficiais na Embaixada por mais uma noite”. Mas o diplomata também ia alarmando o AA sobre a ameaça de um assalto à Embaixada:

²³ Relatório de Caspari, 17.03.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

²⁴ Nota verbal de 17.03.1975, contendo o protesto da Embaixada (tradução em português). Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

²⁵ Telegrama cifrado do AA à Embaixada, 12.03.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

²⁶ Resumo do AA sobre contactos telefónicos com a Embaixada em 11 e 12.03.1975. Pasta 110242, Allgemein. PA-AA.

“Diante da Embaixada mantinham-se 300 manifestantes, que ocasionalmente gritavam ‘Nazis’ e ‘Fascistas’. A Embaixada receia que no final de uma grande manifestação no Rossio uma parte dos participantes marchem para a Embaixada”²⁷.

Na verdade, e embora o Governo Federal tivesse instruído a Embaixada para apoiar o pedido de salvo-conduto, esta avaliou o pedido como inviável e, durante todo o dia 12, dedicou-se a convencer os quatro golpistas refugiados de que deveriam entregar-se “de livre vontade”. Procedeu então, durante várias horas a uma “lavagem ao cérebro” (ou, em tradução mais literal, “massagem da alma”) aos refugiados. Ou seja, enquanto o Governo liberal-social-democrata de Bona preconizava um apoio ao pedido de salvo-conduto dos quatro oficiais, a Embaixada “massajava-lhes a alma”, para convencê-los a entregarem-se “de livre vontade”²⁸.

Enquanto as massagens não faziam o efeito pretendido, o embaixador inquietava-se com a eventualidade de os quatro permanecerem irredutíveis e chegou a encarar as hipóteses mais drásticas: “A Embaixada espera conseguir convencer aqueles senhores de que não pode conceder-lhes refúgio para além do dia de hoje, mas reitera o pedido de instruções já várias vezes feito telefonicamente [ao AA] sobre como deve proceder caso os refugiados se recusem a deixar o edifício da Embaixada. No caso mais extremo, teria de permitir-se a um oficial de alta patente e a uma força militar prenderem os oficiais no edifício da Embaixada, com o que poderia haver violência”²⁹. E, com efeito, o registo conservado em Bona sobre um telefonema de Caspari refere que este pediu instruções sobre “como deve proceder perante uma eventual proposta do presidente português, de retirar pela força os oficiais que permanecem na Embaixada”. O mesmo registo acrescenta que “o embaixador inclina-se para a ideia de que deveria ser dada satisfação a um pedido do presidente português nesse sentido”³⁰.

No terreno, em última análise, a atitude determinante era a da Embaixada, mais do que as dilações do AA. Apesar dos receios de Caspari, aos refugiados apenas restava negociarem as condições da sua entrega. Negociaram-nas e as condições foram, na maioria, satisfeitas. O embaixador testemunha que Melo assumiu na sua presença, em nome de Costa Gomes, o compromisso de garantir a segurança às famílias dos quatro oficiais. Depois de haver um acordo de princípio sobre essa garantia, um dos oficiais – o general Freire Damião – voltou atrás e exigiu que as famílias partissem para a Alemanha antes que os quatro se entregassem.

A nova exigência não foi aceite e suscitou preocupações na Embaixada, porque “pareceu provável na altura um fracasso total da acção, o que poderia produzir consequências imprevisíveis, tendo em conta a massa de gente em ambiente de linchamento que se encontrava diante da Embaixada”. Mas o problema pôde ser solucionado porque, dizia Caspari, “eu me comprometi a tratar da partida, no dia seguinte, daqueles familiares que o desejassem, e do seu acolhimento na Alemanha”. Mais adiante no mesmo documento,

²⁷ Registo de telefonema de Heibach ao AA, 12.03.1975. Pasta 110242, PA-AA.

²⁸ Resposta de Caspari às instruções recebidas do AA, 13.03.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA. A expressão “Seelenmassage” encontra-se num parágrafo rasurado do documento, não tendo portanto chegado às mãos do AA nessa forma pitoresca.

²⁹ Despacho de Caspari para o AA, 12.03.1975. Pasta 110242, PA-AA.

³⁰ Registo de telefonema de Caspari ao AA, 12.03.1975. Pasta 110242, PA-AA.

constatava aliviado que a partida dos familiares para a Alemanha passou despercebida na imprensa portuguesa e fazia votos para que assim permanecesse³¹.

Caspari regressa à Embaixada numa “Chaimite”

No dia 13, com os quatro oficiais já entregues às autoridades portuguesas, Caspari iria finalmente fazer o seu relato a Bona, sem aludir diretamente às instruções que tinha ignorado, mas explicando que os oficiais obtiveram de Costa Gomes garantias de “uma entrega honrosa por meu intermédio como representante da República Federal da Alemanha; segurança pessoal e tratamento condigno; garantia de segurança para as suas famílias”. Além disso, acrescenta, “foi-lhes garantido que não perderiam as suas patentes militares como os que fugiram para Espanha”.

Ainda segundo o embaixador, os quatro oficiais, “embora considerem a palavra de honra do presidente como subjectivamente credível, não a consideram objectivamente realizável, porque já não é o presidente que manda no país, e sim a rua e as forças que estão por trás dela”. Mais adiante, Caspari iria sublinhar que a Embaixada “não partilha inteiramente a visão pessimista [dos quatro] sobre a situação no país e sobre a tomada de facto do poder por grupos de esquerda”.

Em todo o caso, explicava também o embaixador, a concordância em entregar os quatro oficiais “foi dada numa situação de necessidade e serviu para evitar danos graves causados aos bens e talvez à integridade física [do pessoal da Embaixada]”³². Não só a “rua”, mas também a atitude do Governo português obrigaram a Embaixada, segundo Caspari, à “entrega voluntária dos quatro oficiais, que finalmente se concretizou pelas 20h30 de 12.03.1975”³³. Sem se embaraçar com a contradição nos termos, a Embaixada considerava-se portanto obrigada a entregar “voluntariamente” os quatro hóspedes. O episódio tinha durado 27 horas, mas ia ter um epílogo longo de quase um ano.

No momento do desenlace, estavam diante da Embaixada uns 500 manifestantes que, segundo o embaixador, reclamavam “‘justiça popular’ e a morte dos putschistas, e nos insultavam [aos diplomatas alemães] como nazis e fascistas”. A Embaixada foi isolada por um cordão de comandos e fuzileiros e tiveram de vir quatro “chaimites” para retirarem os refugiados do edifício. Caspari relata ainda que, “no momento de chegarem as tropas de reforço, a situação começava a tornar-se ameaçadora”. E acrescenta: “Eu próprio não consegui voltar à Embaixada no meu carro de serviço e sim num blindado com o general Fontes Pereira de Melo”³⁴.

³¹ Relatório de Caspari, 17.03.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

³² Resposta de Caspari às instruções recebidas do AA, 13.03.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

³³ Relatório de Caspari, 17.03.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

³⁴ Resposta de Caspari às instruções recebidas do AA, 13.03.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

O Governo português confessa a incapacidade para se fazer obedecer

Como vimos atrás, a Embaixada apresentou ao Governo português um protesto pela revista ao carro do embaixador e pelas ameaças que alegadamente lhe foram feitas. Apesar de o protesto ter suscitado uma reafirmação da extraterritorialidade das missões diplomáticas pelo secretário de Estado Jorge Campinos³⁵, a Embaixada continuava a não confiar na capacidade das autoridades políticas e militares para controlarem possíveis explosões de violência popular.

Da parte portuguesa, houve ainda uma tentativa para apaziguar a Embaixada, quando um tal comandante Cavaleiro Ferreira procurou o primeiro conselheiro Heibach, em casa deste, explicando “a sua visita privada com o desejo de responder tanto quanto possível discretamente, ou seja oralmente, à nossa nota de protesto”. O oficial português embrulhou-se em confusas explicações sobre os seus mandatários, sem ser inteiramente claro se se tratava do ministro sem pasta Vítor Alves ou do MNE Melo Antunes, ou de ambos, e argumentou a favor de um tratamento informal do protesto. De outro modo, disse, este teria de ser levado ao Conselho da Revolução, com inevitável embaraço para Melo Antunes.

Heibach respondeu-lhe que a Embaixada não queria causar dificuldades ao ministro, mas que era impossível fazer tábua rasa da nota de protesto, até porque esta já estava a ser objeto de uma interpelação parlamentar na Alemanha. Em todo o caso, Heibach procurou uma saída conciliadora, afirmando que “considerávamos o caso encerrado e esperávamos apenas que nada semelhante voltasse a passar-se”. A isto respondeu Cavaleiro Ferreira, com surpreendente candura e para alguma estupefação do interlocutor, que “infelizmente é impossível fornecer uma garantia assim, visto que a situação em Portugal evoluiu num sentido em que já não é garantida a obediência das tropas”. Ainda segundo o oficial “a doutrinação ideológica minou aqui o sentido de disciplina [e obediência]”³⁶.

Em nota endereçada a Caspari, o mesmo Heibach iria, duas semanas depois, aconselhar que nada se dissesse ao Ministério em Bona sobre “as complicadas reflexões do MNE daqui, transmitidas pelo comandante Cavaleiro Ferreira”. O silêncio, explicava Heibach, era a melhor receita para não suscitar em Bona alguma diretiva rígida que certamente obrigaria a Embaixada a criar dificuldades desnecessárias a Melo Antunes, a Vítor Alves e ao próprio Cavaleiro Ferreira³⁷. A Embaixada ocultou portanto ao AA parte da informação disponível, por não confiar que burocratas muito distantes do ambiente revolucionário fossem capazes de imaginar a situação vivida em Portugal.

Incertezas sobre a criação de um tribunal revolucionário

Mantinha-se, contudo, a preocupação com a eventualidade de um julgamento mais severo. Logo a seguir ao golpe abortado, o AA confrontara a Embaixada com notícias em

³⁵ Nota verbal da Embaixada da RFA ao MNE português, 17.03.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

³⁶ Nota de Heibach, 14.05.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

³⁷ Nota de Heibach a Caspari, 27.05.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

que era suposto a comissão de inquérito ao golpe levar a cabo as suas investigações “num processo dinâmico e não-burocrático”. Aos motivos de alarme acresciam ainda declarações do capitão Vasco Lourenço, membro da Comissão Coordenadora do MFA, falando pela primeira vez na criação de um “tribunal revolucionário”³⁸. Outras notícias das agências DDP, AP e DPA, citadas em despacho de Bona para Lisboa, referiam um comunicado do Estado-Maior determinando que “um tribunal revolucionário condene sumariamente os principais responsáveis do golpe militar de 11 de março”³⁹.

Nas semanas e meses seguintes, a Embaixada continuou a empenhar-se como fiadora das condições combinadas e foi documentando regularmente junto do AA a atenção com que acompanhava a sorte dos quatro golpistas. Segundo Caspari, um funcionário da Embaixada conseguiu localizar as famílias dos oficiais logo na madrugada do dia 13, e verificou que estas em geral consideravam a situação suficientemente segura para permanecerem em Portugal, com exceção de cinco familiares do general Damião. Ainda segundo o mesmo relato, “a Embaixada providenciou então os cinco bilhetes de avião e o funcionário da Embaixada levou pessoalmente, e em condições difíceis, as cinco pessoas até ao avião. Como garantia de que a família se encontrava em segurança, ele ainda levou ao general Damião, na prisão militar da Trafaria, na tarde do mesmo dia, uma carta da senhora Damião”. Na circunstância, o general entregou por sua vez uma carta ao portador da primeira, agradecendo as diligências do embaixador e do conselheiro Heibach, lamentando também “que o grupo refugiado tivesse colocado a sua Embaixada e portanto a sua pátria numa situação crítica e carregada de tensões”⁴⁰.

Por um outro documento, ficamos a saber que o visitante do general no presídio militar foi o major Roger Hoschedorn. Segundo este adido militar da Embaixada, o general Damião pediu-lhe, na presença do comandante do presídio, que transmitisse ao embaixador e a Heibach os seus agradecimentos pelo apoio recebido. Além de reiterar as suas desculpas pelos inconvenientes causados, o general aproveitou para sublinhar que apenas deixara voluntariamente a Embaixada por confiar na palavra de honra de Caspari e no cumprimento das condições negociadas por seu intermédio⁴¹.

Duas semanas depois da visita de Hoschedorn ao presídio militar, Caspari enviava para Bona uma informação sobre as molduras penais correspondentes às acusações de insubordinação com que os quatro oficiais poderiam contar. Segundo o escrito, os oficiais poderiam, no pior dos casos, ser condenados em penas de prisão de dois a oito anos. E, respondendo a uma preocupação especialmente candente, o embaixador esclarecia: “Só em caso de guerra é prevista a pena de morte para o dirigente ou instigador da insubordinação”⁴².

No dia seguinte, mas aparentemente em reação a despachos já com vários dias, o AA lembrava à Embaixada que “a República Federal da Alemanha atribui à protecção dos direitos humanos um significado especial e também a opinião pública da República Federal da Alemanha dedica forte atenção a este empenhamento”. Dito isto, o AA

³⁸ O mesmo despacho cita, contudo, o ministro Correia Jesuino (erradamente designado como ministro da Justiça), que retificou Vasco Lourenço e prometeu o julgamento em tribunais regulares.

³⁹ Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

⁴⁰ Nota de 17.03.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

⁴¹ Nota de Hoschedorn, 17.03.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

⁴² Nota de Caspari ao AA, 27.03.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

admitia que o refúgio temporário em instalações da Embaixada apenas pode ser concedido em situações de perigo iminente para os peticionários e que estes deviam ser, desde logo, esclarecidos sobre o facto de a RFA não ter “a possibilidade legal de exigir um salvo-conduto ao Governo português”. Além disso, deviam ser esclarecidos sobre a impossibilidade para a Embaixada de manter secreta a sua presença nas instalações.

Não havendo acordo sobre as condições de entrega, dizia ainda o documento, “tentar-se-á ganhar tempo face ao Governo local, enquanto isso for possível. É de evitar a todo o custo uma entrega coerciva ou uma entrega sem garantias satisfatórias”. A isto acrescentava ainda, que, “mesmo se advier uma situação insolúvel, nomeadamente com perigo imediato e fundado de assalto à Embaixada ou de não continuar garantida a imunidade da Embaixada, mesmo então se deverá fazer o possível para envolver o AA”⁴³. O AA caucionava portanto, de forma condicional e cuidadosa, o procedimento da Embaixada. Esta continuava a ter o ónus de provar que as garantias negociadas para a entrega “voluntária” dos quatro refugiados tinham sido satisfatórias – até porque, como lembrava o AA de forma sibilina, a opinião pública alemã “dedica forte atenção” a este tema.

Entretanto, a situação em Lisboa permanecia altamente volátil e as notícias chegadas ao AA não eram de molde a tranquilizá-lo. No início de Abril, voltou portanto a dirigir-se à Embaixada, para que esta comentasse a possível constituição de um tribunal especial e a eventualidade de os quatro refugiados poderem ser julgados nesse tribunal⁴⁴. Em resposta, Caspari confirmava no dia seguinte declarações do primeiro-ministro Vasco Gonçalves, que anunciara à imprensa a constituição de um “Tribunal Militar Revolucionário”. Logo a seguir o embaixador procurava relativizar as declarações, sustentando que “possivelmente a criação do tribunal especial deverá servir apenas para dar satisfação formal à reivindicação de ‘justiça popular’ avançada por círculos esquerdistas, sem que isso altere materialmente a situação dos putschistas presos”.

No entanto, deixando pela primeira vez escapar uma nota de incerteza, acrescentava ainda Caspari: “Por outro lado, não pode excluir-se a possibilidade de que a composição do tribunal especial sirva para aplicar penas rigorosas, produzindo assim um efeito dissuasório”. À margem da inquietude manifestada pelo embaixador, discutiram-se duas possíveis intervenções da Embaixada: uma consistiria em promover uma diligência do capitão-de-fragata Perlich, adido militar, junto de Ferreira da Cunha, chefe da Casa Civil de Costa Gomes, para indagar o que implicava, em termos práticos, a constituição do tribunal revolucionário; outra consistiria em escrever o próprio embaixador uma carta ao general Fontes Pereira de Melo lembrando as garantias do presidente. Na discussão, ponderava-se ainda a principal vantagem desta segunda variante, que documentaria por escrito garantias antes dadas oralmente. Mas finalmente concluía-se que a primeira diligência seria preferível, por ser menos formal⁴⁵.

Dias depois, Caspari voltaria a inquietar-se com a leitura do semanário “Expresso”: aí se anunciava a constituição do tribunal revolucionário, com 12 membros – seis do Exército, três da Marinha e três da Força Aérea. O mais preocupante do ponto de vista do embaixador era que esta composição refletiria a relação de forças dentro do MFA,

⁴³ Nota do AA à Embaixada, 28.03.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

⁴⁴ Nota do AA à Embaixada, 08.04.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

⁴⁵ Caspari ao AA, 09.04.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

o que implicava que, “presumivelmente, também suboficiais e praças seriam chamados a julgar os oficiais do *putsch*”⁴⁶. No dia seguinte, sem poder ainda tranquilizar-se de todo, Caspari iria relatar para Bona o essencial das declarações de Correia Jesuíno: o tribunal com o nome de revolucionário nem por isso deixaria de julgar segundo a legislação ordinária. O contacto previsto com Ferreira da Cunha foi levado a cabo, com chamada de atenção para a importância que o Governo de Bona atribuía a esta questão e para os compromissos assumidos pelo presidente Costa Gomes. Ferreira da Cunha prometeu pedir instruções sobre o tema e dar notícias na semana seguinte⁴⁷.

Epílogo e conclusões

Apesar da inicial insistência do AA em que a Embaixada negociasse a obtenção de um salvo-conduto para os quatro refugiados, e apesar de Caspari rapidamente ter deixado cair qualquer veleidade de obter tal documento, não há notícia de o AA ter repreendido o embaixador por considerar excessiva a autonomia com que decidiu. Aquele Ministério elaborou mesmo um documento recordando os princípios por que se rege a concessão de asilo diplomático e esclarecendo desde logo que nenhum convénio bilateral nem nenhum direito internacional permitia à Embaixada conceder asilo diplomático aos quatro oficiais golpistas. Já no Parlamento Federal, pelo contrário, o Governo liberal-social-democrata presidido por Helmut Schmidt encontrava-se sem dúvida sob uma forte pressão da direita. Democratas-cristãos e social-cristãos fizeram-no passar um mau bocado em comissão parlamentar, sob uma barragem de perguntas e reparos por a Embaixada ter entregado os quatro refugiados.

Entre os argumentos, veio frequentemente à baila o precedente da Embaixada alemã em Santiago do Chile que, ano e meio antes, recusara entregar os seus refugiados à ditadura de Pinochet. Os deputados da direita entendiam que o mesmo critério deveria ter sido aplicado em Portugal.

Ou por genuína preocupação com a sorte dos golpistas, ou por reflexo defensivo face às pressões da direita, ou por ambos os motivos, o Governo Federal esmerou-se em garantir que os cinco familiares do general Damião fossem acolhidos na Alemanha e aí encontrassem apoio nos planos logístico e financeiro, nomeadamente no *Land* de Baden-Württemberg⁴⁸.

Curiosamente, apesar da atenção que ostensivamente lhes dedicava a Embaixada, os quatro putschistas permaneceram na prisão mais tempo do que a grande maioria dos implicados no 11 de Março. Os pedidos visando a sua libertação foram sendo recusados, com fundamento no risco de fuga para a Alemanha. Mesmo depois do 25 de Novembro, permaneciam ainda na prisão. No início de 1976, foram enfim recuperando a liberdade e, entre as suas primeiras iniciativas, contou-se o envio de cartas ou a realização de visitas de agradecimento à Embaixada. O general Freire Damião foi, nomeadamente, o último dos quatro a sair em liberdade, em 9 de março de 1976, dois dias antes de se completar

⁴⁶ Nota de Caspari, 14.04.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

⁴⁷ Nota de Caspari ao AA, 15.04.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

⁴⁸ Nota do AA à Embaixada, 18.03.1975. Pasta 110213, Allgemein. PA-AA.

um ano da malograda tentativa golpista, “porque as autoridades portuguesas consideravam superior o seu grau de envolvimento”⁴⁹.

Globalmente, podemos concluir que a Embaixada alemã procedeu com autonomia face ao seu Governo e por vezes optou mesmo por ocultar-lhe detalhes da situação portuguesa. Previa que alguns desses detalhes fossem erradamente interpretados por quem observava de longe uma revolução, sem entender os constrangimentos que esta impunha no terreno. Decidiu, portanto, entregar os quatro refugiados obedecendo a uma dupla apreciação: sobre a segurança da Embaixada e sobre a política alemã em Portugal.

A parte que se refere à política a prosseguir em Portugal viu-se confirmada por um duplo sucesso. Primeiro, uma demasiado visível proximidade alemã aos golpistas teria certamente alienado as simpatias de personalidades civis e principalmente militares que a Embaixada se aplicava em captar. A rápida entrega dos golpistas impediu esse retrocesso.

Depois, um tratamento severo dos quatro oficiais entregues por parte das autoridades portuguesas teria exposto a Embaixada e o Governo Federal a uma escalada de críticas da direita alemã e internacional. E também aí a Embaixada soube calcular os riscos: na noite de 11 de Março pediu ainda um salvo-conduto; na manhã seguinte, com informações frescas sobre a assembleia militar dessa noite, a Embaixada entendeu imediatamente que ela nada tivera de “selvagem”, e que entregar os quatro oficiais era mais seguro do que mantê-los no edifício da Embaixada – para si própria e até para os quatro hóspedes.

Bibliografia

- ALMEIDA, Diniz de – *Ascensão, apogeu e queda do MFA*. Lisboa: ed. autor, 1978, vols. I e II.
- BIRLE, Peter; SÁNCHEZ, Antonio Muñoz – *Partnerschaft für die Demokratie. Die Arbeit der Friedrich-Ebert Stiftung in Brasilien und Portugal*. Bona: Dietz Verlag, 2020.
- CALVÃO, Guilherme de Apóim – *De Conakry ao MDLP. Dossier Secreto*. Lisboa: Editorial Intervenção, 1976.
- CERQUEIRA, Armando – *Revolução e contra-revolução em Portugal (1974-1975)*. Lisboa: Edições Parsifal, 2015.
- CONTREIRAS, Carlos de Almada (coord.) – *A noite que mudou a Revolução de Abril. A assembleia militar de 11 de Março de 1975*, pp. 103 sg.. Lisboa: Ed. Colibri/Associação 25 de Abril, 2019.
- CONZE, Eckart; FREI, Norbert; HAYES, Peter; ZIMMERMAN Moshe – *Das Amt und die Vergangenheit. Deutsche Diplomaten im Dritten Reich und in der Bundesrepublik*. Munique: Karl Blessing Verlag, 2010.
- CRUZEIRO, Maria Manuela – *Costa Gomes – O último marechal*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1998.
- CRUZEIRO, Maria Manuela – *Vasco Gonçalves. Um general na revolução*. Lisboa: Ed. Notícias, 2002.
- CRUZEIRO, Maria Manuela – *Vasco Lourenço. Do interior da revolução*. Lisboa: Ed. Âncora, 2009.
- CUNHAL, Álvaro – *A crise político-militar. Discursos políticos (5) Maio-Novembro de 1975*. Lisboa: Ed. Avante, 1976.

⁴⁹ Nota da Embaixada ao AA, 6.05.1976. Pasta 17440, Zuflucht port. Offiziere im Botschaftsgebäude (Protest) 1975/76. PA-AA.

- FEIO, Jorge; LEITÃO, Fernanda; PINA, Carlos – *11 de Março: autópsia de um golpe*. Lisboa: Agência Portuguesa de Revistas, 1975.
- FONSECA, Ana Mónica – “French and German support to Portugal: the military survival of the «Estado Novo» (1958-1968)”, *Portuguese Studies Review*, 16 (1), 2008, 1-17.
- FONSECA, Ana Mónica – “The Federal Republic of Germany and the Portuguese Transition to Democracy (1974-1976)”, *Journal of European Integration History*, 15 (1), 2009, pp. 35-56.
- GOMES, Bernardino; SÁ, Tiago Moreira de – *Carlucci vs. Kissinger, Os EUA e a Revolução Portuguesa*. Lisboa: D. Quixote, 2008.
- GOMES, João Varela – *Sobre os golpes contra-revolucionários de 11 de Março e 25 de Novembro de 1975*. Lisboa: ed. autor, 1980.
- GOMES, João Varela – *A contra-revolução de fachada socialista*. Lisboa: Ler Editora, 1981.
- Livro branco da 5ª Divisão. 1974-75*. Lisboa: Livraria Ler, 1984.
- MATEUS, Rui – *Contos proibidos. Memórias de um PS desconhecido*. Lisboa: D. Quixote, 1996, 3.ª edição.
- NEVES, Orlando (org.) – *Textos históricos da revolução*. Ed. Diabril, Vol. I.
- PINHEIRO, Vaza – *579 dias de revolução (retrato de uma época)*. Porto: Campo das Letras, 1999.
- POUCHIN, Dominique – *Mário Soares. Portugal: que revolução? Diálogo com Dominique Pouchin*. Lisboa: Perspectivas e Realidades, 1976.
- PRÍNCIPE, César – *Os segredos da censura*. Lisboa: Ed. Caminho, 1979.
- REZOLA, Maria Inácia – *25 de Abril: mitos de uma revolução*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2007.
- REZOLA, Maria Inácia – *Melo Antunes. Uma biografia política*. Lisboa: Âncora, 2012.
- RODRIGUES, Avelino; BORGA, Cesário; CARDOSO, Mário – *Portugal depois de Abril*. Lisboa: Ed. António dos Reis, 1976.
- RODRIGUES, Avelino; BORGA, Cesário; CARDOSO, Mário – *Abril nos quartéis de Novembro*. Lisboa: Ed. Bertrand, 1979 (2.ª edição).
- ROSAS, Fernando – *Pensamento e acção política. Portugal século xx (1890-1976)*. Ensaio histórico. Lisboa: Editorial Notícias, 2004.
- ROTHER, Bernd – «Sozialdemokratischer Internationalismus. Die SI und der Nord-Süd-Konflikt ». In: Rother, Bernd (coord.). *Willy Brandts Außenpolitik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2014
- SARAMAGO, José – *Os apontamentos*. Lisboa: Ed. Seara Nova, 1976.
- TÍSCAR, Maria José – *A contra-revolução no 25 de Abril. Os «Relatórios António Graça» sobre o ELP e AGINTER PRESS*. Lisboa: Ed. Colibri, 2014.
- VARELA, Raquel – *História do PCP na Revolução dos Cravos*. Lisboa: Bertrand, 2011.
- VEIGA, Ivo – «A 5ª Divisão do Estado-Maior-General das Forças Armadas no processo revolucionário português. Modelos, apoios e antagonismos». In: *Ler História*, nº 67/2014, pp. 155-168.
- VEIGA, Ivo – *O Boletim do MFA e o «Processo revolucionário português» (Setembro de 1974-Agosto de 1975)*. Exemplar policopiado. Biblioteca do Instituto de História Contemporânea, Universidade Nova de Lisboa.

RECENSÕES

BOOK REVIEWS

(Página deixada propositadamente em branco)

CAMPS, Victoria – *O elogio da dúvida*. Edições 70, 2021.

Dulce Marques da Silva
Universidade de Coimbra,
Centro de Estudos Interdisciplinares
do Século XX (CEIS20)
ORCID: 0000-0003-1237-6139

A leitura da obra, *O elogio da dúvida*, da filósofa espanhola Victoria Camps, publicada, em 2016, em Espanha e, em 2021, em Portugal, é de enorme relevância para o público em geral e para os educadores, de modo particular. A razão principal é o fortalecimento que nela se faz da consciência dos limites do conhecimento e dos benefícios da dúvida como pilar para o entendimento humano, bem como para o reconhecimento da impossibilidade de se chegar a certezas inabaláveis e definitivas, que são, em última instância, unilaterais e aniquiladoras do outro.

Sendo uma referência intemporal, assume grande valor para os nossos dias ao transportar-nos para o âmbito da Filosofia e, daí, para a essência da humanidade. Hoje, tal como nos primórdios da racionalidade, a inquietação e a capacidade de duvidar são responsáveis pelo encaminhamento rumo ao aperfeiçoamento e conhecimento humanos. Numa época em que se continuam a viver extremismos, oposições e conflitos, ainda que alguns assumam formas diferentes das do passado, urge examinar as posições que se defendem e submeter a um exame crítico, e dubitativo, as orientações e teses que se tomam como inquestionáveis. Vitória Camps, ao fazer a apologia da dúvida, mostra, exemplarmente, que ela é a alternativa à fúria dos absolutismos, fanatismos, populismos e a todo o tipo de totalitarismos.

A obra é composta por dez capítulos em que a autora, socorrendo-se de figuras

marcantes da cultura ocidental, de Platão a Rawls, explica como a dúvida, e só ela, pode concretizar o equilíbrio na resolução de dissensos. A dúvida que defende não é, deve sublinhar-se, sinónimo de fragilidade mas condição para a superar, tanto quanto isso for viável, remetendo-nos para a consciência das nossas limitações, levando-nos, assim, a assumir a pertinência da “douta ignorância” socrática na busca da “verdade possível”. Num dos primeiros capítulos a autora afirma tratar-se de uma “dúvida ontológica”, decorrente “da debilidade intrínseca à condição humana”, própria de “sujeitos que se sabem vulneráveis e dependentes, que não presumem uma autossuficiência fictícia” (p. 33).

Atendendo à utopia da apropriação do absoluto, a dúvida afirma-se, assim, como corolário do pensamento, da consciência da ignorância e da tentativa de a suplantar, num desejo natural de procura e de aproximação ao saber. Ela configura a oportunidade de fuga ao pensamento único e destrutor da liberdade e da autonomia, valores que as sociedades democráticas preconizam. E embora a sua essência assente no diálogo e na deliberação racional, não basta vivermos em democracia para que esses princípios estejam defendidos, daí que a presença de um pensamento esclarecido e crítico, edificado sobre a dúvida, seja a via para a superação dos atropelos frequentes aos princípios democráticos a que assistimos. Afirma a autora que a atitude de dúvida, ao permitir um distanciamento da espontaneidade impensada, é “uma atitude reflexiva e prudente” (p. 34) na procura da melhor solução para os problemas e conflitos e na defesa dos princípios em que assentam as democracias.

É pela atitude dubitativa que nos capacitamos de que os valores em que se firmam as sociedades democráticas defensoras da liberdade não são um dado

adquirido e imutável, tal como a prática, sucessivas vezes, nos tem demonstrado. Por isso, a vigilância a que a dúvida conduz, é o suporte para a consecução dessas sociedades, e daí que, tal como diz Camps, seja “preciso propagar a dúvida e propiciar a discussão para encontrar as melhores propostas e as razões que melhor as sustentam” (p. 53) e que se afiguram como suporte de uma convivência civilizada.

Se a dúvida se apresenta como a base da busca pelo conhecimento e verdade possíveis, bem como da edificação de uma sociedade democrática, esta obra levará,

por certo, os educadores a repensarem o seu papel, bem como as pedagogias em que assenta a tarefa de ensinar, no sentido de formar cidadãos comprometidos com o bem comum e respeitadores dos valores que configuram a dignidade humana.

Como não há seres humanos “suficientemente sábios” (p. 53), só a dúvida pode proporcionar o real pensamento e o abandono da aparência, de preconceitos e de crenças mal fundamentadas, conduzindo-nos ao exame preconizado por Sócrates ao afirmar que “uma vida não analisada não é digna de ser vivida” (p. 49).

GUTERMAN, Marcos – Holocausto e memória. São Paulo: Editora Contexto, 2020. 235 p.

João Paulo Avelãs Nunes

UC/FL/DHEEAA e

Centro de Estudos Interdisciplinares da UC

ORCID: 0000-0003-0419-9179

Introdução

Publicada pela Editora Contexto (de São Paulo) em 2020, a obra que aqui se procura recensear seria, na minha perspectiva, o resultado sincrético de um esforço de síntese e de divulgação historiográfica, de uma abordagem jornalística sobre uma problemática relevante quer em termos da relação com o passado quer no que concerne ao equacionar de dilemas do presente, de uma tomada de posição por parte de um portador de pós-memória. Consciente ou inconscientemente, Marcos Guterman contribui, ainda, para a maior participação do Brasil – Estado-Nação predominante na América Latina e espaço de afirmação de diferentes sub-universos socioculturais – no âmbito globalizado dos transdisciplinares *cultural studies*.

O autor do livro, historiador, jornalista e professor de jornalismo, é, igualmente, cidadão brasileiro de origem judaica e polaca, neto de cidadãos brasileiros que foram, também, cidadãos polacos de origem judaica numa primeira metade do século XX marcada, de forma impressiva, pelos antissemitismos. Os avós maternos de Marcos Guterman foram, mesmo, vítimas diretas e sobreviventes do Holocausto antes de emigrarem para o Brasil. A obra em apreço decorre, pois, deliberadamente, do olhar de um indivíduo, cidadão, historiador e jornalista estruturado a partir dessa pós-memória intensa e complexa.

Quanto à identificação dos fundamentos deontológico-epistemológicos e teórico-metodológicos de *Holocausto e memória*, trata-se de uma tarefa difícil. Fruto da sua experiência de vida e da sua multi-filiação intelectual e profissional, de acordo com os pressupostos dos *cultural studies*, Marcos Guterman opta por cruzar diversos registos. Destacaria, nomeadamente, as abordagens de resgate da memória e de homenagem a um determinado segmento de vítimas de várias modalidades de violência (os seus avós maternos e, através deles, milhões de outros seres humanos de origem judaica), de reflexão filosófica – no seguimento de Hannah Arendt – e de posicionamento cívico nos contextos da diáspora judaica e do Estado-Nação(ões) de Israel, de síntese/divulgação historiográfica e de caracterização/enquadramento jornalístico.

Segundo o autor, “*O objectivo deste livro é, portanto, descrever e analisar as muitas formas de interpretar o Holocausto. Não se pretende, aqui, denunciar fraudes e distorções, embora, sempre quando for o caso, a natureza mentirosa ou perversa de determinadas “memórias”, destinadas a confundir os incautos e alimentar o negacionismo ou o antissemitismo, será ressaltada. A intenção é que a leitura dessas possibilidades de interpretação, em seu conjunto, permita que se dimensione melhor a enorme complexidade do tema, especialmente em atenção àqueles que sofreram na carne o que nem mesmo eles conseguem definir. Somente dessa maneira seremos capazes de começar a entender a intrincada trama emocional que envolve o Holocausto, que não pode ser descrito, em toda a sua profundidade, nem mesmo se pudéssemos usar todas as palavras do mundo.*” (p. 23)

O autor

Marcos Guterman graduou-se em Jornalismo, na Faculdade Cásper Líbero, no ano de 1993 e, em História, na PUC-SP, no ano de 2003. Concluiu o Mestrado em História Contemporânea, na PUC-SP, no ano de 2006 e o Doutorado em História Contemporânea, na USP, em 2009. Tem estudado a evolução do futebol, da sociedade e da política no Brasil ao longo do século XX; o Terceiro Reich, o Holocausto e a memória de ambos até aos nossos dias. Trabalhou em diversos jornais e revistas, sendo, desde 2006, jornalista de *O Estado de S. Paulo*. Leciona jornalismo político e económico na Faculdade Cásper Líbero e é membro da Rede de Estudo dos Fascismos, Autoritarismos, Totalitarismos e Transições para Democracia (REFAT).

Mesmo para os defensores do pressuposto segundo o qual alguns indivíduos têm mais direito do que outros a posicionar-se sobre ou a estudar determinadas problemáticas – muitas vezes verbalizado através da expressão “lugar de fala” –, Marcos Guterman, cidadão brasileiro de origem judaica e polaca, neto de sobreviventes do Holocausto, é um “sujeito indiscutível” em termos pessoais e cívicos. À luz de uma abordagem diferente, de acordo com a qual a relevância de cada leitura acerca da realidade depende, sobretudo, dos respetivos graus de objetivação e/ou de operatividade, o autor surge-nos como alguém tecnicamente qualificado – nos planos filosófico, historiográfico, das ciências e das tecnologias da comunicação – para a intervenção em diversos debates atuais. Destaco, entre outros, a eventual prevalência das vítimas sobre os historiadores (e outros cientistas sociais) quando se trata de reconstituir e valorar eticamente modalidades de violação sistemática de direitos humanos; a

aplicabilidade das noções de antisemitismo moderado, radical e genocidário; as múltiplas facetas do Holocausto e validade das interpretações sobre o assassinato de mais de seis milhões de seres humanos por serem de origem judaica, bem como as formas de instrumentalização da memória acerca dessa modalidade extrema de violência de massas.

Talvez o percurso biográfico de Marcos Guterman ajude, assim, a explicar algumas das características principais (virtudes e/ou limitações) de *Holocausto e memória*. Realçaria a ligação pessoal à diáspora judaica em geral e às vítimas/ aos sobreviventes do Holocausto em particular; a formação enquanto historiador num âmbito nacional em que grande parte da produção em historiografia e nas outras ciências sociais assume um forte pendor de valorização cívica do passado e do presente; a capacidade de adotar estratégias discursivas que procuram captar o interesse e ser convincentes para um público o mais amplo possível.

O(s) contexto(s)

Face à multiplicidade de condicionamentos relevantes para a compreensão de cada fenómeno social global, será necessário que elenque e fundamente alguns dos vectores de contextualização do livro de Marcos Guterman, *Holocausto e memória*. Cito, em primeiro lugar, a reprodução ou a emergência de modalidades de antisemitismo e de filosemitismo, de revisionismo ou de negacionismo relativamente ao Holocausto. Correlacionam-se as mesmas, ainda, de forma mais ou menos direta, com diversos posicionamentos perante a atual crise dos regimes democráticos e face aos correlatos fenómenos de radicalização ideológico-política; perante a

atuação, face ao conflito israelo-palestino e à situação nos Territórios Palestinos Ocupados, por parte quer da “sociedade civil” e do Estado de Israel, quer dos múltiplos segmentos da Diáspora Judaica.

Refiro, em segundo lugar, por um lado, os debates sobre a função dos testemunhos das vítimas de violações sistemáticas de direitos humanos nos processos de estruturação da memória social acerca desses mesmos fenómenos; por outro, a relação entre historiografia ou outras ciências sociais e vivência cívica, nomeadamente quando se trata de reconstituir e analisar – ou de valorar e julgar – situações extremas de dominação e exploração ou, mesmo, processos de violência de massas. As expressões “história oral” ou, em alternativa, “documentação oral” representam, de alguma forma, as duas principais atitudes presentes nas referidas polémicas.

Os defensores – pós-modernos – da abordagem da “história oral” consideram que, existindo vítimas vivas e intelectualmente lúcidas, os respectivos testemunhos devem constituir a base (essencial ou exclusiva), tanto de todos os discursos não revisionistas e não negacionistas acerca das temáticas em apreço, como para todas as iniciativas de homenagem cívica. Quem adopta a lógica da “documentação oral” – neo-modernos – assume que os testemunhos das vítimas são, no âmbito de projetos de investigação, um dos sub-universos de documentação utilizáveis; que o contributo da investigação científica para a qualificação do debate cívico e da intervenção na realidade decorre da produção de um conhecimento tão objetivante quanto possível acerca de cada objecto de estudo delimitado.

Destaco, em terceiro lugar, desde o imediato pós-Segunda Guerra Mundial, o peso do assassinato de mais de seis milhões

de cidadãos de diversos países europeus, pelo facto de serem de origem judaica, quer no aumento da influência do ideário e das organizações sionistas na Diáspora Judaica, quer no apoio (ou na não oposição) de muitos países à criação na Palestina do Estado de Israel. Significativas são, ainda, as diferentes posturas assumidas em Israel – “sociedade civil” e aparelho de Estado –, bem como na Diáspora Judaica, relativamente às posturas observáveis, nas “comunidades judaicas”, durante as décadas de 1920 e 1930 (aos “assimilados”, aos sionistas, aos “religiosos”); no que concerne às vítimas do Holocausto (aos ‘resignados’ assassinados, aos ‘resignados’ sobreviventes, aos resistentes).

Elenco, finalmente, a propósito da relação entre passado, presente e futuro, os confrontos em torno das “políticas de memória”. Neste caso, teríamos, por um lado, o debate acerca da legitimidade ou da operatividade da comparação entre o Holocausto e outras formas de genocídio anteriores à, coevas da ou posteriores à Segunda Guerra Mundial. Depararíamos, num outro plano, com a análise dos graus de instrumentalização da investigação e da divulgação, do ensino e da patrimonialização da memória do Holocausto em favor ou por parte, quer “dos judeus” – em Israel e na diáspora –, quer de todos daqueles que criticam regimes políticos (de direita, de centro ou de esquerda) responsáveis por processos de violação sistemática de direitos humanos – de violência de massas.

A obra e comentários à mesma

Almejando intervir, simultaneamente, nas qualidades de cidadão brasileiro de origem judaica e polaca e de neto de sobreviventes do Holocausto, de historiador e

de jornalista, Marcos Guterman tentaria, pois, em *Holocausto e memória*, à maneira dos *cultural studies*, conciliar registos de difícil compatibilização. Analisa, em primeiro lugar, os condicionalismos e as características dos testemunhos prestados por sobreviventes do Holocausto. Considera, a este propósito, o modo como muitos dos sobreviventes ‘resignados’ (ou seja, não ativamente resistentes) foram encarados, pelo menos até ao início da década de 1990, quer nos países de acolhimento em geral, quer mesmo em Israel e por estruturas associativas criadas no âmbito da Diáspora Judaica.

O autor de *Holocausto e memória* chama a atenção para a profunda contradição existente entre duas perspectivas diferentes. De um lado estariam aqueles que defendem a superioridade moral e cognitiva dos relatos explicitados por sobreviventes do Holocausto, bem como o dever ético de os mesmos prestarem testemunho. Em alternativa, Marcos Guterman evoca as limitações inerentes à memória informal, em particular quando se trata de vítimas de violência extrema; reivindica o direito das vítimas ao silêncio, quer por razões de ordem pessoal, quer sempre que os sobreviventes vivem em sociedades que optam por ignorar o antissemitismo radical/o Holocausto ou que são potencialmente hostis a indivíduos de origem judaica.

Nas palavras de Marcos Guterman, nem “*tudo pode ser dito, seja porque a experiência do sobrevivente envolve situações incompreensíveis, extremamente dolorosas ou moralmente abjectas, seja porque há o imenso fardo da culpa de ter sobrevivido, enquanto toda a família e todos os amigos pereceram, seja porque a memória, afinal, é muitas vezes o repositório não de fatos concretos, mas de traumas insuperáveis. A ninguém neste mundo é permitido fazer julgamentos*

acerca desse comportamento ou dessas limitações; resta-nos, como historiadores de boa-fé, tentar apenas compreender de que modo essa experiência absolutamente excruciante molda a memória do Holocausto.” (p. 11)

Em *Holocausto e memória*, Marcos Guterman procura, também, posicionar-se relativamente à questão da possibilidade ou da inviabilidade de reconstituição do sofrimento sentido pelas vítimas do antissemitismo radical e do Holocausto. Defendo que este seria, no entanto, um propósito existencial ou filosófico, mas não historiográfico. Efetivamente, penso que a historiografia – tal como todas as outras áreas do conhecimento científico – não pretende recriar parcelas da realidade. Tem por objectivos produzir conhecimento o mais objetivante possível acerca da realidade e divulgar os resultados consolidados em cada momento, de forma a que os indivíduos e as organizações possam tê-los em conta para qualificarem as respetivas concepções e atuações.

Nesse sentido, para a historiografia, tanto os antissemitismos moderado e radical das décadas de 1920/1930 como o Holocausto são problemáticas de investigação e divulgação como quaisquer outras. Deve-se delimitar o objecto de estudo e demonstrar a relevância social do mesmo, apresentar os pressupostos deontológicos e epistemológicos adoptados, fundamentar a grelha teórica considerada e a documentação/as metodologias utilizadas, reconstituir e enquadrar, comparar e analisar, explicitar as conclusões alcançadas e debater as mesmas (com historiadores e outros cientistas sociais, com outros cientistas e com especialistas de outros tipos de saberes, com outros indivíduos e organizações), incorporar as críticas e os complementos considerados corretos.

Pode-se, ainda, com as cautelas e a sobriedade acrescidos devidos às vítimas, apoiar a estruturação de soluções tecnológicas derivadas. Tendo em conta a evolução ocorrida desde o final da Segunda Guerra Mundial e da interrupção do Holocausto, referiria os âmbitos do apoio aos sobreviventes e da justiça transicional, da concretização de políticas públicas e de práticas das sociedades civis com cariz preventivo, de intervenções humanitárias por parte de Organizações Internacionais e de Estados, da didática da História e da animação cultural, do património cultural e da museologia, da cultura organizacional e do jornalismo, da produção artística e das comemorações históricas, do lazer e do turismo culturais.

Ao longo de *Holocausto e memória*, Marcos Guterman concretiza, no entanto, sobretudo, um esforço de caracterização global e histograficamente atualizada do antissemitismo radical das décadas de 1920/1930 e do Holocausto. Essa narrativa é, em simultâneo, ilustrada – potenciada – por referências frequentes a situações específicas, relacionadas com indivíduos concretos. Dedicada, finalmente, alguma atenção à apreciação da qualidade intelectual e do rigor ético de alguns dos discursos artísticos e políticos gerados – também em Israel – tendo como referência o assassinato de pelo menos seis milhões de cidadãos de países europeus pelo facto de os mesmos serem de origem judaica.

Balanço

Tentando concluir a presente revisão crítica, diria, assim, que *Holocausto e memória* é, antes de mais, uma síntese historiográfica das leituras sobre o Holocausto surgidas depois do fim da Guerra Fria. Nessa abordagem, o genocídio em

causa é contextualizado na escalada de antissemitismo – moderado e radical – verificada durante as décadas anteriores, nas possibilidades ampliadas de mobilização para a violência de massas e nos constrangimentos impostos pela Segunda Guerra Mundial, na pluralidade de componentes e nas contradições existentes no seio da Diáspora Judaica (mesmo face ao antissemitismo radical, ao totalitarismo e ao genocídio).

A presente obra de Marcos Guterman demonstra, também, que, mau grado as limitações observáveis nos planos da organização e da divulgação das atividades de investigação e de patrimonialização nos âmbitos das humanidades e das artes, das ciências sociais e das tecnologias delas derivadas, o Brasil é – podendo tornar-se mais – um parceiro relevante no debate global acerca do antissemitismo e do Holocausto, sobre a análise comparada entre aquelas e outras formas de violência de massas. Contribuem para essa centralidade a dimensão e as ligações entre a comunidade judaica brasileira e Israel/o conjunto da Diáspora Judaica; a escala do Brasil enquanto Estado Nação e a respectiva capacidade potencial para mobilizar toda a América Latina; a possibilidade de realização de análises comparativas com fenómenos como a desarticulação da grande maioria das comunidades indígenas e a escravatura, a continuada e sistemática perseguição dos “cristãos-novos judaizantes” (séculos XVI a XVIII) e a vigência de regimes ditatoriais (o Estado Novo e a Ditadura Militar).

Talvez as duas vertentes mais destacáveis de *Holocausto e memória* sejam, no entanto, por um lado, o modo como o autor analisa questões decorrentes das formas como têm sido quer acompanhadas as vítimas das referidas modalidades de violência de massas, quer encaradas as

respectivas memórias. Por outro lado, o facto de Marcos Guterman assumir, em muitas das suas cambiantes – virtualidades e contradições –, uma postura associável ao sub-universo intelectual dos *cultural studies*: enquanto sujeito de pós-memória do anti-semitismo/do Holocausto e na

qualidade de cidadão, enquanto historiador e jornalista especializado no acompanhamento de fenómenos ideológico-políticos.

Coimbra, julho de 2021

Voltar a um clássico da Educação:
“Professores para quê?”, de George GUSDORF

Maria Helena Damião
*Universidade de Coimbra, Centro de
Estudos Interdisciplinares do Século XX
(CEIS20), Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação*
ORCID: 0000-0002-3324-4074

Na trilha da obra-prima de Gusdorf, o verdadeiro ensino fala também por seus silêncios. Em tal movimento, a mão do mestre acompanha seu aluno, com a autoridade que seu lugar lhe confere, ainda que, para além de palavras, esta traga muito de gestos e de silêncios: *auctor*; ou aquele que cria algo. (Carlota Boto, 2001, 139).

La inteligencia de Gusdorf observa, analiza e interroga; es una inteligencia que no busca concluir nada, que no pretende llegar a una síntesis; más bien, abre el juego a la pregunta – inquieta e inquietante – desde su *ignorantia docta*, que, tal como nos mostró el maestro Sócrates, es el principio y el fundamento de todo conocimiento humano. (Marcelo Posca, 2019, 1799).

Sinopse. O destaque que, na área da educação, se dá ao futuro e a pressa em concretizá-lo tem o efeito bem palpável de descuidar – e, assim, fazer esquecer – o que está no passado, sobretudo quando não se lhe atribui préstimo imediato. É o caso do livro de George Gusdorf, motivo deste texto, que, com meio século completado e de feição especulativa, tenderá a desaparecer do nosso horizonte. Porém, a pergunta que o autor coloca em título – *professores para quê?* –, mantém-se tão atual e pertinente como em muitos outros momentos em que o

ensino se viu aprisionado por poderes que lhe são alheios, pelo que não a devemos abandonar. As notas que se seguem têm como fim suscitar o ensaio de respostas esclarecidas, por parte, antes de mais, dos professores e dos que são responsáveis pela sua formação.

1. Nas últimas duas ou três décadas, as academias europeias têm-se rendido, sem oposição de maior, ao modelo norte-americano de publicação, marcado pela exigência de produção e, em paralelo, pela efemeridade da mesma. De maneira progressiva, consolidou-se a regra de que, nas listas bibliográficas deve ser dado destaque a referências recentes, com menos de cinco anos, sendo especialmente valorizadas as que acabam de sair. Consolidou-se também a norma de que um artigo, sobretudo se integrado numa revista com elevado factor de impacto, vale mais do que um livro, mormente se ele tiver sido editado fora dos circuitos estabelecidos. Se, por um lado, se percebe que assim seja, pela importância de acompanhar *pari passu* a evolução do conhecimento – o que se vê mais facilitado pela leitura de uma dezena de páginas padronizadas do que de uma centena em estilo pouco convencional –, por outro lado, há que considerar a desvalorização liminar de contributos que, sendo inestimáveis nessa evolução, não obedecem ao molde vigente. Salvo raras exceções, o esquecimento é o seu destino; na melhor das hipóteses, terá breves alusões confinadas ao “histórico”.

A obra aqui em destaque, dada à estampa em 1963, tende a enquadrar-se nesta categoria, não obstante as referências, notas e resenhas que, de quando em vez, lhe são, muito justamente, dedicadas – a última que li é de 2019 e assina-a Marcelo Posca, a propósito de uma, ainda, recente

tradução para a língua espanhola. O presente texto tem por fim, mais do que sublinhar a sua atualidade, convidar todos aqueles que, de modo genuíno, se interessam pela educação escolar, com destaque para os professores e os seus formadores, a deterem-se na pergunta que constitui o seu título – *professores para quê?* – e a ensaiarem respostas esclarecidas. E isto sem esquecer o momento em que nos situamos, no qual, como noutros passados, não é preciso grande esforço ou perspicácia para se perceber que a educação caiu em mãos alheias e “perdeu o norte”.

2. As últimas palavras do parágrafo anterior são de Victoria Camps (2008), que tem o cuidado de subordinar o seu tom incisivo a uma atitude construtiva: “se acreditarmos minimamente na educação (...) não devemos ser pessimistas mas devemos estar preocupados” e tudo fazer para recuperar a “esperança” (p. 62 e 162). O mal, adianta, é deixarmos de acreditar nela e, com isso, abandonarmos a reflexão sobre as finalidades que têm de a guiar, vinculadas à “formação do carácter de uma pessoa” (p. 15). O desvio deste ideal, continua a filósofa, é o fiel retrato do presente, submetido ao fenómeno que é apropriação da educação pela “potentíssima força do mercado que tudo invade, sem consideração por outras metas e valores diferentes dos económicos” (p. 14).

O fenómeno, afinal, o mesmo que subjaz à lógica de publicação que mencionei, foi formalizado há mais de um século para mudar o rumo da escolaridade e transposto, como modelo, para a Europa por volta de 1950, ensaiando-se nas últimas duas décadas a sua implantação a nível global. Objeto de progressivo refinamento, conseguiu, com a crise provocada pela Covid-19, ampliar a sua dimensão e legitimação. As grandes enti-

dades e corporações internacionais que, mesmo com vocação distinta da educação, lhe traçam os desígnios, insistem na “grande oportunidade” que a pandemia abriu para transformar radicalmente os sistemas de ensino públicos, tornando-os compatíveis com as exigências ditas do “século XXI”, “do futuro”. Sendo uma transformação multifacetada, não deixa de fora o professor. Vejamos...

3. Na “nova narrativa” que veicula tal transformação – elaborada por políticos, académicos, *stakeholders* vários e, também, diretores e professores – a tónica é posta na aprendizagem, o que requer, por inerência, a reconfiguração da docência. O *slogan* “menos ensino, mais aprendizagem”, um dos mais marcantes da narrativa, apesar de enigmático, indica a mudança que se espera conseguir na relação entre professores e alunos, ainda que levante dúvidas no tocante à sua materialização.

A título ilustrativo, recupero recentes afirmações de duas das entidades com poder efetivo na dita mudança: “Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico” (OCDE) e “Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura” (UNESCO). Por um lado, repetem que “os professores desempenham um papel central no acesso universal a uma educação de alta qualidade e equitativa para todos (...) e são o fator que mais influencia o desempenho e a aprendizagem dos alunos” (UNESCO, 2020), “o fator mais importante na escola quando se trata de aprendizagem” (OCDE/UNESCO, 2021), mas, por outro lado, declaram que, sendo preciso “um corpo docente reduzido, singular e bem treinado [que] continua a projetar atividades de aprendizagem”, estas “podem ser implementadas e monitorizadas por robôs educacionais e outros funcionários

(...) ou diretamente por *software* educacional” (OCDE, 2021).

Ambas as entidades subscrevem a ideia, que corre ligeira pelo mundo, de que as tecnologias digitais proporcionam a todos, em todo o lado, a todo o momento, toda a informação de que precisam para aprenderem o que, na Modernidade, ficou alocado à escola e que, diz Fernando Savater (2006), não se aprende em mais lado algum. Ainda assim, há que manter aí alguns professores, mas para “desempenharem” – é o termo – tarefas de organização e gestão das condições de aprendizagem, ficando as tarefas de execução a cargo de pessoal menos credenciado, “previamente treinado” – é também o termo –, e de aparelhos tecnológicos. Como diz, o inglês Anthony Seldon (2018) “aos professores-pessoas caberá um trabalho de bastidores, como ajustar os equipamentos, gerir problemas de disciplina e dar apoio pontual a alunos”.

4. A este esboroar de uma relação humana ancestral não tem sido contraposta o questionamento que deveria suscitar. Isso dever-se-á, pelo menos em parte, ao tipo de “narrativa” a que aludi, delineada para se obter uma aceitação tácita, o que se torna manifesto quando são os próprios professores a renegarem o ensino, separando-o da aprendizagem, ou seja, a abandonarem a essência da sua profissão. Entendo, porém, que as raízes dessa falha são mais profundas, situando-se nos “fundamentos da educação”, “o grande problema do nosso tempo”, diz o filósofo português João Boavida (2003, 346). Na verdade, acrescenta o sociólogo inglês Michael Young (2014, 1116), eles foram afastados da formação de professores, o que os tornou “quase como tecnólogos (...)”, são preparados para oferecer conjuntos de instruções”.

É, pois, o desprezo por esses fundamentos, mais do que a repetição de argumentos superficiais e falaciosos, que afasta o exame que se justifica fazer a um tal “movimento que desorganiza as faculdades de pensar pois não só desvaloriza as referências como (...) em certos casos as inverteu” (Boavida, 2003, 347). O livro de George Gusdorf revela-se, neste ponto, um precioso suporte de pensamento, para – voltando ao raciocínio de Camps – recuperar a “esperança” de encontrar “o norte” da educação escolar, que é também o norte do ensino.

5. A sua leitura será facultada pela apresentação, ainda que sumária do autor: nascido (em 1912) e falecido (em 2000) em França, foi estudante de Filosofia, na Escola Normal Superior e na Sorbonne, em Paris, e professor em várias universidades, tendo sido na de Estrasburgo que fez a maior parte da sua carreira, nas áreas da epistemologia, da lógica e da educação. Entre 1940 e 1945, passou por vários campos de concentração alemães; no último, em que esteve mais tempo, dedicou-se à “autobiografia”, forma de expressão, à altura, pouco investigada e ainda menos reconhecida em terreno académico. Daí resultou a tese de doutoramento – *À descoberta de si* –, que apresentou sob a orientação de Gaston Bachelard, mas onde é explícito o desafio – “Conhece-te a ti mesmo” – de um mestre mais antigo: Sócrates. “Conhecemo-nos mas não nos conhecemos”, a dupla possibilidade que registou na introdução (1948, p. 14), percorre a sua solitária e extensa obra e confere-lhe unidade: o conhecimento que a pessoa pode conseguir de si, em grande medida por via da educação escolar, permite-lhe, apesar dos condicionados da própria existência, experimentar ser livre ou, pelo menos, mais livre.

Dominique Dhombres (2000), jornalista do *Le Monde*, ao noticiar a morte de Gusdorf, designou-o por “filósofo enciclopedista e espiritualista” para sublinhar o destaque que deu à humanidade do homem. No livro *Professores para quê?* escreveu: “todo o homem que fala ao homem fala da humanidade à humanidade” (p. 206) e, referindo-se ao professor, que não pode ser outro homem senão esse, define-o como “servidor da vida do espírito”: por isso mesmo “sabe-se e quer-se diferente de todos os outros que, na cidade, perseguem interesses financeiros ou vantagens pessoais” (p. 9). Ele é, afinal, o “guardião da esperança” (p. 9), dessa esperança, deveras humana, de humanizar, que reside no ato educativo.

Ora, esta esperança ancestral, a que Gusdorf deu um cunho original, não parece ter saído abalada do confronto direto que teve com a pior face da humanidade, pelo menos do modo como abalou outros pensadores. Por exemplo, George Steiner (2000), reconhecendo, também ele, a natureza transcendente da educação, persistiu na “terrível comprovação” de que ela não constitui qualquer garantia contra a barbárie. Detendo-se em utopias e distopias várias, e nos seus trágicos resultados, Gusdorf situa-se neste ponto: “tão absurdo é pretender que o ensino é tudo, como que o ensino não é nada” (p. 45). Face ao duplo absurdo, afirma que “a actividade de quem ensina é uma actividade edificante” (p. 222) e insiste no diálogo entre o professor e os alunos, na dependência mútua, como forma de empreender a “odisseia de cada consciência” (p. 28).

6. É nesta ideia que a sua indagação se vê, de certo modo, respondida, mas não original nem definitivamente. Como notei, Gusdorf parte de Sócrates e, fazendo-se

acompanhar por outros nomes canónicos, como aconteceu na sua tese, nunca o perde de vista. Reconhece que “a função docente, tal como se desenvolveu no Ocidente”, tem no “parteiro dos espíritos” “o patriarca e o herói exemplar” (p. 110) mas não o exime de crítica, por exemplo, na alusão que deixou suspensa de se poder aprender por si e a partir de si, “porque ninguém aprende nada sozinho, mesmo o mais isolado beneficia das investigações e conquistas anteriores da cultura humana” (p. 16). A omissão de ensino não “prepara para a existência” e, em última instância, “faz perigar a sobrevivência da espécie humana”, por isso não vale como resposta (p. 16).

Assim, enfrenta a difícil pergunta, perspectiva-a de múltiplos ângulos, nem todos coerentes entre si, e ensaia respostas. Conseguir um único ângulo e uma única resposta não deve ter estado no horizonte de Gusdorf, pelo que o resultado do seu trabalho é múltiplo e o desfecho não poderia ser outro do que ficar em aberto, disponível para ser retomado. Como fechar, de resto, uma inquietação que se afigura eterna: “se cada vida a si mesma se pertence, como transmitir algo de uma existência para outra?” (p. 46).

Com esta outra pergunta na nossa mente, que tem todo o cabimento, torna-se ainda mais difícil entender a ligeireza com que se apresenta a mudança educativa em curso e os modos de a executar, e, claro, a ligeireza com que se traça o destino da docência. Ora, o grande auxílio que Gusdorf nos dá para a discutirmos traduz-se, justamente, nos fundamentos que apresenta, sobretudo no Capítulo 1 – *O ensino, o saber e o reconhecimento* (p. 13 a 46) – e no Capítulo 2 – *A função docente* (p. 47 a 93).

Contestando os desígnios de uma “pedagogia de trazer por casa”, cujo centro é a “tecnocracia da eficácia”, reafirma a

escola como “lugar privilegiado de civilização”, devendo levar cada aluno a “alargar e desenvolver o espaço mental”. Esse “mistério pedagógico nimba o nascimento de um espírito, a vinda de um espírito ao mundo e a si próprio”, pelo que “o ensino é sempre mais do que o ensino”, havendo nele tanto de conhecido como de desconhecido, de possibilidade como de impossibilidade. O professor não é, pois, redutível a “uma espécie de figurante, na melhor das hipóteses, um mediano”, pois cabe-lhe dar “forma humana” ao conhecimento que leva aos alunos, procurando “libertar em cada um o pleno exercício da inteligência”.

Este articulado está em concordância com o de outros autores, cujo esforço para esclarecer a função do professor é equivalente ao de Gusdorf. Entre eles destaco o tão mal compreendido Lev Vigotsky que explicava que o ensino permite que o desenvolvimento dos alunos avance, para que façam amanhã sozinhos o que hoje fazem com o apoio do professor. Nesse sentido, é preciso que – com base em conhecimento construído no percurso histórico e cultural feito pela humanidade –, estimule as suas funções psíquicas, sobretudo as de ordem superior, que dependem da educação formal para se manifestarem, conduzindo à autonomia, ou se quisermos, à liberdade (Damião, Rocha & Nascimento, 2020).

7. George Steiner (2004, p. 86) definiu “obra clássica” como aquela que lemos e relemos como se fosse a uma primeira vez que a lemos e isto “num sentido quase físico, carnal”. A obra em que me detive, à qual foi atribuído, um ano a seguir à sua publicação, o prémio Anual de Filosofia da Academia Francesa – Prémio Nicolas Missarel –, cabe, por certo, nessa categoria. O que Gusdorf escreveu, de modo mais

geral, sobre a educação e, de modo mais particular, sobre o ensino, recuperando o passado e analisando o seu presente, permite-nos perceber melhor o nosso presente e ponderar o futuro. Se, como educadores, o quisermos fazer, encontramos nas suas palavras pontos de apoio que, facultando informação, vão além dela, tocam a responsabilidade, que não podemos renegar, pelas novas gerações, de as conduzir no sentido da “formação da consciência” e não noutra que lhe seja contrário. Isso não deve deixar ninguém indiferente, tal como aconteceu a Gusdorf, especialmente se for professor, pois, afinal, todo o professor digno desse nome “pertence a uma ordem superior” (p. 68), é um “mestre de humanidade” (p. 56), pelo que “uma humanidade privada de mestres, no seio da qual a função docente já não se exercesse, em breve se desagregaria na incoerência espiritual e material (p. 272).

Se há uma ideia que sobressai na obra, que fica no leitor de modo “quase físico, carnal”, é a rejeição da indiferença: “os alunos merecem tudo menos a indiferença”, recordaram Cécile Ladjali e George Steiner (2005). A força racional que lhe percebemos conduz – ou, melhor, obriga – à reflexão, exercício cujo peso e cuidado aumentam em cenários preparados para conduzir ao conformismo. Porém, é nele reside a “preocupação”, capaz de manter a “esperança” de que fala Camps.

É esse exercício que devemos encarar propostas como esta: “pode substituir-se o professor por um livro, um posto radiofónico, um megafone, e não faltam tentativas nesse sentido. No limite, todas as crianças (...) podiam receber, em casa, o ensino de um só e único professor (...). Pode ver-se a enorme vantagem que este sistema ofereceria do ponto de vista financeiro: acabavam-se as escolas, as turmas, os milhares de funcionários, [bastaria] uma

pequena equipe de instrutores” (p. 47). Proposta que, comenta Gusdorf, “o mais elementar bom senso basta” para ser afastado.

Nota: Após escassos quatro anos da publicação em França, a obra a que nos referimos foi editada em Portugal com a magnífica tradução do professor e crítico de cinema João Bérnard da Costa e do poeta António Ramos Rosa. Lida com regularidade na formação de professores, são ainda muitos os que dela me fazem chegar uma grata recordação. Mantê-la aqui, para benefício dos professores e, portanto, dos seus alunos, é a sugestão que aqui deixo.

Referências bibliográficas

- BOAVIDA, João – Como educar no rescaldo de dois mundos? In ALBERTO, Isabel; FONSECA, António Castro; ALBUQUERQUE, Cristina Pinto; FERREIRA, António Gomes; REBELO, José – *Comportamento Anti-Social: Escola e família*. Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, 2003. p. 331-361.
- BOTO, Carlota – Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. *Educação & Sociedade*, XXII (76), 2001. p. 121-146.
- CAMPS, Victoria – *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Península, 2008.
- DAMIÃO, Maria Helena; ROCHA, Cláudia Christina; NASCIMENTO, Maria Augusta – Interrogando a visão do ensino na “narrativa da educação do século XXI” a partir de Lev Vigotsky. In TRINDADE, Sara; CORDEIRO, António; FESTAS, Maria Isabel e ALCOFORADO, Luís (Ed.) – *Políticas e dinâmicas educativas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2020. p. 61-74.
- DAMIÃO, Maria Helena – Professores para quê? *O Portal dos Jesuítas de Portugal – Educação*, 8 de Junho de 2021. Disponível em WWW: <URL:https://pontosj.pt/opiniao/professores-para-que/>.
- DHOMBRES, Dominique – Georges Gusdorf, un philosophe encyclopédiste et spiritualiste. *Le Monde*, 23 octobre 2000. Disponível em WWW: <URL: https://www.lemonde.fr/archives/article/2000/10/23/georges-gusdorf-un-philosophe-encyclopediste-et-spiritualiste_108586_1819218.html>.
- GUSDORF, Georges – *La découverte de soi*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. Disponível em WWW: <URL:http://classiques.uqac.ca/contemporains/gusdorf_georges/decouverte_de_soi/decouverte_de_soi.pdf>.
- GUSDORF, Georges – *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. Lisboa: Livraria Morais Editora, 1968.
- LADJALI, Cécile; STEINER, George – *Elogio da transmissão: o professor e o aluno*. Lisboa: Dom Quixote, 2005.
- OCDE – *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*, 2021. Disponível em WWW: <URL:https://www.oecd-ilibrary.org/education/back-to-the-future-s-of-education_178ef527-en>.
- OCDE/UNESCO – *International task for teacher education*, 2021. Disponível em WWW: <URL:https://teachertaskforce.org/>.
- POSCA, Marcelo – Gusdorf, G. (2019). ¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1) (2019), 177-179. Disponível em WWW: <URL:https://doi.org/10.14201/teri.20227>.
- SAVATER, Fernando – *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote, 2006. SELDON, Anthony – *The fourth education revolution: How artificial intelligence is changing the face of education*. Buckingham: The University Press, 2018.

- STEINER, George; JAHANBEGLOO, Ramin – *Quatro entrevistas com Georges Steiner*. Lisboa: Fenda, 2000.
- STEINER, George; SPIRE, Antoine – *Barbarie da ignorância*. Lisboa: Fim de Século, 2004.
- YOUNG, Michael – (Entrevista de C.V.A Galian & P.B.J. Louzano). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, 40(4) (2014), p. 1109-1124.

Martins, Fernando – Pedro Theotónio Pereira. O outro delfim de Salazar. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2020. 1197 p.

João Paulo Avelãs Nunes

UC/FL/DHEEAA e

Centro de Estudos Interdisciplinares da UC

ORCID: 0000-0003-0419-9179

Introdução

Sob a chancela das Publicações Dom Quixote, Fernando Martins publicou, em 2021, uma substancial biografia política de Pedro Theotónio Pereira, uma das figuras mais importantes da elite do Estado Novo português. Fruto da evolução ocorrida na Ditadura Militar (implantada pelo Golpe de Estado de 28 de Maio de 1926), tratou-se do regime ditatorial de direita – autoritário e/ou totalitário, mais ou menos de tipo fascista – que se estruturou e consolidou em Portugal entre o início da década de trinta e o Golpe de Estado/a Revolução de 25 de Abril de 1974. Vigorou, pois, durante a “Época do fascismo” e ao longo de grande parte da “Guerra Fria”.

A relevância historiográfica e cívica desta biografia começa por decorrer do facto de, tal como Marcello Caetano e mais do que, entre outros, Armindo Monteiro, Duarte Pacheco, João Pinto da Costa Leite ou Fernando dos Santos Costa, Pedro Theotónio Pereira ter concretizado um percurso político autónomo, mas que se manteve próximo do Chefe do Estado Novo, nas décadas de 1920 a 1960. Ideologicamente estruturado e politicamente ativo já durante a Primeira República, Pedro Theotónio Pereira foi, assim, com Marcello Caetano, um mais importantes colaboradores e potenciais rivais (ou, pelo menos, sucessores) de António de Oliveira Salazar.

Uma outra vertente do percurso biográfico considerado que contribui para ampliar o significado desta obra de Fernando Martins resulta do facto de Pedro Theotónio Pereira ter sido, simultaneamente, um dos dirigentes do Estado Novo mais próximos dos sectores empresariais e, pelo menos até ao final da Guerra Civil de Espanha, uma das figuras mais radicais da liderança do regime. Evocam-se, a este propósito, as ligações ao Integralismo Lusitano e ao Movimento Nacional-Sindicalista, a defesa da corporativização integral e da total subordinação das organizações sociolaborais – incluindo as associações empresariais – à liderança governamental, a concretização de uma postura política vanguardista e mobilizadora (nos âmbitos das políticas sociais e do funcionamento da Organização Corporativa, da atuação da União Nacional e da Legião Portuguesa, da ação diplomática e da propaganda).

O modo como Fernando Martins estruturou esta biografia acrescenta, ainda, um terceiro argumento em favor da importância científica e cívica da presente obra. A caracterização, contextualização, comparação e análise do percurso pessoal e político de Pedro Theotónio Pereira permite conhecer melhor, nas escalas individual, organizacional/do regime, de Portugal, fenómenos sociais globais como a *praxis* de um segmento das elites socioeconómicas lusas; a emergência de correntes políticas de extrema-direita e a implantação do Estado Novo; a Guerra Civil de Espanha e a Segunda Guerra Mundial/o Holocausto; as relações diplomáticas com os EUA, o Reino Unido e o Brasil; a criação e o percurso da Fundação Calouste Gulbenkian; a evolução da ditadura portuguesa até à substituição de António de Oliveira Salazar por Marcello Caetano.

Segundo o autor, embora “*não se saiba se alguma vez Pedro Theotónio Pereira nutriu a esperança e a vontade de substituir ou suceder a Salazar como presidente do Conselho de Ministros, em setembro de 1968 não terá deixado de pensar que, caso não se encontrasse gravemente doente, poderia ter sido ele, tanto ou mais do que qualquer outra figura destacada do Estado Novo, a exercer o cargo que estava prestes a vagar. Em setembro de 1968, Pedro Theotónio Pereira tinha um currículo político ímpar, não sendo mais vasto apenas pelo facto de em 1963 lhe ter sido diagnosticada doença de Parkinson [...]. Entre 1933 e 1963, com exceção de alguns meses no ano de 1950, Theotónio Pereira manteve-se sempre ao serviço do Estado Novo. Porém, quando chegou à Subsecretaria de Estado das Corporações em abril de 1933, fazia política de forma ininterrupta desde o início da década de 1920.*” (p. 7)

O autor

Fernando Martins é historiador especializado em elites e em fenómenos político-ideológicos, diplomáticos e militares contemporâneos (antes de mais, dos séculos XX e XXI). Licenciado em História e Mestre em História Contemporânea pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, é, ainda, Doutor em História Contemporânea pela Universidade de Évora. É, também, Professor da Universidade de Évora, Investigador Integrado do Centro Interdisciplinar de História, Cultura e Sociedades da Universidade de Évora e membro da Rede de Estudo dos Fascismos, Autoritarismos, Totalitarismos e Transições para Democracia.

Sendo eu caracterizável, enquanto cidadão e no plano político-ideológico,

como próximo da esquerda ou do centro/esquerda, atrever-me-ia a considerar que Fernando Martins poderá, talvez, ser referenciável, enquanto cidadão e no plano político-ideológico, como associável ao centro/direita ou à direita. Realço, assim, que essas opções de Fernando Martins não parecem impedir, antes pelo contrário, por um lado, empenhamento e eficácia na concretização de uma prática profissional (na qualidade de historiador) de cariz objetivante; por outro, a explicitação de prioridades e de perspetivas em parte diferentes das – por vezes contraditórias relativamente às – que subjazem à prática profissional de investigadores de esquerda ou de centro/esquerda.

Relevante será, também, o facto de Fernando Martins adotar uma discursividade de pendor, na aparência, narrativa. Uma tal estratégia, para além de razões de ordem estética ou afetiva e de propósitos comunicacionais (facilitar o acesso por parte de públicos menos especializados em historiografia), poderá, igualmente, decorrer de se tratar de um estudo biográfico; de se visar a diferenciação de *Pedro Theotónio Pereira. O outro delfim de Salazar* face a outros textos de pendor mais estrutural ou estruturalista. Daí não resulta, no entanto, nem o escamotear de debates teóricos relevantes, nem o ignorar das virtualidades da contextualização e da comparação da factualidade reconstituída e analisada (curto prazo) nas escalas do médio e do longo prazos.

O(s) contexto(s)

Mesmo se o essencial do processo de elaboração do presente livro de Fernando Martins ocorreu num período anterior, o momento da respetiva conclusão e publicação é o atual, o de uma conjuntura de

crise sistémica de âmbito mundial (económico-social e pandémica, de radicalização cultural-ideológica e de afirmação do paradigma pós-moderno, das democracias e do multilateralismo, ambiental e de recursos naturais, da correlação entre novas tecnologias e empregabilidade). Estamos, assim, face a uma biografia de uma individualidade cujo percurso se tornou marcante da evolução da realidade portuguesa a partir das décadas de 1920 e 1930, ou seja, durante a anterior conjuntura de crise global vivida pela humanidade – e que culminou, nomeadamente, na implantação/na longa duração da ditadura do Estado Novo, na Segunda Guerra Mundial/no Holocausto.

Vivendo ele próprio, tal como os seus leitores imediatos, uma situação de reconfiguração do sistema de relações internacionais e de relativo bloqueio do funcionamento das Organizações Internacionais, de precarização das democracias (mesmo nos EUA) e de afirmação de ditaduras – com destaque para países como a China, a Rússia, a Turquia, o Irão, a Arábia Saudita –, de aumento da influência dos populismos (redutores e maniqueístas), Fernando Martins opta por explicitar uma caracterização complexificante e mais analítica do que valorativa – identificando permanências e alterações, coerências e contradições, presenças e ausências – tanto das concepções, dos interesses e da atuação de Pedro Theotónio Pereira, como de outros intervenientes (individuais, organizacionais e institucionais).

Assistindo-se, no sub-universo das humanidades, das ciências sociais e das tecnologias também delas derivadas, ao reforço da presença dos pressupostos do Paradigma Pós-Moderno, Fernando Martins terá optado por recorrer, em *Pedro Theotónio Pereira. O outro delfim de Salazar*, aos fundamentos do Paradigma

Neo-Moderno. Isto é, teria apostado na concretização de um esforço de reconstituição e análise do percurso biográfico de uma individualidade (membro de uma família da burguesia empresarial e militante político de extrema-direita, dirigente de um regime ditatorial e diplomata). Partindo do seu senso comum e das suas escolhas ideológicas, tendo em conta quer o tempo presente quer produção historiográfica multifacetada, utilizaria mais categorias epistemológicas, conceitos teóricos e metodologias objetivantes do que adjetivação judicativa e argumentação instrumentalizada a “conflitos de memória” essencial ou exclusivamente ideológicos.

Também o debate – explícito ou implícito, consciente ou subliminar – acerca das virtualidades, para um país como Portugal (com e, depois, sem “territórios não autónomos”; menos ou mais distante do limiar do subdesenvolvimento), da sua maior ou menor participação em processos multilaterais de integração, encontra eco significativo nesta obra de Fernando Martins. Enquanto governante e na qualidade de diplomata, Pedro Theotónio Pereira formou opinião, posicionou-se e interveio, de forma relevante, face a fenómenos como as relações bilaterais do nosso país com o Reino Unido, a Alemanha e Espanha durante a “Época do Fascismo”; a política externa do Estado Novo ao longo da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria; a opção pela reprodução do regime ditatorial e do estatuto de Metrópole de “Territórios Não-Autónomos” *versus* a integração na Comunidade Económica Europeia.

A obra e comentários à mesma

Tratando-se de uma proposta historiográfica de uma biografia política de Pedro Theotónio Pereira (novembro de 1902 a novembro de 1972), Fernando Martins começa por reconstituir e por analisar, com grande rigor, por um lado, os contextos familiar e socioeconómico/sociocultural daquela figura cimeira do Estado Novo; por outro, a respetiva atividade política e religiosa, durante a Primeira República, no âmbito do Integralismo Lusitano e da “Acção Católica”. Em ambos os vetores são destacadas, quer as características arquetípicas de Pedro Theotónio Pereira, quer as suas especificidades (a radicalidade de um conservadorismo religioso e político-ideológico, o estabelecimento de contactos entre uma “ala pragmática” do Integralismo Lusitano e a corrente da Democracia Cristã Conservadora, centrada na ação do Centro Académico da Democracia Cristã de Coimbra e liderada por Manuel Gonçalves Cerejeira e António de Oliveira Salazar).

Seguem-se, tanto a intervenção periférica de Pedro Theotónio Pereira no período do Golpe de Estado que instaurou a Ditadura Militar e nos dois anos iniciais da mesma, como o seu envolvimento crescente no esforço de transformação daquela instável e temporária ditadura autoritária num sólido e permanente regime ditatorial. Mau grado o facto de o debate em causa não ser explicitamente citado, Fernando Martins parte da caracterização do percurso – do pensamento e da ação – daquele que foi um dos mais radicais dirigentes da etapa inicial do salazarismo (1933-1939) para defender que os conceitos teóricos que melhor permitem compreender o Estado Novo português são os de ditadura conservadora/

/autoritária e não os de ditadura fascista/totalitária.

Nas palavras do autor, nos “*tempos da Ideia Nacional tornara-se evidente que a unidade do campo nacionalista, entre republicanos e monárquicos, era uma meta difícil de atingir. Por outro lado, era reduzida a possibilidade de levar as cúpulas da Ditadura Militar a recusarem a adopção de uma solução constitucional de feição democrática e liberal, optando em alternativa por uma solução nacionalista para o regime ser institucionalizado. Depois de Abril de 1928, lentamente, estas duas impossibilidades pareceram afinal poder concretizar-se. Primeiro conseguindo uma unidade, ou pelo menos um compromisso, entre “nacionalistas”. Depois, preparando e concretizando uma reforma político-constitucional que **não** fosse a de uma I República reformulada.*” (p. 257)

Quanto aos anos de 1933 a 1937, durante os quais Pedro Theotónio Pereira desempenhou as funções de Sub-Secretário de Estado das Corporações e Previdência Social e de Ministro do Comércio e Indústria, Fernando Martins aventa uma leitura que, no essencial, confirma narrativas objetivantes já defendidas por outros investigadores. Uma significativa novidade resulta, no entanto, da hipótese de que, contando com o apoio, entre outros, do próprio General Óscar Fragoso Carmona, Duarte Pacheco, Ministro das Obras Públicas e Comunicações de meados de 1932 ao início de 1936 e de 1938 a 1940 (ano da sua morte), seria a figura mais destacada de remanescentes sectores republicanos ainda presentes no(s) Executivo(s) chefiados por António de Oliveira Salazar até 1944.

Entre 1938 e 1963 (ano em que lhe foi diagnosticado um problema de saúde irreversivelmente incapacitante), Pedro Theotónio Pereira acabou, no entanto,

quase sempre, por estar excluído de tarefas governativas. Desempenhou funções de representante diplomático do regime salazarista e de Portugal em outros países: Agente Especial junto da Junta de Burgos e, depois, Embaixador em Madrid (1938-1945); Embaixador no Rio de Janeiro (1945-1947), Embaixador em Washington (1947-1950 e 1961-1963), Embaixador em Londres (1953-1958). Exceções a esta regra foram o assumir dos cargos de Ministro da Presidência (1958-1961, sucedendo a João Pinto da Costa Leite e a Marcello Caetano) e, em menor grau embora, de membro da Administração da Fundação Calouste Gulbenkian (em representação informal do próprio António de Oliveira Salazar), de Procurador à Câmara Corporativa (1950-1953) e de membro vitalício do Conselho de Estado (1955-1972).

Quanto aos fatores explicativos para o modo como o Chefe da ditadura atuou, Fernando Martins limita-se a constatar que, tal como Armindo Monteiro, Pedro Theotónio Pereira foi afastado de Lisboa e elenca, ainda, para a década de 1950, eventuais hipóteses de convites para as funções de Ministro dos Negócios Estrangeiros, Ministro das Colónias, Ministro da Economia e Ministro das Corporações. Demonstra, no entanto, circunstanciadamente, como o biografado adotou, por vezes, pelo menos desde 1938, posturas político-diplomáticas mais pragmáticas do que as assumidas por António de Oliveira Salazar (durante a Guerra Civil de Espanha e face à Segunda Guerra Mundial, perante a afirmação dos EUA como potência dominante do Bloco Capitalista e durante o processo de criação da Organização do Tratado do Atlântico Norte, face ao Plano Marshall e no debate acerca das potencialidades e dos riscos da modernização acelerada da sociedade portu-

guesa); como se encontrou frequentemente envolvido em atritos, quer com a estrutura do Ministério dos Negócios Estrangeiros, quer com individualidades integrantes de outras correntes político-ideológicas no seio do Estado Novo.

Relativamente a aspetos eventualmente menos bem conseguidos de *Pedro Theotónio Pereira. O outro delfim de Salazar*, enumero alguma precariedade dos níveis de explicitude epistemológica e teórica, bem como de referenciação das leituras historiográficas outras com as quais Fernando Martins dialoga. Saliento que o autor não se posiciona perante a hipótese de o Estado Novo português ser analisável a partir do conceito – intermédio – de ditadura de tipo fascista e tendencialmente totalitária; que não cita documentação que poderia ajudar a reconstituir e a analisar melhor os bastidores da atuação de Pedro Theotónio Pereira durante o período em que desempenhou as funções de Sub-Secretário de Estado das Corporações e Previdência Social e de Ministro do Comércio e Indústria. Assinalo, finalmente, a abordagem talvez sobretudo valorativa acerca da atuação de Aristides de Sousa Mendes em 1940; a referência algo superficial, a propósito de Nuno Theotónio Pereira, sobre o modo como Pedro Theotónio Pereira encarou o recurso a modalidades diversas de violência política por parte do Estado Novo.

Balanço

Visando concluir a presente revisão crítica, diria, assim, que *Pedro Theotónio Pereira. O outro delfim de Salazar* é o resultado de investigação historiográfica aturada e objetivante sobre o percurso político de uma das principais figuras dos regimes ditatoriais que vigoram em Portu-

gal entre 28 de Maio de 1926 e 25 de Abril de 1974. Servido por uma estratégia discursiva operatória quer para especialistas quer para um público mais amplo, o livro de Fernando Martins caracteriza e analisa, ainda, em simultâneo, a evolução do Estado Novo e do respetivo contexto internacional, as interações não lineares de Pedro Theotónio Pereira com António de Oliveira Salazar e com Marcello Caetano.

Talvez uma outra virtualidade fundamental desta obra resulte, no entanto, de a mesma abordar problemáticas fraturantes – regimes ditatoriais autoritários e/ou totalitários de direita – numa conjuntura de crise das democracias e das modalidades multilaterais de governação do sistema de relações internacionais; de o fazer com o

propósito de contribuir para a compreensão de fenómenos sociais globais (por definição complexos) e não de argumentar, de modo simplista e valorativo, acerca de quais foram no passado e de quais são no presente e no futuro “as boas e as más escolhas”. O facto de esse esforço de racionalização de matriz científica, concretizado a partir de conceções ideológicas eventualmente de centro/direita ou de direita, ser reconhecido por um leitor eventualmente de centro/esquerda ou de esquerda só reforçará a relevância historiográfica e cívica da leitura proposta por Fernando Martins.

Coimbra, novembro de 2021

(Página deixada propositadamente em branco)

ENSAIO

ESSAY

(Página deixada propositadamente em branco)

Diz-me o que lê's, dir-te-ei quem és

João Boavida

João Boavida

Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

ORCID: 0000-0002-4400-7242

https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_11

(Página deixada propositadamente em branco)

1. Sinais de alarme

Penso que no Ministério da Educação já deviam ter-se acendido sinais de alarme, mas, pelos vistos, dormita e não se apercebe do que está a acontecer nem tem consciência das suas implicações. Ou então percebe e é isso que quer, ou seja, reduzir o nível cultural da população, condenar as grandes massas a níveis baixos de educação. O problema devia estar já a provocar um debate nacional mas as televisões, que são os grandes educadores da classe operária e da pequena burguesia escondem, sob uma avalanche noticiosa sem interesse, os problemas que nos vão condenar à ignorância e ao atraso.

Dentro deste aspeto mais geral ninguém parece preocupar-se com o alarmante défice de leitura entre os jovens. A qual, tudo indica, está a aumentar em virtude da praga dos jogos vídeo, do recurso aos telemóveis como fonte de toda a informação e do domínio absoluto do audiovisual. Os livros limitam-se, na maioria dos casos, aos didáticos, e mesmo estes com tendência a ser vistos como tropeços pesados.

2. O desábito de leitura

Há no tema do gosto pela leitura uma interação que pode passar despercebida. Um leitor feito exige-a e consome-a, e a boa leitura cria leitores e alimenta os mais exigentes. Por outro lado, a leitura vive dos leitores e, sem leitores, a informação e usufruição que os livros proporcionam estiolam e morrem. Se não criarmos leitores deixaremos sem os seus benefícios grandes massas, que tenderão a aumentar porque a falta de leitura acrescenta o desinteresse e a incapacidade de tirar dela todo o benefício. E, deste modo, a imensa riqueza que os livros encerram e que se foi acumulando ao longo de séculos, chega cada vez menos aos cidadãos. E embora se possa dizer que temos a geração mais preparada, e ainda bem (embora andemos a encher demasiado a boca com isso) estamos a matar os verdadeiros leitores e, portanto, a prazo, a cultura que nos fez chegar a este ponto. Mas não só, também as relações humanas, a compreensão dos outros, a riqueza e a harmonia sociais, tendem, sem leitura, a ser superficiais, limitadas, áridas e dicotómicas. Assistimos a um esvaziamento cultural sem que as vítimas dele se apercebam.

Embora possamos falar de muitas causas para esta situação, a principal parece óbvia. A leitura precisa de músculo, e os músculos devem exercitar-se. Um atleta faz-se com esforço e persistência, e muito superiores aos necessários para que qualquer alfabetizado se torne num bom leitor. A leitura necessita, portanto, de educação, e ou a família ou a escola, de preferência as duas, criam hábitos de leitura ou essa necessidade dificilmente aparecerá.

3. Formação e complexidade humana

A princípio terá de haver alguma pressão e continuidade, mas vale a pena insistir porque, a prazo, as vantagens são incalculáveis. O futuro do jovem depende, em boa medida, da variedade e riqueza das leituras que for fazendo, porque disso depende o aprender, o relacionar, o pensar, o falar, o escrever, o interpretar, em suma, quase tudo o que é

necessário para a formação de um ser humano. A leitura aperfeiçoa o discurso, complexifica e potencia a sintaxe, aumenta o vocabulário e, necessariamente, a capacidade intelectual. Sem isto não conseguimos pensar com complexidade nem entender pensamentos mais exigentes.

O suporte das leituras até pode mudar, a revolução tecnológica já descobriu vias de informação diferentes do livro, mas suprimir a leitura não parece possível sem uma perda irreparável no acesso ao pensamento complexo que o discurso racional e a multiplicidade de perspectivas intelectuais proporcionam. Até talvez possa vir a acontecer no futuro a sua substituição por outros meios, mas, atualmente, o modo como os jovens usam e abusam das técnicas digitais incapacita-os, pela predominância do visual e dos estímulos instantâneos e incessantes, para o pensamento racional e o discurso ponderado e reflexivo. Por isso a desvalorização da formação cultural e literária substituindo-a por uma tecnológica, prática, apressada e voltada para a rentabilização imediata irá provocar inevitavelmente um empobrecimento humano e social. O bom técnico não é uma máquina, é uma pessoa, uma entidade complexa que necessita de formação em função dessa complexidade, e adequada a ela para que possa ser reutilizada em termos sociais e pessoais.

4. A dimensão estética

Para além da vertente cultural e científica que os livros encerram há outra igualmente importante. Falo do enorme prazer – entusiasmo, felicidade – que uma obra literária pode proporcionar. A vida ganha outra dimensão, outro patamar de qualidade e prazer. A usufruição do belo é essencial para a humanização e a qualificação de cada um. Todos sabem isto, ou, pelo menos, dizem-no, mas nem todos parecem ter percebido a função da fruição artística no desenvolvimento e na felicidade das pessoas. Tal como a música, as artes visuais e todas as outras artes, a literatura é uma contínua fonte de prazer e um fator da maior importância para a qualidade de vida. Mas não é logo, como qualquer outra educação o gosto literário tem que ser desenvolvido e apurado. É necessário criar hábitos de leitura para que a educação do gosto alcance a usufruição que só a beleza proporciona. A partir daí não é preciso pedir pelo amor de Deus a ninguém para ler, a boa leitura será procurada espontaneamente.

É evidente que a maior parte das famílias não tem noção desta necessidade (ou tem-na vagamente) e menos ainda de metodologias adequadas para criar um bom leitor. E é aqui que deve entrar a escola. Que sempre se preocupou, ou disse preocupar-se, com a formação literária básica dos alunos, mas que, em geral, passa ao lado do que é importante, desde logo porque muitos professores têm carência de formação nesta perspectiva. Não seremos capazes de passar aos jovens o entusiasmo e a necessidade da leitura se os professores os não tiverem. E mesmo os mais competentes – e há muitos que o são, sem dúvida – talvez nem sempre usem métodos eficazes, nem apliquem formas de avaliação específicas para medir o gosto literário e obrigar, de facto, ao seu desenvolvimento. Sem uma intervenção adequada nestas vertentes a sedução da leitura reduz-se dramaticamente, a formação fica comprometida e não passará de “uma seca”, como eles dizem.

5. O específico literário

É indispensável reconhecer, desde logo, que há uma especificidade literária que não pode ser substituída por nada. E que a própria formação e avaliação dos professores, sobretudo dos de Português, tem que ter isto em conta. Torna-se portanto indispensável começar a avaliar os professores de Português, e os candidatos a professores, por esta capacidade de aceder, apreciar e fazer apreciar o específico da literatura.

Por outro lado, e como componente fundamental da formação, são indispensáveis provas de avaliação onde a dimensão apreciativa dos alunos seja testada de facto. Não vale a pena os alunos saberem os enredos das obras pelo que leram em resumos. É um engano para todos. Se as perguntas nos exames forem deste género, ou até mesmo sobre escolas literárias, épocas, periodizações e características de movimentos literários, o gosto pela leitura não crescerá e o mais importante ficará de fora.

É no específico literário que é preciso batalhar, isto é, incitar à leitura pelo gosto que ela pode dar; é aí que a batalha se ganha ou se perde. No prazer da leitura está o segredo do sucesso pela sensação de crescimento interior, de alargamento de horizontes e de experiências múltiplas que as grandes obras proporcionam.

6. A especificidade dos domínios artísticos

É claro que cada domínio artístico tem a sua linguagem específica, e é em cada um delas que temos que assentar a educação porque é aí que se pode obter o mais formativo de cada arte. Não é aceitável dizer, por exemplo, que não é preciso ler um dado livro porque já se viu um filme feito a partir dele, ou que andamos a seguir a telenovela. O livro tem os seus próprios meios de sedução, no enredo e na variedade das situações, na riqueza das personagens, na coerência do todo da obra, e sobretudo naquilo que não pode ser substituído por nada, a sua específica qualidade literária; é por aí que uma obra se salva ou se perde. Não é pois legítima a substituição de uma coisa pela outra porque a linguagem cinematográfica, ou a televisiva, são diferentes da linguagem literária, como, de resto, são diferentes entre si. Há uma especificidade literária, como há uma pictórica, outra fotográfica, outra arquitetónica, cénica, cinematográfica e por aí adiante. E para alcançar e usufruir da expressividade artística de uma dada arte é preciso entrar na específica linguagem desse domínio artístico, e é aí que reside o que mais importa. Não se trata de ser especialista mas ter a formação mínima para exigir qualidade, do mesmo modo que não será preciso ser cineasta para apreender a qualidade cinematográfica, por exemplo.

7. A diversidade entre as linguagens artísticas

Esta dimensão é, por essência, potencial. Se lermos cem autores dos canonicamente mais conceituados, poderemos verificar que são todos diferentes. E poderemos ter a certeza de que outros virão, no futuro, alargar este leque. Por isso tanto podemos pensar que, como às vezes se diz, numa dada arte já tudo foi dito, como considerar, e verificar, que tudo está em aberto e, em certa medida, tudo está por dizer. Os sentimentos e as

peripécias humanas não são hoje muito diferentes do que eram há milhares de anos, mas é o modo de os tratar que vai variando e, por isso, podemos dizer que são sempre novos sendo sempre os mesmos.

Mas sejam quais forem esses modos, sempre a qualidade estética terá que estar presente. Para lá dos sentimentos e dramas, que não devem ser desvalorizados no conjunto duma obra, a beleza literária é sobretudo aquela que a estrutura frásica proporciona, a harmonia entre conteúdo e forma, (a funcionalidade de um com o outro), a adequação e riqueza vocabular, o ritmo, enfim, inúmeros aspetos desde os grandes planos aos pormenores. Dou um exemplo da minha experiência, que não será exemplar mas, para mim, foi importante. Por volta dos 15, 16 anos li a *Via sinuosa* de Aquilino Ribeiro, e ainda hoje permanece o sabor que as palavras nele têm, o elegante da construção frásica, o humano e pícaro das personagens, a sugestão dos ambientes, a portugalidade profunda da Beira Alta. Não é fácil a leitura de Aquilino, sobretudo pelo léxico, que nos obriga com frequência ao dicionário, mas mostra-nos a riqueza da nossa língua, e numa época em que o vocabulário usado se reduz a uma parte ínfima das suas potencialidades, não haverá melhor educador literário que Aquilino Ribeiro. Será difícil, mas desenvolve em nós um músculo fundamental para qualquer leitura que venha a seguir, porque estabelece uma exigência, uma bitola de qualidade e um treino que não se perdem. Mas se lermos um autor mais acessível como Eça de Queirós, naquela viagem inesquecível de *A cidade e as serras*, até Tormes, por exemplo, é como se entrássemos noutra realidade com a mesma portugalidade em fundo tão tocante e tão formativa. É outra estética mas uma igual fonte de prazer. Como é que se pode educar um ser pleno sem o pôr em contacto com estas páginas da literatura portuguesa?

8. O prazer da leitura

Talvez seja necessário superar algum preconceito contra o prazer que nos terá ficado da cultura judaico-cristã, tendencialmente sofredora e punitiva. Por outro lado, habituados a valorizar o aspeto informativo e científico, haverá quem não veja no prazer que um bom texto proporciona uma dimensão importante. Quando falo em prazer em literatura, quero referir-me a algo equivalente ao prazer que se desfruta ouvindo, por exemplo, os “Concertos Brandeburgueses” de J.S. Bach, a “Pastoral” de Beethoven ou o “Concerto em lá maior”, de Carlos Seixas. Podíamos também falar de “Verdes anos” de Carlos Paredes, de quase tudo do José Afonso e de muitos outros exemplos musicais. Ou quando apreciamos as pinturas de um Rubens, ou de um John Constable, ou de um Amadeu de Sousa Cardoso, embora muito diferentes entre si, todas são capazes de produzir em nós admiração e entusiasmo. Mas nos outros domínios artísticos acontece o mesmo. Quando contemplamos o Pártenon de Atenas, a Ópera de Sydney, ou o Mosteiro da Batalha, por exemplo, ou quando apreciamos esculturas de Rodin, Teixeira Lopes ou João de Ruão, embora muito diferentes, somos igualmente puxados por uma força que nos transcende, que parece vir de muito longe e de muito fundo e que, de algum modo, nos assimila ao processo criativo. E que, portanto, nos engrandece e reconcilia com o génio humano e os produtos culturais que produziu e continua a produzir. Ora, isto são dimensões educativas e humanizantes da maior importância.

9. A utilidade do inútil

De um ponto de vista meramente pragmático a arte é inútil, tal como a cultura, mas é dos maiores fatores da humanização a que já se chegou. Porque não só cria como vai ao fundo das pessoas, entusiasma-as, engrandece-as, confronta-as com as componentes mais profundas e vibrantes da sua natureza, além de ser um valiosíssimo fator estruturante e funcional das sociedades e das relações humanas. E de tal maneira que nem damos por isso a maior parte das vezes. No seu livro *Utilidade do inútil*, Nuccio Ordine conta uma anedota que David Foster Wallace costumava contar aos seus alunos: «Dois jovens peixes vão nadando, e a certa altura encontram um peixe já velho, que vai em sentido oposto, lhes faz um gesto de saudação e diz: Vivam, rapazes. Que tal está a água? Os dois peixes jovens nadam mais um pouco e depois um deles vira-se para o outro e diz: Que raio de coisa é a água?»

Ora, a leitura é, pelo poder irradiante e dinamizador que tem, o veículo por excelência da cultura, na sua forma mais depurada e interativa, e é, no seu sentido mais geral, a base de toda a estrutura social e a raiz de todos os desenvolvimentos futuros. E o gosto pela leitura – o prazer de ler – proporciona-nos o acesso e apreciação do melhor das civilizações e da experiência da humanidade como um todo. Tem pois uma dimensão informativa vastíssima e diversificada e, do ponto de vista estético e humano, uma função estimulante e humanizadora. Por isso é mais necessário educar o gosto de ler do que estimular o ler por obrigação, porque, obtido o primeiro, o segundo transforma-se também em gosto e a obrigação deixa de o ser e passa também a ser prazer.

10. Onde está a beleza literária?

Pois, é uma boa pergunta. Talvez não saibamos dizer o que ela é, mas quase sempre sabemos reconhecê-la quando a encontramos. Repare-se no começo de *O anjo ancorado*, de José Cardoso Pires: «Num dia de Abril de 1957, pela hora da tarde, apareceu em certa aldeola da costa um carro aberto, veloz como o pensamento». Li esta frase, pela primeira vez, teria 15 ou 16 anos, e fiquei logo cativado não pelo que dizia mas pelo modo como o fazia e pela sugestão que provocava. Há uma síntese de contenção e de ressonância, de sensibilidade e de projeção que me prendeu imediatamente e criou uma adesão à escrita do autor que nunca mais me abandonou. Ou seja, houve uma consonância entre o autor e o leitor, uma simbiose, como se ambos executassem uma peça de piano a quatro mãos.

Penso que é aqui que reside o segredo das grandes obras literárias. Não quero dizer que todos tenham obrigação de sentir o mesmo, e menos ainda que isso lhes retire qualidade de leitores. É qualquer coisa que depende de muitos fatores, mas que se manifesta de maneira relativamente idêntica. Os exemplos podiam multiplicar-se, umas vezes somos mais tocados por um aspeto, outras vezes por outro, algumas vezes por vários, e até por nenhum, mesmo em obras de reconhecida qualidade. O que só valoriza a função do leitor como alter-ego do autor, como elemento indispensável à diáde que, ao ler, ambos formam.

11. A conversão pela literatura

Tem havido a tentação de pôr a arte ao serviço de certas propostas sociais e políticas. É um erro. Embora relacionadas, arte e política são de natureza diferente. As questões sociais e políticas devem ser resolvidas por outras vias. Pôr a arte, seja ela qual for, ao serviço das ideologias ou dos programas políticos, deu sempre mau resultado. A arte precisa de liberdade, sem ela tropeça e empobrece imediatamente, e o acréscimo de sensibilidade e a reformulação interior que proporciona ficam comprometidas.

Uma coisa é portanto a arte ao serviço de uma ideologia política ou norma moral, outra é o efeito que uma obra, sem intuítos doutrinários, pode despertar no leitor em termos psicológicos, intelectuais, sociais ou até políticos. A arte é formativa não porque o deve ser, mas sendo-o apesar de não o querer ser. Contudo, para que isto aconteça, tem que ter qualidade, e para isso tem que ser livre. A arte educa na medida em que congrega e dinamiza o mais autêntico da natureza humana; o seu melhor.

Mas quando se diz “melhor”, não é tanto em termos éticos, ou morais, mas humanos, no bom e no mau que na natureza humana se manifesta. As grandes obras estruturam psicológica e intelectualmente um ser em formação, e até um indivíduo já formado, na medida em que o ser humano é educável e está sempre em formação. Também podem deformar, mas isso é o preço a pagar por uma arte que, sendo livre, é libertadora, e ao libertar pode também desequilibrar ou destruir. Exemplos disso foram os excessos a que chegaram certos românticos e certos modernistas, mas isso não afeta a arte mas sim alguns dos seus cultores, ou escolas.

12. A formação pelos livros

É neste sentido que se fala em livros formativos. É conhecido o caso clássico de S. Agostinho, que se transformou de um homem estouvado e libertino num dos grandes teóricos do cristianismo, a partir da leitura de *Hortensius*, de Marco Túlio Cícero, segundo confessou. Há leituras que transformam profundamente uma pessoa. Embora o meu caso não tenha nada de extraordinário, e certamente haverá melhores, nunca poderei esquecer a impressão que me provocou a leitura, quando adolescente, de *Aparição*, de Virgílio Ferreira. De súbito, com essa leitura, eu descobri em mim uma pessoa, um *eu* que era capaz de se voltar para si e de sentir isso como um mistério a desvendar e uma dinamização intelectual. É claro que eu já sabia quem era, tinha bilhete de identidade, mas o livro levou-me muito mais longe, e fez nascer em mim uma força nova, mesmo que não percebesse o que era e o que significava. A partir daí a vida ganhou outra riqueza e complexidade ao confrontar-me com mistérios e dilemas novos como, por exemplo, a dificuldade em, simultaneamente, aceitar e não aceitar a existência de Deus, a sensação de infinitude pessoal e a certeza da finitude e, sobretudo, a centralidade do eu – de qualquer eu – em função do qual tudo se organiza e, ao mesmo tempo, ver a insignificância e fragilidade desse eu. Não é impunemente que na adolescência se vivem existencialmente estes problemas. Tudo isto, e muito mais, o livro me revelou, como se fosse, de facto, uma “aparição”.

13. A largueza da beleza

Por outro lado, quando falo em beleza deve entender-se em sentido largo e multifacetado, pois as formas de a obter e vivenciar são quase infinitas. E, portanto, nesse prazer de que falo, entra a dor humana, o sofrimento, o drama, a comédia, o humor, o ódio, a vingança e todos os sentimentos, desde os mais elevados aos mais repugnantes. Na literatura nada do que é humano lhe é estranho, é isso que a faz grande e só assim a beleza poderá ser alcançada e permanecer, renovando-se a cada novo leitor e proporcionando-lhe conforto ou perturbação, mas também felicidade no sentido largo de horizontes que se abrem e experiências que se vivenciam. Porque, e como já se disse, dela, não pode estar arredada a participação do leitor, a sua capacidade de sentir e reformular, requalificando-se ele próprio nesse processo. A obra de arte bem conseguida solicita-nos profundamente. Quem não passou já pelo desgosto de, no final de um livro empolgante, viver um sentimento de orfandade porque se lhe esvaiu esse mundo maravilhoso em que viveu mergulhado? E quem, ao sair de um bom filme, não sentiu a dolorosa adaptação à realidade, que lhe parece agora pobre e sem interesse? E no final de um grande concerto, quem não experimentou algo de parecido?

Nenhuma obra é estática, no sentido de que ela, de algum modo, evolui com o usufruidor. Quem não voltou alguma vez a reler livros, ou passagens, que o marcaram? E quem não sentiu, ao voltar a um livro, como havia nele muito mais do que antes vira e apreciara? Ou, pelo contrário, quem não teve a amarga sensação de verificar que um livro, que anteriormente o empolgara, o deixa agora quase indiferente porque entretanto evoluiu e está mais exigente? A obra interage connosco, estimula-nos, provoca-nos, nós somos agentes que interferem no seu percurso. Acontece ainda que nem sempre um bom livro nos encontra na altura certa, e que não apreciamos logo uma obra que o merece porque ainda não temos a maturidade ou o desenvolvimento que ela exige. Por isso é que a iniciação na leitura tem que ser feita com conhecimento de causa e competência pedagógica.

Enfim, os domínios artísticos variam, os padrões de gosto multiplicam-se, as modas vão e vêm, passam, mas as obras que souberam captar a natureza humana nas suas mais fundas e autênticas manifestações, perdurarão, nem que, temporariamente sejam esquecidas.

14. Padrões de exigência

Com efeito, se a obra não tiver qualidade não conseguirá sobreviver por muito tempo. Tem havido inúmeras tentativas de impor obras menores, por razões políticas, sociais, raciais, nacionalistas e outras, mas é trabalho inútil; mais tarde ou mais cedo cairão no esquecimento. As grandes obras resistem aos séculos, veja-se o caso da *Eneida*, de Virgílio, por exemplo, que ao fim de 2.000 anos, embora difícil, é uma obra que alcança os mais altos padrões de qualidade. Outro exemplo, o *Satyricon* de Petrónio, que andou perdido e do qual só se conhecem cerca de 2/3, mas que continua a impor-se pela sua qualidade literária e por uma evidente modernidade quase vinte séculos depois de ter sido escrito.

As grandes obras são precisamente aquelas que alcançaram um reconhecimento alargado e se tornaram clássicas. São as obras que acabam por estabelecer padrões que condicionam as produções posteriores, estabelecem cânones a partir dos quais as

vindouras são avaliadas e apreciadas. No final, importante é o que vai ficando da espuma dos dias, o tempo acaba sempre por repor as coisas no seu devido lugar. Por que razão foco este ponto da qualidade como elemento determinante a ter em conta no gosto pela leitura? Porque é nestes padrões de exigência que a formação dos leitores terá de se fazer, e não com leituras de obras menores.

Há quem diga que hoje se lê pouco. E outros contrapõem que não é verdade pois nunca se leu tanto nem tão generalizadamente. Ambas as asserções parecem verdadeiras, basta lembrar a maior escolaridade atual e o número muito maior de estudantes que frequentam hoje as escolas, para se reconhecer que há muito mais gente a praticar e a usar a leitura. Mas, 1º, ser alfabetizado não é saber ler, e muito menos ser leitor informado e exigente; 2º, haver muita gente a ler não quer dizer que, percentualmente, se leia melhor do que noutros tempos. Sempre se editou literatura de duvidosa qualidade, mas atualmente ela não parece ter diminuído; antes pelo contrário, tudo indica que a má literatura acompanha, em termos percentuais, o atual aumento de leitores, e tendo em conta o muito que se publica temos que concluir que a escolaridade não terá feito tanto quanto devia fazer.

15. Fatores de distorção

Mas nem sempre as coisas são assim tão simples. Tudo isto é problemático, porque dinâmico, uma vez é reversível, outras, cíclico, outras ainda dialético; é enorme a força das modas, das influências, das escolas. A própria necessidade de renovação o exige, porque sem esta vitalização a arte morre. No campo da literatura, a influência que a língua francesa exerceu até aos começos do século XX, foi enorme, o número de autores franceses apreciados era superior a qualquer outra língua. Na aristocracia russa era de bom-tom as pessoas expressarem-se em francês. Hoje o inglês domina em todo o mundo como língua franca. Não haveria problema nenhum se isso não secundarizasse literariamente muitas outras línguas e, a prazo, as não pusesse em perigo. Basta analisar a quantidade de premiados do Nobel das últimas décadas, que se expressam em inglês, para ter noção das desvantagens das outras línguas relativamente a ela e, claro, dos autores que nelas se expressam. Embora o prémio Nobel não garanta a excelência da obra nem do autor, e que a qualidade acaba por se impor, há fatores de distorção e dinâmicas enviesadas pela predominância de certas línguas e de determinados mercados, que estimulam uns e inibem outros. E como isso não é contabilizável nem suscetível de correção muitos ficarão na sombra por causa desse ruído perturbador.

16. A formação do gosto

Há pois tantas maneiras de fazer grandes obras que até me custa falar de algumas pelo esquecimento de tantas outras, mas, quanto à formação do gosto literário nas crianças e nos jovens, sem a qual nada se alcança, penso que não seria preciso muito. Seria um grande fator formativo, por exemplo, começar muito cedo pela leitura de textos escolhidos, de variadas proveniências, características, e sensibilidades. Bons textos,

escolhidos com critério e lidos corretamente podem sensibilizar os jovens, entusiasma-los até, desde que se trabalhe com critério e continuidade.

Leituras, adequadas, com pronúncia correta, respeitando a pontuação e o ritmo, como certas pessoas são capazes, por certo fariam milagres na difusão do bom gosto literário. Ou, pelo menos, numa certa apetência e disponibilidade. Quem nunca ouviu o “Sentimento de um ocidental”, de Cesário Verde, recitado por Mário Viegas? Ou a “Toada de Portalegre” de José Régio, pelo João Villaret? Ou alguns magníficos poemas de Ruy Belo ditos primorosamente por Luís Miguel Cintra? Ou quem nunca reparou naquela belíssima canção de José Afonso “Verdes são os campos”, a partir de um mote dado a Luís de Camões? Ou, já depois disso, e com algum escândalo nacional, poemas também de Camões, David Mourão Ferreira e Alexandre O’Neil cantados por Amália? Para não falar na famosíssima “Pedra filosofal” com poema de António Gedeão e interpretação de Manuel Freire. Tudo formas de realçar o valor literário de poemas e de iniciar as pessoas nessa sensibilização que, sem isso, ficariam esquecidos, e que ao exigirem composições musicais de qualidade, levaram aos mais distraídos belas manifestações dos dois domínios artísticos.

Sendo assim, por que não enriquecer, nas escolas, as leituras com apoios visuais, musicais e cénicos? Não será possível formar uma boa bateria de textos escolhidos e tratados pedagogicamente para apoiar os professores? Imaginem uma seleção das melhores poesias portuguesas, partindo das mais acessíveis, coloridas e musicais, ditas por bons declamadores e acompanhadas de fundos paisagísticos e musicais adequados. Não seria uma boa maneira de começar a educar os jovens num domínio habitualmente tão desprezado nas nossas escolas como é a poesia?

Mas seria preciso, já o dissemos, definir simultaneamente meios de verificar se esta sensibilidade foi ou não alcançada. Com os recursos audiovisuais que há hoje será muito difícil ao Ministério da Educação fornecer às escolas uma boa coleção de objetos educativos deste género convenientemente preparados? E fazer uma preparação dos professores para o seu melhor aproveitamento? E criar processos de avaliação realmente adequados a estes objetivos e que meçam o nível a que se chegou? Em breve teríamos muito mais pessoas recetivas e com mais vontade de ler. Quem duvida?

(Página deixada propositadamente em branco)

ENTREVISTA

INTERVIEW

(Página deixada propositadamente em branco)

Interview with Avner Gvaryahu and Avihai Stollar, directors of Breaking the Silence

João Paulo Avelãs Nunes, António Rafael Amaro,
Nuno Coelho e Joana Ricarte

João Paulo Avelãs Nunes

UC/FL/DHEEAA e Centro de Estudos Interdisciplinares da UC
ORCID: 0000-0003-0419-9179

António Rafael Amaro

UC/FEUC e Centro de Estudos Interdisciplinares da UC
ORCID: 0000-0002-3843-6577

Nuno Coelho

UC/FCT/DEI e Centro de Estudos Interdisciplinares da UC
ORCID: 0000-0002-1134-0321

Joana Ricarte

UC/FL/DHEEAA e Centro de Estudos Interdisciplinares da UC
ORCID: 0000-0002-5425-3746

https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_12

(Página deixada propositadamente em branco)

1. Presentation

Following a roundtable discussion at the University of Coimbra on the situation in the Occupied Palestinian Territories and Israel regarding the perspectives and activity of the organisation *Breaking the Silence*, the journal *Estudos do Século XX* [20th Century Studies], published periodically by the Centre for Interdisciplinary Studies of the University of Coimbra, deemed this interview worthy of inclusion. This first conversation aims therefore to allow the two ex-soldiers and directors of *Breaking the Silence* to respond to questions posed by four researches from Group 1 – History, Memory, and Public Policy, of the Centre for Interdisciplinary Studies of the University of Coimbra.

Unlike sections such as the “Thematic File”, ‘Interdisciplinary Dialogue” and “Critical Reviews”, which are aimed at publishing humanistic, artistic, scientific or technological texts, the “Interviews” section proposes to share civic-minded or memorialistic responses to questions regarding current but relevant issues in broader intellectual and social terms. Such is the intention, whether by bringing more civilian narratives into an academic journal, or simply noting correlations between humanistic, artistic, scientific or technological knowledge and civic intervention.

This interview was documented, on the one hand, due to the ethical and geostrategic importance of the ongoing situation in the Occupied Palestinian Territories and Israel; and, on the other hand, to highlight the main features and discursive strategy of *Breaking the Silence*. It is important to remember that this organisation is made up solely of Israeli citizens who have carried out mandatory military service in the Occupied Palestinian Territories; and that their discursive strategy prioritises characterising and contextualising/ /comparing specific situations in order to explain value judgements and suggestions for how to bring about drastic change.

We value the existence of such an organisation within Israeli society that, in view of the grave problems in the Occupied Palestinian Territories, explicitly assumes the status of an association of ex-perpetrators. From this standpoint, *Breaking the Silence* defends: a) that Israeli soldiers describing in their own words what is really happening is one way of contributing to end the ongoing systematic violation of human rights in the Occupied Palestinian Territories; b) that victims and ex-perpetrators are entitled to support, should they so wish, in their efforts to overcome the effects of the mass violence that has occurred.

Avner Gvaryahu and Avihai Stollar’s answers are especially poignant. Whether consciously or not, their respective intellectual rigour and ethical self-expectations seem to correlate somehow with the likes of Benedict de Spinoza and Hannah Arendt. The options set forth are also important owing to both the complexity and lengthy duration of the Israeli-Arab and Israeli-Palestinian conflicts, and from the contradictions experienced in Israel, the Occupied Palestinian Territories, and in neighbouring countries such as Lebanon, Jordan, Egypt and Syria. Also considered were the verifiable connections with the overall mindset of the Cold War and the Post-Cold-War period, as well as phenomena such as the Jewish diaspora, anti-Judaism, anti-Semitism and the Holocaust.

As researchers, we try above all to recreate and analyse, to contextualise and compare how communities handle and manage situations in which human rights are violated systematically, even when those responsible for such processes of mass violence are

countries under liberal-democratic or democratic regimes. As citizens, we also recognise how important it is to highlight the individual (or small-group) behaviour of those notable for their profound intellectual rigour and heightened self-expectations. As has sometimes happened in the past, we hope that, both now and in the future, the example set by the fairer minority will be followed by the majority; a majority composed of perpetrators and those who are indifferent to such events.

Coimbra, July 2021

2. Interview

Why was Breaking the Silence created and what are its main goals?

Avner Gvaryahu: *Breaking the Silence* was created back in 2004 by a group of over sixty soldiers that served in the Occupied Palestinian Territories, specifically in Hebron during the peak of the Second Intifada – the second Palestinian mass uprising, which was extremely violent, bloody and deadly for both Palestinians and Israelis. In the midst of all this was the city of Hebron, which is the largest Palestinian city in the West Bank and the only Palestinian city outside of East Jerusalem and where, at the heart of the city, you'll find extreme violence in the community. The reality of the Second Intifada was felt very directly, and some of the most famous, horrific events of the Second Intifada took place in or around Hebron. Before forming *Breaking the Silence*, these soldiers were stationed in Hebron for 8 months straight, so their first and main goal was to break their personal silence, to make sure their families and communities were aware of what they were asked to do in the city of Hebron. They did this via a photo exhibit (the same one that was on display last month in Lisbon), with a view to bridging the knowledge gap between what they were asked to do and what the public actually knew about those actions. Besides being an initial response by a group of individual soldiers to what they were doing – and this really answers the question as to why *Breaking the Silence* was created – was that *Breaking the Silence* very quickly became a much larger project. This happened because the soldiers who initially formed the organisation and put together the photo exhibit quickly realised two things: first, how few Israelis really knew what soldiers were being asked to do, and therefore the importance of silence-breaking on a larger scale; second and perhaps most importantly, that their experience was not unique to them, as soldiers from different units, places and times came forward to say that they'd done the exactly same in other places – or in the same places a few years beforehand – or even that they'd done much worse. That helped move this initial *ad hoc* outcry from a group of people into an organisation, whose main goals are to shed light on the practices within the Occupied Palestinian Territories, specifically the soldiers carrying out these missions, in order to increase resistance to occupation. In short, the main aim is to make sure people know what's happening on the ground in order to ensure they have the tools with which to understand and resist it. It's therefore not only about disseminating knowledge, but also encouraging action.

How would you describe Breaking the Silence's strategy for the production and dissemination of narratives regarding the Occupied Palestinian Territories and how those narratives are then used in civic intervention?

Avner Gvaryahu: Our strategy is based on the political assumption that an extremely important element in bringing about this change, furthering our goal of ending occupation, is the non-violent resistance of that occupation by the Israeli public. So, it's not *only* from within but *also* from within. Our work has been spearheaded by and continues to rely on gathering testimonials from soldiers in the Occupied Palestinian Territories, but the second element, which we've been doing for many years now, is an educational role. Here we concentrate our efforts on speaking with Israeli high-school students: pre-military groups work on campus, and we're actually the busiest anti-occupation organisation in the country. Making sure people truly hear the information we've gathered is a big part of our work. That said, we also ensure that this information is not left solely with the Israeli public, on the understanding that, in order to bring about change and achieve our goal of ending occupation, it has to be a joint effort by both Israelis and Palestinians, although we obviously can't teach them as much about their own experiences. The international community is also a key element in ending occupation, or at least criticising and challenging it, so we also spend a lot of time and effort disseminating our testimonials further afield, particularly amongst Jewish communities living outside of Israel. Often via Zoom, we present talks, lectures and screenings of important films that promote conversation or films that we played a role in producing. After this interview, for example, I'm heading to our local theatre in Tel Aviv, where there will be a screening of a film based on our testifiers from Hebron as part of an important film festival. Another way in which we transmit information is via tours, leading hundreds of tours on the ground in both Hebron and the Southern Hebron hills – the southernmost tip of the West Bank – and we're always thinking of more ways to meet new people and pass on this information. Obviously, besides actual meetings, we spend a lot of time publishing on social media and in the press.

Avihai Stollar: Yes, and in addition to the various methods Avner's described for reaching the public, another 'product' we have is the testifiers themselves. We soldiers are distinct from our stories in that, when we go out and tell those stories, our willingness to break the silence and break away from the widely held belief shared by most Israelis that we cannot criticise this reality, that there is nothing wrong with it... that in itself has real value. The fact that it's Israeli soldiers bringing this reality, Israeli soldiers saying that, just as we were active participants in creating this occupation, we are also active participants in ending it, is an important method for conveying this message.

Avner Gvaryahu: We maintain a very clear, straightforward position regarding our mandate – where are we speaking from, who are we and who are we not? We're not the high-ranking generals who sit around tables making decisions on these matters. Most of us are fairly low-ranking officers, but we can testify to what soldiers are being asked to do on the ground. We've been analysing testimonies for the past ten years based on evidence. Opportunities arise to be pulled into a much more political conversation, but we really try to maintain our position based on where we're coming from. One criticism we face on a daily basis is, "Why are you saying these horrible things about Israeli soldiers?". Our response is, "Well, what do you mean? It's not about *other* Israeli soldiers,

it's about us. We're talking about *our* experiences; I'm talking about what *I did*." That is by no means manipulation, it's honestly where we come from.

Avihai Stollar: Especially within the Israeli peace camp, there is the idea that there are some golden words that would allow us to convey our message to the public. If only we could find the words not to antagonise them, we could get them to listen. I'm afraid that, in my experience, when it comes to the words we use to define the problem – whether or not we use the words 'occupation' and 'apartheid' and so forth – even the most carefully chosen words aimed at peace and finding common ground were no more effective at reaching large parts of the public than more explicit options. There's a good chance that the Israeli public is less sensitive to specific words than to the overall message, and they're more intelligent than we would sometimes like to think. So, when a group is focused on ending the occupation, they understand, regardless of whether or not you use the word 'occupation'. This is also present in the thoughts and speeches of left-wing and human rights groups within the Israeli public.

*Would you say that **Breaking the Silence's** strategy for the production and dissemination of narratives regarding the Occupied Palestinian Territories, and their subsequent use in civic intervention, was influenced by Hannah Arendt's work? Could some correlation be drawn with Yad Vashem's position on the memories of past anti-Judaism, anti-Semitism and the Holocaust?*

Avner Gvoryahu: Well, I wish I could claim to be more of a Hannah Arendt scholar... I only read *Eichmann in Jerusalem* years ago... but I definitely agree with the basic concept of the banality of evil and the importance of understanding *who* the people are carrying out these horrific historical acts. In short, however, I don't think that the creation of *Breaking the Silence* was inspired by Hannah Arendt's work. If we were to look for inspiration somewhere, it would be the testimonies of soldiers who broke their own silence and spoke out in the past, particularly the Americans' experience in Vietnam. It's certainly true that there's a lot of space and importance given to testimony in Israeli Jewish society. That is without a doubt part of the methodology, if you will, of remembering the Holocaust. This concept of sharing testimony was important, but the fact that it was coming not from victims but from victimisers made it that much more impactful and difficult for the public to digest.

I've been part of *Breaking the Silence* since 2010 and Avihai was there before me, but when I started we took an organisational day together, and you'd expect that to be something fun, right? Where did we go? Yad Vashem. And it was actually a really interesting experience – a strange thing to do on your day off – but we did an alternative tour led by a professor called Amos Goldberg. Growing up in a mainstream Israeli school and religious family, I learned about the Holocaust in a very specific way as a connection to what we were supposed to do right after school (join the army). It was very interesting suddenly to view the Holocaust from a different perspective and think about the voices that aren't necessarily mentioned in Yad Vashem, beyond our usual narrative.

Avihai Stollar: I'd like to add one thing to try and explain why this happens. The best way for me to explain it is via my own story. When I was seventeen and in high school, growing up in a typically liberal, fairly progressive, middle-class Israeli family, I was reading Bakunin and Kropotkin and started the 'Cosmopolitan Brigade' with my friends.

We considered ourselves highly progressive anarchists, thinking outside the box, but within six months of being recruited, not only was I ready, but I wanted to kill a person. I reached active duty during the peak of the Second Intifada – every time you turned on the TV you'd hear about buses being blown up. I joined the army out of a feeling of urgency without really knowing anything about what was happening. Living in Israel is not enough to provide you with more sources of information than anybody else, so I grew up on what was available in the media, and what you get in Israel today – and definitely in 2001 – is that sense of emergency. So, then I got to active duty, and I was trained to fight the Syrian army, I was trained to fight another army, and eight months into my training I reached the West Bank: active duty for the first time. I have no idea what my mission is, no idea what's happening here, I don't understand how things are supposed to work ethically or morally. I learn everything from my commanding officers, and very quickly you adopt everything that comes with what it means to be an occupier. Day after day your own red line is pushed further and further, and the only way to understand what's right and what's wrong is by looking around you and seeing the reality, which is made up of your commanding officers' and colleagues' actions. At the end of the day, we're talking about a system full of eighteen- and nineteen-year olds, you know, not usually known for sophisticated ethical thought, but I had an assault rifle in my arms and a lot of power and responsibility, and thus my reality was created. In that regard, I think Hannah Arendt's message is very true: anyone who strapped on the boots, placed in a fundamentally immoral situation, would himself become immoral, and to expect eighteen-year-olds to have the ethical or sensible ability *not* to do those things – let alone prevent them from happening – is a misjudged focus. Change will not come from the soldiers on the ground, or so I understand it, but this is also my explanation as to why, even though we Israelis grow up with the memory of the Holocaust, and almost every Israeli has visited Yad Vashem or some other Holocaust museum while in high school, still we get to the army and do what we do – a completely different story and reality to that of the Holocaust, granted, but a reality of occupation makes you an occupier, it's as simple as that.

Why did you become an activist and Director of Breaking the Silence? What are the effects of that activism on your personal, professional and civic life?

Avner Gvaryahu: Something that's true for many Israeli Jews, certainly in my family, is that both my grandparents were Holocaust survivors. Many have written about the two concepts of Judaism that have risen from the ashes of the Holocaust, and the dominant narrative in today's Israeli public is this idea of 'never again'... but 'never again' solely to us as Jews. I grew up in a family that talked about 'never again to anyone'. I was lucky and privileged to grow up in a family that taught me to think differently to the rest of my society. To challenge, think critically and consider my responsibility. There is a concept in Judaism called 'tikkun olam' that talks about the duty to repair the world, which was a very strong element in my upbringing. Growing up with such ideas, meeting the occupation was like crashing a car at 180mph. Everything you think of yourself and your concept of who you are is shattered when you encounter the occupation.

The process I went through, which led to me breaking my silence and taking responsibility, was composed of a million fragments throughout my service, but perhaps

the most important tactic in which I played a part was a mission known in military jargon as a 'straw widow'. A 'straw widow' is where you take over a private Palestinian house, store or office etc. What matters is its strategic location for the place you want to observe, to be high up and protected, and the idea is to take over that building as a military post for a few hours – anything from 6 hours to a few days. In the latter half of my service, I became the sergeant of a sniper team, so I led many of these missions. When you enter a private residence, you make sure its occupants are innocent. You barge into their house in the middle of the night without them knowing, without a court order of course, and you use their house as a military post. Those experiences really stuck with me and created the walls I was banging my head against, because those were the biggest moments of dissonance between the way I saw myself and the way I was acting. There was one specific case when we entered a house in Nablus belonging to a doctor, who lived near one of the main areas of the city, so we took over his house as a straw widow, and because it was the end of my service, I felt really bad from mission after mission. I felt that I could perhaps speak with this Palestinian and show him that I'm humane, that there's a person behind the uniform. I think that meeting this particular Palestinian in Nablus was what mobilised me to become an activist and join *Breaking the Silence*. There in his own house, he completely shifted the dynamic of that room. Even though I was there with a gun and helmet barging into his house, he managed to explain to me his own life as a Palestinian, along with my place and my responsibility in the larger constellation of events. He said to me, "The same way you barged in here tonight, there are soldiers all over the West Bank. You'll leave tonight, but others will come tomorrow." This understanding of how futile it was to try to become a 'moral' occupier, the absurdity of thinking that I could be one was so clear in that moment, I knew this was something I'd have to deal with and tell someone. Upon finishing my service a few months later, I met Avihai, who was already working with *Breaking the Silence*, and I joined a tour of the South Hebron Hills. I was asked my story and whether I'd be willing to give a testimony, to which I replied, "Sure, but I have nothing interesting to say." They said, "That's what everyone says, so let's meet." I met Avihai a few weeks later at his own apartment in Mahane Yehuda, where I gave my testimony. That moment was very important: not only sharing that specific story but also understanding via Avihai's questions my own responsibility and the things that are of interest to *Breaking the Silence*. In that crucial moment, considering a lot of the things I did, they didn't feel like the banality of evil, just banal. Then understanding them in their wider, political context made me understand how evil they were. That was such an important moment for me. I've been a member of *Breaking the Silence* for eleven years now, and there are definitely personal implications: childhood friends and family members no longer speak to me; and I receive hate mail and threatening messages via Facebook. We have to remind ourselves how small a price we're paying compared to Palestinians living under our control for so many years. I don't think this is a way to fix what we did: the trauma we left behind is still there. This is us taking responsibility, which has eventually led to me spending so much time on this: silence-breaking is key to improving the reality here between the river and the sea.

Avihai Stollar: Yes, I had a very similar experience: giving my testimony was in itself a substantial step in my personal political awakening, if you will. I think that this need

in us as both individuals and part of Israeli society, this duty to take responsibility and become accountable for the reality of the occupation, is very important, but not obvious. In many ways, even amongst more dovish parts of the Israeli political spectrum, we still prefer to refer to the occupation as something external in some way. We use temporary, distant terms, such as 'the situation' or 'that territory' – we tend to think about it as something on which our leaders and their leaders will find common ground, sit in their suits in Geneva and sign an agreement. Then it will end. But as long as that doesn't happen, to some extent, this is not our greatest problem. It's a conflict that we have; it's the situation in the Middle East; it's a lot of things rather than a real problem for which we are responsible. *Breaking the Silence's* message is exactly that: we must become accountable on many levels and understand that we have a big part in this. As obvious as it might sound, from a historical perspective, it's so important to claim that accountability. That for me was definitely the most important aspect of joining *Breaking the Silence* and becoming much more politically active than I used to be.

How would you describe the present situation in the Occupied Territories in terms of ensuring or violating human rights?

Avihai Stollar: If you have a look at the *Breaking the Silence* database, you'll see it's divided according to certain categories. Not all of those categories deal directly with human rights violations, but most of them do. Whether we're talking about upholding a siege or a lockdown, or violence or even killing, these are the bricks that constitute military rule over a civilian population. To return to what I was saying before, *Breaking the Silence* is made up of two parts: the testifiers and the testimonies, both of which expose not only certain instances where human rights were violated, but more importantly its very systemic nature... how it's happening all around the West Bank and the Gaza Strip, and how it's happening in 2021 just as it was in 2003. This is also one of *Breaking the Silence's* big contributions. Simply looking at our database, you could pull out thousands of instances at random, not necessarily bloody and dramatic ones, but they'd all demonstrate the various ways in which our military rule violates Palestinian human rights.

I'd also hasten to add that we aren't in any way implying that this is related to the Holocaust. We're not saying that it's genocide at all. If we want to use legal terms, genocide is an attempt at the physical destruction of an ethnic or political group, which I don't believe to be the case here. I don't find this specific historical comparison necessary, because within human history of oppression and injustice, we could find examples that are much more relevant to what is currently happening in the Occupied Territories. It's not just a question of labels, but more accurate definitions of what is taking place. We're not trying to label it, nor say that it's as bad as or worse than something else; we are describing the daily reality, including those things that are not as dramatic or bloody. That's precisely the power behind it: I'd leave it to the political scientists to gather this evidence we provide and attempt to define what it is. In my humble opinion, it's not worth trying to compare it to, let's say, the experience of Nazi occupation in Germany.

Avner Gvoryahu: I totally agree, but it's worth adding that there are a lot historical comparisons that should be made in order for us to learn from them, such as apartheid

in South Africa. There are a lot of differences, both historically and geopolitically, but I do believe that apartheid is currently taking place in the Occupied Territories. That has been acknowledged not only by a variety of human rights organisations, but also by leading Israeli speakers and opinion-makers, and while it's not an organisational position, I certainly believe it to be an accurate and important point to consider. They are far from identical situations, but the criminal element of systematic separation and the fact that this is not a temporary reality, rather one that's endured throughout many years, are significant.

How would you describe the current political situation in Israel? What are your thoughts on present narratives and stances in Israel concerning the Occupied Territories and its respective inhabitants?

Avner Gvaryahu: The Israeli political landscape is not one you can view as a dichotomy of right versus left. We don't have a clear left, nor a clear right, and many parties on the Israeli political spectrum would be seen as right or far-right in another context. I do think it's possible to separate the Israeli political sphere into 3 main blocks. The first and biggest is what I'd call the 'control camp'. Those who believe that, between the river and the sea, there's only room for one sovereign country, Israel. You'll find many promoters of this 'control camp' in Security Establishment, historical Labour... I think Netanyahu also belonged to that school of thought for many years. To the right of that camp is one challenging it, which wants to annex the Territories: a step to the right. This second political camp, the 'annexation camp', is the largest *growing* one – they're not the biggest, which is the 'control camp', but for years now they've managed to grow within the 'control camp'. To the left of the 'control camp' is what I'd call the 'peace camp' or 'quality camp'. In one way or another, whether one state, two states, confederation or by nationalism, people between the river and the sea should enjoy self-determination, equality and freedom – I'm in that camp, and I believe *Breaking the Silence* is, too. In this camp you'll find Palestinian citizens of Israel, Arab-Israelis, the Israeli-Jewish left, and that's how I'd define our political landscape when it comes to the Occupied Territories. As for the 'control camp', which is the largest, you'll also find those who are least interested in the subject, which is the majority of Israeli Jewish society. Within that, we can also better understand the very strange and unnatural coalition that was formed in Israel. Even Labour, which is viewed within Israel as a left-leaning party, propounded in the mid-90s the concept that 'we have to move forward for peace'. That was the narrative. Ten to fifteen years on, however, the Labour party is talking about 'peace later'. Over the past five or six years, it's been that 'peace will never come'. That is a significant shift, and we'll see now with Merav Michaeli leading the party, but you can see that the whole conversation was moved much more into the 'control camp' with this feeling that nothing can actually change. That being the case, *Breaking the Silence* has a key role in making sure that the issue of occupation and the subjugation of Palestinians is on the table, that people are educated about this reality to challenge and discuss it, but we are by no means a majority. We are a minority that can and should be very effective in pulling the 'control camp' closer to the 'peace camp': the very opposite of what the 'annexation camp' has been doing for the past ten years.

What does Breaking the Silence envision for the future of Israel, the Palestinian Occupied Territories and neighbouring countries (Lebanon, Jordan, Egypt, Syria)?

Avner Gvaryahu: We focus on a very specific element within the Israeli/Palestinian / Jewish/Arabic conflict. The conflict did not start in 1967. It predates '67, it predates '48, it predates '29, it even predates 1917. There is a historical conflict that, even if we are successful, will not necessarily end. Within that conflict, I am a ninth generation Jerusalemite, with roots, history and connection to this land in the same way that friends of mine living in East Jerusalem or Hebron could claim. Within this conflict, there are different elements that are either keys or roadblocks and that must be addressed in order to move forward to a process of conflict resolution. *The* major roadblock for us is the military dictatorship and control over Palestinians. The fact that we control the lives of children born in Gaza but still registered the Israeli registry, that there are children in Gaza who don't know what a mountain looks like and children in Hebron who don't know what the sea looks like, that's on us. That's our responsibility. There aren't two sides to the occupation. There's one side, and it's Israel. The first and foremost thing we must do is end that dictatorship. I believe that, if we show goodwill and are seriously keen to end this inequality, to change the dynamic of Jewish supremacy over non-Jews, then we can start thinking seriously about ending the conflict. I don't think there's a reasonable solution to consider now regarding Israel or Palestine or the entire region without first ending the occupation. Once we end it, many, many doors will open. In South Africa a while ago, I learned a lot of relevant information, but there were two key moments in the anti-apartheid movement that made it possible. The African National Congress was talking about concepts of equality in the '50s, but it took time to get it right. One important moment for both the Afrikaners and the British colonial powers was understanding that they would have to give up some of their privileges if they wanted to stay in the region. Another important element was that black South Africans also understood that not all the white South Africans were going to leave: they were there to stay, unlike other colonial solutions. Looking at our own region, there are colonial elements, but not a classic colonial or anti-colonial solution. Jews aren't going to return to Hamburg, Poland or Ethiopia, for example. The first step is ending the occupation, in which groups like *Breaking the Silence* will be extremely important for moving towards a post-conflict era, but yes, that first step has to be us taking our boot from their neck. That will then facilitate the next step.

Avihai Stollar: I agree entirely. There's a very normal tendency to seek our end goal first of all, whether it's a one-state or two-state solution, and I honestly think it pretty futile to focus all our efforts on answering that specific question. I've never used the word 'steps', but I feel very comfortable with that idea. Ending the occupation is a cardinal step, but only a step. We need to go there because that's the goal in sight at the moment. Once we've ended this permanent, detrimental state of inequality and injustice, which is constantly pushing us further away from a solution, only then can we start to think about the following steps. Personally, I don't know where we're going to end up, whether we'll have a Palestinian state or one unified state, but even that won't be the last step in the long process of reconciliation. Even when they sign a deal, it's not all going to be fine the day after, so there are many steps to be taken even to end the current injustice. This also depends quite heavily on the region, because events in Syria and Lebanon also

have some influence, whether positive or negative. I'll give one very positive example that, since 2002, the Saudi peace proposal, which is basically a two-state solution module, also incorporates normalising relations with around thirty Arab states, which would bring about dramatic geostrategic change in the Middle East and provide a strong answer to Israel's fear of creating a new Arab State. These are not things we can anticipate; we can only advance toward a tangible goal, which, as Avner already described, is ending the occupation.

