

Guia para a utilização materiais pedagógicos

LiberdadeEscolha

ESCOLA

- Enquadramento 1
- Apresentação geral das propostas 7
- Bibliografia 11
- Anexos 13
- Ficha Técnica..... 19

SEMANA

LiberdadeEscolha

ESCOLA

www.liberdadeescolhaescola.org

Enquadramento conceptual e apresentação das propostas pedagógicas

Introdução

O conjunto de materiais e propostas pedagógicas que compõem estes cadernos surgem no âmbito da “*Semana da Escolha da Escola*”, e foram criados com o objetivo de permitir aos educadores explorar com os alunos do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) e do ensino secundário diferentes questões associadas à Liberdade de Educação.

Para contextualizar os materiais e ajudar à sua exploração, apresentamos neste primeiro caderno uma breve introdução teórica que pretende (i) ajudar a enunciar e situar algumas das questões discutidas em torno da liberdade de educação, dos direitos humanos, do direito à educação e da justiça social e (ii) melhor compreender a organização das propostas (opções pedagógicas, objetivos e desenvolvimento). No final deste caderno poderá encontrar uma lista bibliográfica que, além de apresentar as referências utilizadas no texto, elenca um conjunto vasto de obras que poderão ser consultadas para aprofundamento de algum ponto específico.

Antes da apresentação dos conteúdos chamamos a atenção para três notas:

1. Os materiais foram construídos e são apresentados com o objetivo de ajudar a criar oportunidades de exploração da temática da Liberdade de Educação no âmbito dos direitos humanos (nomeadamente do direito à educação) e da justiça social.
2. Subjaz a estas propostas a importância de: (a) contribuir para a formação de cidadãos capazes de refletir e envolver-se no debate público (nomeadamente nas temáticas que lhes são mais próximas); (b) promover a reflexão em torno da educação não centrada apenas “na minha educação” mas abrindo portas para uma perspetiva mais alargada de um mundo em cuja construção do qual somos convidados a ser construtores. A primeira ideia levou-nos a privilegiar as metodologias ativas; a segunda a aproximarmo-nos de algumas das propostas da Educação Global.
3. Os educadores podem aproveitar as propostas pedagógicas destes cadernos na medida que considerem úteis para os seus alunos, podendo adaptá-los, com total liberdade, aos seus objetivos, tempo existente e realidade concreta dos alunos. Aceitamos com gosto comentários, sugestões e propostas que possam ajudar-nos a melhorar constantemente este trabalho que é, também ele, um documento em contínua construção.

Enquadramento conceptual

“A educação é um exemplo típico de um direito fundamental, que contém as duas características tradicionais deste tipo de direito: em primeiro lugar, deve prever uma liberdade que permita às pessoas escolherem o tipo de educação desejado (...); em segundo lugar, é necessário que se garanta a possibilidade de escolher o modelo de educação a ministrar: por outras palavras, cada indivíduo ou grupo goza do direito de praticar uma convicção ideológica ou religiosa, enquanto base do seu próprio projeto educativo” (Jan De Groof in: Fernández & Normann, 2002, p. 21).

2.1 Ponto de partida

Num mundo plural, em rápida mudança e crescentemente mais interdependente, a educação assume na construção do futuro pessoal e coletivo um papel cada vez mais importante que ultrapassa em larga medida a função de instrução. Se a educação não é apenas a escola, a educação escolar assume, de forma crescente, um papel de destaque no desenvolvimento e formação das crianças, adolescentes e jovens. A realidade da escola, face aos desafios educativos da actualidade, corre o risco de se encontrar “*out of sync with the realities of a global world*” (Suaréz-Orozxo & Sattin, 2007, 58), deixando por essa razão de ser capaz de cumprir a sua missão ao serviço das crianças, adolescentes, jovens, famílias, sociedade do futuro próximo e do futuro global a construir com desafios que, antevemos, serão exigentes do ponto de vista pessoal (identidade) e social.

É neste cenário que o debate em torno da educação e da liberdade de educação - debate que não é recente e se estende a todo o mundo integrando as especificidades de cada região (Fernández & Nordmann, 2002) - assume nos últimos anos uma redobrada intensidade.

Incluída na constituição portuguesa (Pinto, 2008 & 2012) e de forma muito explícita na resolução do Parlamento Europeu de 14 de Março de 1984¹, a liberdade de educação integra a agenda da Década das Nações Unidas para a Educação no Domínio dos Direitos do Homem (1995-2004) onde a opção educativa é analisada no âmbito da educação como direito humano. É este o nosso ponto de partida.

¹ “O direito à liberdade de ensino implica a obrigação para os Estados-Membros de favorecer igualmente, a nível financeiro, o exercício deste direito na prática e de conceder às escolas as subvenções públicas necessárias para o exercício da sua missão e para o cumprimento das suas obrigações em condições iguais àquelas de que beneficiam os estabelecimentos de ensino públicos do mesmo nível de ensino, evitando discriminações relativamente aos organizadores, aos pais, aos alunos ou ao pessoal administrativo e auxiliar” (Pinto 2008, p. 164; Fernández & Nordmann, 2002, p. 36)

2.2 Liberdade de educação: além do público e privado

Educar implica ser capaz de assegurar o equilíbrio entre “o que une e o que liberta” (Reboul, 2000, 81), ou seja, entre a função de conservar - integrar novos membros na sociedade assegurando a transmissão do que considera “digno de ser conservado” (Savater, 2007, 103) - e de emancipar - permitindo “ser o que realmente se é” (Rogers, 2009, 198) ou seja pessoa “num processo de liberdade, pelo qual se vai identificando, isto é, tornando independente do resto como sujeito autónomo e único” (Magalhães, 2005, 23). São duas faces da mesma moeda, capazes de aliar identidade e alteridade, realização do potencial pessoal e solidariedade. Em conjunto apontam para um novo mandato para a educação nacional² e internacional³: o desenvolvimento integral (Teixeira, 1995; Carneiro, 2000a; Delors, 1996).

Ao longo do tempo, por razões ligadas à coesão nacional (construção identitária dos Estados-nação, implantação dos diferentes sistemas de organização política como o Estado liberal, a república e o estado novo em Portugal), à laicização, a necessidade de assegurar perspectivas de desenvolvimento económico e a necessidade de garantir o princípio da igualdade no acesso à educação, o Estado chamou a si a responsabilidade da educação.

Da mesma forma que o conceito de “relação” não pressupõe anulação ou submissão, também “igualdade” não deve significar “mesmidade” (Azevedo, 2012) e a coesão social não pode, nem deve sacrificar a pessoa - livre, autónoma e dotada de uma consciência intelectual e moral (Fernández & Normann, 2002), e sujeito de direitos, nomeadamente a uma identidade filosófica, cultural ou religiosa própria - a qualquer utilitarismo comunitário ou estatal, seja ele o desenvolvimento económico ou a coesão social.

O resultado atual é paradoxal: enquanto nas salas de aula é valorizada a diferenciação pedagógica, a lógica educativa é a de uma escola e um currículo tamanho único para todos, dependente “de um ‘ministério da educação’ que aceita ou tolera, em maior ou menor extensão, a existência de um pequeno sector de educação privado.” (Fernández & Normann, 2002, 54). Uma realidade que se caracteriza por um “monopólio estatal” (Pinto, 2008) que contrasta com a constituição portuguesa (Art.º 43.º) que garantindo a liberdade de aprender e ensinar (n.º 1), estabelece que “o Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (Art. 2.º) e garante “o direito de criação de escolas particulares e cooperativas” (N.º 4).

Mas o maior paradoxo é que hoje, este monopólio, marcado pela “persistente capacidade de reprodução dos códigos conservadores do sistema educativo” (Joaquim Aguiar in: Carneiro, 2001b, 124) e pela imposição de um tamanho único para todas as medidas, apresenta um conjunto de fragilidades e dilemas que põem em risco o direito à educação de muitas crianças e jovens (sobretudo de contextos sociais mais fragilizados). A solução, preterindo a identificação de estratégias e linhas de orientação para o futuro, tem privilegiado o aumento das dotações orçamentais (idem) com a consequência de, ocultando o desajuste entre a escola e a realidade, promover através da estabilidade orçamental, o imobilismo do sistema. Outro autor, Mário Pinto (2008), reitera esta ideia e cita um estudo estatístico (indicadores do sistema educativo durante o período 1986-2006), que mostra como a despesa com a educação quadruplicou desde 1990 a preços constantes (p. 39).

É o contexto em que se esboçam as linhas éticas e pragmáticas das propostas em torno da “liberdade de educação”. O debate assume muitas vezes na comunicação social e fóruns públicos uma perspectiva institucional que reduz a discussão à escola pública versus escola privada. Uma visão mais abrangente deve integrar este debate colocando-o justamente no âmbito da educação, dos direitos humanos e da justiça social. Nesta linha propomos duas perspectivas de análise: (i) a perspectiva da realidade: o crescimento da procura por projetos educativos diferenciados e (ii) Perspectiva dos pais e da criança: a missão de escolher a educação para os seus filhos.

2.2.a) Perspetiva da realidade: o crescimento da procura por projetos educativos diferenciados

○ ensino privado ocupa na história da educação portuguesa um lugar de destaque sendo neste setor que “se desenvolveram, na transição do século XIX para o século XX, algumas das mais interessantes e inovadoras experiências escolares que o país conheceu. Para além disso, é fundamental ter em conta a profunda diversidade do ensino particular, irreductível, portanto, a quaisquer generalizações apressadas ou a lugares-comuns que procurem de alguma maneira caracterizá-lo” (Pintassilgo, 2011).

Em meados do século XIX cerca de 28% dos alunos no ensino primário estudavam em escolas privadas. Em meados do séc. XX (década de 60 e 70), o número dos alunos no ensino privado representa entre 5% e 10% do ensino básico. Desde então o ensino privado foi-se consolidando. No ano letivo de 2007/2008 os alunos em escolas privadas são cerca de 315.202 alunos representando cerca de 19% dos alunos (48% no pré-escolar, 12% no ensino básico e 20% no ensino secundário) em Portugal continental (DGEEC; 2009).

Quais as razões para este crescimento? Alguns autores relacionam-no, de forma especial no pré-escolar e no ensino básico com a necessidade sentida pelo Estado nas décadas de 80 e 90, de apoiar-se no ensino privado para complementar a oferta pública insuficiente (Justino, 2010). No caso do secundário este crescimento poderá estar associado à valorização do acesso à universidade e o ensino particular como mais

² Análise da lei de Bases. (Magalhães, 1995).

³ “Pode, aliás, verificar-se que ao longo dos tempos ocorreu um alargamento de objetivos: a escola deixou de ser o lugar em que se aprende a ler, escrever e contar para ser orientada por objetivos mais vastos: o da formação integral do aluno, o do desenvolvimento de uma ação concreta no meio.” (Teixeira, 1995, 37).

"capacitador e exigente, face ao ensino massificado da escola pública" (Idem, p. 107), realidade que os rankings publicados anualmente parecem corroborar de forma especial em Lisboa e no Porto.

Contudo diversos estudos, mostram não ser apenas a qualidade que caracteriza a procura de projetos diferenciados. Outros fatores devem ser considerados como a proximidade entre o projeto familiar e o projeto da escola (incluindo a disciplina, as regras e os valores humanos e religiosos), a confiança na competência e dedicação dos professores e na organização da escola. Razões valorizadas pelos pais em detrimento da proximidade física de casa e da crença de que o ensino privado oferece melhor formação do que o público (Pinheiro, 2011).

2.2.b) Perspetiva dos pais e da criança: a missão de escolher a educação para os seus filhos

O N.º 5 do artigo 36.º da Constituição da República Portuguesa - "*Os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos seus filhos*" - é complementado na legislação internacional (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Convenção dos Direitos da Criança e Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia - ver **Anexo 1**), pelo reconhecimento do direito dos pais de escolher o género de educação a dar aos seus filhos.

A entrada dos filhos na escola é uma etapa nova e exigente para cada família e, de forma especial para os pais. Neste contexto "*procurar a escola mais apropriada para a criança e que corresponda a todas as expectativas familiares é uma tarefa complexa. As dúvidas e as responsabilidades pesam sobre os pais, que sabem que dessa decisão depende em grande parte o futuro dos filhos*" (Pérez, 2004, 36). E quando os pais não podem escolher a escola dos filhos? Que justiça existe no facto de apenas as famílias económica e socialmente privilegiadas conseguirem investir e escolher o melhor projeto educativo para os seus filhos?

A escolha da escola não é uma mera opção logística. Três implicações da escolha da escola devem ser consideradas:

1. A importância da coerência entre o projeto educativo e os valores e opções religiosas, filosóficas e culturais da família. Assistimos a um ressurgimento dos valores, aliado à consciência da impossibilidade de uma educação neutra (Pedro; 2002) e da importância de uma educação vocacionada para "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a viver juntos" e "aprender a ser" (Delors, 1996). Ilustra a importância deste debate os dados da sondagem à opinião pública (pais, alunos, professores, autarcas e quadros da administração central e regional), realizada no âmbito do trabalho "O futuro da educação em Portugal - tendências e oportunidades" (Carneiro, 2000º, pp. 233-271). Quando inquiridos sobre as funções da escola mais importantes na próxima década, 62% dos inquiridos apontam o "papel ativo na formação do indivíduo", destacando a prioridade de "aumentar a motivação e o gosto pelo saber ser e saber fazer", "desenvolvimento da personalidade", "preservação do ambiente" e "transmissão de valores", destacando a este nível os valores morais e éticos (destaque nos alunos) e o respeito (destaque entre pais e professores).
2. Sabemos hoje como o envolvimento dos pais influencia a integração escolar e desempenho académico das crianças e jovens (Relvas, 2006), com efeitos positivos para os alunos, os próprios pais e a escola (Pinheiro 2011). Este envolvimento pressupõe uma relação que ultrapassa a relação institucional e que deve, para ser bem-sucedida, substituir a desconfiança e a suspeição pela confiança e a colaboração. Naturalmente esta relação sai reforçada com o conhecimento, o envolvimento e a coerência entre o projeto educativo e os aspetos valorizados em casa.
3. Da mesma forma que não existem duas crianças iguais, também não existem duas escolas iguais (Pérez, 2004). Cabe aos pais, que conhecem os filhos, as suas características e as suas necessidades (específicas e por vezes especiais ligadas à aprendizagem, doença ou deficiência), a capacidade e a possibilidade de, no âmbito do "*direito e dever de educação*", escolher o projeto educativo/ escola mais apropriado à promoção do desenvolvimento e realização do potencial dos seus filhos e, por vezes, de cada um dos seus filhos (garantindo a possibilidade de acesso a projetos educativos mais apropriados à realidade específica de cada um).

Este último ponto relaciona-se diretamente com os direitos da criança. Na convenção dos direitos da Criança, os objetivos da educação são apresentados da seguinte forma:

Artigo 29.º

1. Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a:
 - a. Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades;
 - b. Inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
 - c. Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua;
 - d. Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena;
 - e. Promover o respeito da criança pelo meio ambiente.
2. Nenhuma disposição deste artigo ou do artigo 28.º pode ser interpretada de forma a ofender a liberdade dos indivíduos ou das pessoas colectivas de criar e dirigir estabelecimentos de ensino, desde que sejam respeitados os princípios enunciados no n.º 1 do presente artigo e que a educação ministrada nesses estabelecimentos seja conforme às regras mínimas prescritas pelo Estado.

Como veremos mais à frente, todos os homens e crianças são, enquanto pessoas humanas, fins em si mesmos e como tal, nunca passíveis de instrumentalização ao serviço de qualquer desígnio social ou de valores sociais como a igualdade entendida como igualitarismo.

O direito à educação coloca a pessoa e o seu desenvolvimento no centro do debate, tendo em conta, que este direito não se limita ao acesso a um lugar em qualquer escola, mas à promoção do desenvolvimento integral, isto é, de pensar e agir de forma autónoma e de desempenhar um papel útil na sociedade (Fernández & Normann, 2002). Como é expresso pelos autores citados: *"a primazia que se reconhece à pessoa implica, pelo contrário, que uma educação de qualidade se baseie no respeito pela diferença, na liberdade individual e assente, por conseguinte, num leque verdadeiramente alargado de ofertas educativas, por forma a traduzir a diversidade das pessoas, das aspirações e dos projetos."* (p. 47).

2.3. Liberdade de educação: uma abordagem no âmbito dos direitos humanos e da justiça social

"Pensas sem dúvida, tal como eu, que todos os seres humanos da nossa terra devam ter os mesmos direitos e ser tratados com a mesma dignidade." (Ducamp, 1998, p. 11)

2.3.a) Algumas ideias sobre a dignidade humana, os direitos humanos e a justiça

A Declaração Universal dos Direitos do Homem propõe um ideal e apresenta-o, nas primeiras linhas do preâmbulo: *"considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo..."* Mas nem sempre se tem oportunidade de perceber plenamente o que isto significa e, menos ainda, de o tornar explícito no nosso dia-a-dia, isto é, enquanto pessoas e cidadãos, convidados a usufruir de direitos, mas também a construir nas escolhas pequenas e grandes, um mundo onde estes direitos sejam uma realidade para todos.

A primeira questão prende-se com o desafio para a educação identificado por Edgar Morin (2002) de *"velar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a da diversidade e que a sua diversidade não apague a da unidade."* (p. 59). É importante compreender a profundidade deste desafio para agir eticamente na realidade. O ser humano integra este *"princípio de unidade/diversidade"* (Idem, p. 60), remetendo para a sua realidade simultaneamente: a) de pessoa individual única e diferente - com características, capacidades e um potencial próprio; b) de pessoa humana com igual direito a sê-lo plenamente - partilhando com todas as outras pessoas o que mais especificamente caracteriza a pessoa humana e sendo desafiado (educação) a humanizar-se e a integrar e contribuir para a construção da comunidade humana.

Surge neste contexto o valor da dignidade humana. É importante perceber que a ideia de dignidade humana, resultante da forma de olhar para o humano, não foi sempre a mesma ao longo do tempo e nos diferentes espaços geográficos. A ideia mais ou menos consensual da dignidade como característica comum e inerente a todos os seres humanos é até bastante recente. É no conturbado século XX, marcado por *"destruições sem precedentes e progressos inimagináveis"* (Singh, 1996, 215) e, na sequência do movimento de autodeterminação das colónias por um lado, e os horrores da segunda guerra mundial por outro, que a dignidade humana vai encontrar expressão concreta na declaração dos direitos humanos de 1948 (iniciativa da recém-criada Organização das Nações Unidas).

Dignidade, igualdade e humanidade

A dignidade humana prende-se com aquilo que é próprio, ou seja, que é característico do ser humano, e que deve ser assegurado para que possa viver como tal. No caso das crianças, poderá ser útil uma expressão mais concreta, como o que o ser humano precisa para viver como ser humano, isto é, feliz e saudável. É importante contudo, que a dignidade não fique refém da sobrevivência. Ser humano é mais do que sobreviver, incluindo (organização orientada para as crianças e jovens):

- a) Possibilidade de uma vida com condições dignas (vida, água para beber, alimentação saudável, habitação com conforto e segurança e cuidados de saúde);
- b) Oportunidade para se desenvolver como pessoa (educação, lazer, tempo para brincar, trabalho). É muito importante esta dimensão na medida em que a dignidade humana não diz respeito apenas ao que o homem é, mas também ao que pode ser, isto é, ao desenvolvimento do seu potencial pessoal e humano;
- c) Possibilidade de viver em segurança, liberdade e protegido (amor, carinho, família, proteção da exploração, trabalho, paz e proteção da destruição da guerra, inclusão quando existe diferença, dificuldades ou deficiência);
- d) Participar e ser tido em conta nas decisões que afetam a sua vida (identidade, pertença à comunidade, expressar livremente as suas ideias, optar por uma religião ou ideologia, ter perspetivas de futuro, esperança e felicidade).

A dignidade representa o valor da pessoa humana. Este valor é tão alto, que nada se lhe pode sobrepor, ou seja não tem equivalente nem nada que possa ser mais importante. Por isso a pessoa humana deve ser sempre vista como um fim e nunca como meio (instrumento). É a dignidade humana que deve ser o fundamento e fim das instituições sociais, sobrepondo-se ao Estado, ao desenvolvimento técnico e científico, ao crescimento económico e a quaisquer outros interesses que a possam por em causa.

A dignidade humana implica o reconhecimento e o respeito (Joaquim, 1999). Este reconhecimento e respeito adquirem expressão concreta no conjunto de direitos humanos, aspetos fundamentais e intocáveis para a dignidade humana, reconhecidos e respeitados apenas pelo facto de sermos humanos (Gomes, 2002), e como tal independentes da minha realidade geográfica, social ou profissional e das minhas características

individuais⁴, até da minha vontade. Como o próprio conceito de dignidade, também os direitos humanos têm uma longa história (ver proposta do **Anexo 2**).

Valores e características dos direitos humanos

Vendo a dignidade desta forma, como o que é próprio do ser humano e lhe permite viver como tal, ou seja, feliz e saudável, como uma característica própria de todos os seres humanos, isto é, de todas as pessoas, de todas as idades e de todo o mundo, a ela associa-se o valor da **igualdade** entre todos os seres humanos. Deste dois valores, eixo central dos direitos humanos, decorrem (Gomes, 2002) outros valores: liberdade, respeito pelos outros, não discriminação, tolerância, justiça e responsabilidade. Percebendo isto (que nem sempre é fácil), torna-se claro o sentido do Artigo 1.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem:

Artigo 1.º

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Em síntese podemos dizer que os direitos humanos *“are held by all persons equally, universally and forever”* (Flowers, 2007, 15). E então podemos compreender algumas das suas características mais importantes. Os direitos humanos são (Idem):

- Inalienáveis – Fazem parte da existência humana e não podem ser separados dela sendo que não os podemos perder;
- Indivisíveis e interdependentes – nenhum é mais importante do que o outro e estão ligados de tal forma que não podem ser olhados de forma isolada;
- Universais – são os mesmos para todas as pessoas do mundo sem distinção ou limite.

Os direitos humanos e os deveres

Apesar do que foi dito sabemos como muitas vezes, em muitos locais e mesmo entre nós, os direitos humanos são violados. O que significa esta violação? Significa que existe outra face dos direitos humanos: a vontade e a capacidade para cumprir os nossos deveres.

Esta realidade aplica-se em primeiro lugar aos Estados. De forma global os direitos humanos são reconhecidos por grande parte dos países do mundo em acordos internacionais com valor de “declaração” (demonstrando uma boa intenção) ou de “tratados”, “convenções” ou “pactos” (juridicamente vinculativos). Hoje existe assim um amplo conjunto de instrumentos em torno dos direitos (ver **Anexo 3** com alguns dos instrumentos em foco nas propostas pedagógicas e ligações para a consulta online dos mesmos).

Mas esta ideia dos deveres aplica-se também a nós. *“Pensamos que não podemos fazer nada. E talvez digas até que és demasiado jovem, demasiado pequeno, demasiado indefeso, demasiado fraco para agir. Seria um erro convences-te disso. Porque nós podemos fazer avançar os direitos do homem na vida quotidiana de várias formas muito simples.”* (Ducamp, 1998, 82). Continua a ser surpreendente como, sendo hoje tão consensual o valor da dignidade humana e a importância dos direitos humanos, estejamos grande parte da nossa vida alienados dos problemas ou colocados perante eles como espectadores no *“sofá da nossa própria história (...em) que não somos figurante (como nos querem fazer crer) mas autores!”* (Azevedo, 2012, 40).

Educar para os direitos humanos pressupõe assumir responsabilidades: respeitar os direitos dos outros e proteger e apoiar pessoas que, por alguma razão, se veem privados dos seus direitos e fundamentais. Interiorizando o pressuposto sobre o qual se constrói o edifício dos Direitos Humanos (dignidade pessoa humana e igualdade), não é possível ver a sua violação de outra forma senão sob o estandarte da iniquidade e da injustiça.

As propostas que apresentamos surgem a este nível: consciência dos direitos (inalienáveis, indivisíveis e universais) e dos deveres que nos comprometem a todos, sem exceção, na defesa e proteção da dignidade humana.

⁴ *“Os direitos humanos não têm que ser dados, comprados, ganhos ou herdados, pertencem às pessoas porque elas são humanas”* (Borlido, 2004, 15).

A consciência da injustiça e a promoção da justiça

«A injustiça em qualquer lugar é uma ameaça à justiça em todo lugar.» (Martin Luther King)

«Se ages contra a justiça e eu te deixo agir, então a injustiça é minha.» (Mahatma Ghandi)

Falar de injustiça é confrontarmo-nos com uma realidade desconcertante do mundo de que também nós, pais, mães e educadores fazemos parte. A injustiça remete para a forma como:

- Entendemos o “ser humano” e a nossa atitude perante a sua dignidade e igualdade;
- Vivemos em conjunto, em relações de interdependência cada vez mais estreitas e mais alargadas (planetárias).



Hoje conhecemos a realidade do mundo, alguns dos seus problemas e até a possibilidade de combater (“exterminar”) algumas realidades chocantes - “Somos a primeira geração capaz de erradicar a pobreza extrema” é o mote da Campanha Pobreza Zero no âmbito do Apelo Global para a Ação contra a Pobreza das Nações Unidas. Sabemos que não nos faltam recursos intelectuais ou económicos para resolver os problemas (Singh, 1996). Mas continuamos a assistir a realidades que parecem atravessar gerações numa dolorosa permanência. De certa forma parece que esta injustiça, presença assídua e costumeira nas nossas sociedades e nas nossas casas, se banalizou (Azevedo, 2012). Muitos de nós procuram passar ao lado ou adotam atitudes de desculpabilização ou de derrota. O que sabemos da injustiça no mundo? O que nos é apresentado pelos meios de comunicação social? Que estereótipos nos impedem de ver e perceber uma realidade obrigando-nos à aparência?

Enquanto educadores, bem como na nossa vida, enquanto referências, devemos ser capazes de colocar a questão da injustiça, sem nos escudarmos na aparente e artificial impotência:

- Quais foram os nossos encontros/ experiências mais importantes com a justiça e a injustiça?
- Como reagimos e agimos nessas situações?
- O que aprendemos nessas experiências?
- Já atuámos de forma justa? E injusta?
- O que acreditamos ser a justiça e a injustiça?
- Que papel desempenha a justiça e a injustiça nas nossas vidas?
- Somos capazes de lutar pela justiça?
- Onde encontrar esperança num mundo tão marcado pela injustiça?

Justice & Injustice, Codman Academy Charter Public School

http://69.38.149.91/branches/justice/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=2&MMN_position=2:2

Como a dignidade e os direitos humanos, o conceito de injustiça também foi mudando ao longo da história de acordo com uma visão específica do ser humano. (ver como exemplo **Anexo 2**). Uma vitória, pelo menos no plano cultural (muitas vezes pouco evidente no plano das práticas)⁵, é o consenso em torno dos valores da dignidade e da igualdade do ser humano (independentemente da sua origem, género, idade, profissão, etnia, religião ou riqueza) e a sua expressão nos direitos humanos.

A injustiça revela-se quando duas pessoas iguais em dignidade, são tratadas como se não o fossem, tanto pela desigualdade do tratamento, como pela igualdade do tratamento quando são diferentes e a sua dignidade igual exige um tratamento diferente.

No contexto da exploração pedagógica da justiça podem ser convocados três conceitos que, apesar da difícil tradução, podem ajudar a orientar a nossa ação:

- 1) “*Awareness*” - Promover, de acordo com a idade da criança/ jovem, oportunidades de uma maior contacto com a realidade da injustiça e, de forma especial com o que “eu não sei” (porque desconheço ou porque conheço mal). Desconstruir mitos, combater estereótipos, reorientar o debate para a dimensão humana (pessoas como nós, que respiram, sentem, têm família, que sonham, que estão em situações de sofrimento e às quais nos podemos ligar). Dessa forma, alargar horizontes e ter

⁵ “*Preferimo-nos refugiar-nos nas grandes ideias generosas para a espécie humana, mas que não nos obrigam a agir diretamente.*” (Ducamp, 1996, 81).

consciência da injustiça como realidade próxima, evitável e cujo fim depende também de mim. Só a partir de uma nova forma de olhar a injustiça será possível uma ligação, motivação e compromisso para uma ação autêntica.



- 2) **Empowerment** – Convidar cada pessoa a ser agente de uma mudança positiva ajudando a tornar mais concreto o “poder” que temos, enquanto pessoas individuais e enquanto comunidade, para promover respostas concretas que ajudem a construir um mundo mais justo.
- 3) **Advocacy** – É um conceito utilizado de forma abrangente para o ativismo em torno de uma temática. Diz-se muitas vezes que as palavras têm poder. E parece ser verdade se considerarmos a importância das palavras no nosso dia-a-dia. Contudo o poder das palavras pode ser positivo (por exemplo se forem verdadeiras) ou negativo (por exemplo se forem mentira). E se, nos dessem tempo de antena na televisão ou noutro meio de comunicação de massas? O que queremos dizer ao mundo? (Ex. Worldadvocacy.com is the world's premier list of advocacy groups - <http://www.worldadvocacy.com/>).

2.3.b) Sobre o direito à educação e a injustiça da liberdade sem escolha

“Em suma, se o conteúdo da educação é variável, a necessidade de ser educado é universal, porque ela é inerente ao homem. A natureza humana é o que exige ser educado; é também o que faz que a educação não seja tudo. Inversamente, se a educação não pode tudo, não se pode nada sem ela [...]” (Reboul, 2000)

A educação é fundamental ao ser humano na medida em que, nascendo como tal, precisa de aprender a ser o que é, ou seja, pessoa humana (Barrio, 1998), simultaneamente: a) indivíduo único com um potencial a desenvolver; b) parte de uma sociedade; c) membro da espécie humana. Nesse sentido, *“todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana”* (Morin, 2002, 59).

A educação como chave da dignidade humana, é amplamente reconhecida no âmbito dos direitos humanos: *“The goal of a human rights-based approach to education is simple: to assure every child a quality education that respects and promotes her or his right to dignity and optimum development.”* (Craissati & King, 2007). O reconhecimento da educação, simultaneamente um direito e um meio para tornar realizáveis os outros direitos (permitindo viver a dignidade própria de pessoa humana), é muito claro (ver **Anexo 1**) nos documentos com carácter mundial (Nações Unidas), regional (Europeus) e nacional (constituições entre as quais a portuguesa).

Foi referido anteriormente o surgimento de um novo mandato para a educação, capaz de ir além da formação académica para considerar a formação integral, deve ter *“em conta as múltiplas facetas – físicas, intelectuais, estéticas, emocionais e espirituais – da personalidade humana e tender, assim, para a realização deste sonho eterno: um ser humano perfeitamente realizado vivendo num mundo em harmonia”*. (Singh, 1996, 217). Assim, ter direito à educação não é apenas ter direito a estar numa escola. Olhar para a educação a partir dos direitos humanos implica três elementos (desenvolvidos no **ANEXO 3**):

- Direito de acesso à educação;
- Direito a uma educação de qualidade;
- Direito a ser respeitado no ambiente de aprendizagem.

É a partir deste enquadramento que é proposta a reflexão em torno da liberdade de educação uma vez que, para perceber do que falamos quando falamos de educação, devemos tornar clara a existência de várias agentes e de várias agendas (Craissati & King, 2007):

- a) Governos: desenvolver ativos económicos (economia futura) e promover coesão social, integração e sentido de identidade nacional;
- b) Pais: garantir que os seus filhos têm o que precisam para serem bem-sucedidos na sua vida pessoal e profissional (conhecimentos, capacidades e confiança), bem como a sua integração nos valores, cultura e língua (reforço e promoção daquilo em que eles pais acreditam);
- c) Crianças e jovens: adquirir capacidades para cumprir as suas aspirações, oportunidade para desenvolvimento emocional, criação de amizades, participação nas suas comunidades, promoção dos direitos humanos, da democracia e do ambiente.

Se parte destas expectativas coincidem, outras são foco de tensão. Enquanto os governos olham para a educação de um ponto de vista global, criando perspectivas legais, administrativas e orçamentais a partir desse olhar, os pais olham para a realidade de cada criança por cuja educação são responsáveis. Estas tensões são reconhecidas pela lei internacional dos direitos humanos que introduz:

- Direito dos pais educarem os seus filhos de acordo com as suas opções ideológicas, filosóficas e religiosas (salvaguardando o melhor interesse da criança, a sua opinião e respeito pelas suas capacidades);
- Limitando o poder do Estado para impor às crianças uma agenda específica (económica, política ou religiosa), no sentido da prevenção de um monopólio estatal, que, tal como foi referido na introdução, não existindo em Portugal juridicamente, existe "de facto"⁶ (Pinto, 2008)

A injustiça prende-se com a imposição de uma escola pública centralizada, imposta geograficamente, que não apenas limita a liberdade de ensinar e aprender, como converte o Estado em Estado-educador, impondo um "tamanho único" para todas as crianças com exceção daquelas, cujos pais, integrando a categoria dos "privileged/skilled choosers" (Pinheiro, 2011), assumem uma postura ativa perante a escolha da escola e possuem capital cultural e económico para fugir à escola da sua residência e inscreverem o seu filho numa escola da sua escolha.

Dissemos anteriormente que da mesma forma que não existem duas crianças iguais, também não existem duas escolas iguais. Cada escola tem um projeto educativo específico e uma configuração própria formada por professores, ambiente, espaços, oportunidades, prioridades e valores (explícitos ou "ocultos"). Sabemos que existem escolas boas e más, projetos a que nos sentimos ligados e outros que com que não nos identificamos, realidades capazes de promover o desenvolvimento de uma criança mas incapaz de integrar e dar resposta às necessidades de outra criança diferente.

É no contexto deste questionamento que se centram as propostas apresentadas.

⁶ "Diferentes dos monopólios naturais ou legais, os monopólios *de facto* "tornam praticamente impossível, ou muito difícil, a iniciativa dos demais concorrentes privados" (Pinto, 2008, 46)

Apresentação geral das propostas pedagógicas

"Unless you try to do something beyond what you have already mastered, you will never grow."
Ronald. E. Osborn

1. Desenvolvimento de competências e metodologias ativas

Na sequência do que foi apresentado anteriormente é fácil situar estas propostas no âmbito do Desenvolvimento Pessoal e Social, da Formação Humana ou da Educação para a Cidadania. Esta grande área educativa (que inclui a Educação para os Direitos humanos, a Educação para a Justiça ou a Educação Global) tem como característica assumir como objetivo o crescimento encarado como mudança. Uma mudança promotora de crescimento pessoal mas também orientada para a relação com os outros e a participação comprometida na comunidade próxima e mais alargada (mundo a construir).

Distancia-se assim da transmissão e aquisição de conhecimentos, tendo como objetivo o desenvolvimento de competências, entendidas como conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades (Jardim & Pereira, 2006), que aliam o "aprender a ser, fazer e aprender" (Delors, 1996).

Orientadas no sentido da aprendizagem experimental (David Kolb), os encontros desenvolvem-se na proposta aos participantes de experiências concretas que, sendo comunicadas e refletidas, permitam contribuir para o desenvolvimento destas competências no âmbito dos direitos humanos, da justiça social e do questionamento e debate em torno da realidade e da questão da liberdade de educação.

Diz a sabedoria chinesa: «*O que eu ouço esqueço; o que eu vejo recordo; o que eu faço compreendo*». Sabemos que as metodologias ativas, sendo mais exigentes do ponto de vista da preparação e exploração pedagógica, favorecem a motivação dos alunos, estimulam a aprendizagem com base na interação e dessa forma, facilitam a adesão e aprendizagens mais significativas.

Por esta razão cada encontro apresenta um conjunto de experiências (propostas ativas) que convocam de forma divertida e ativa a participação e o envolvimento dos alunos. Contudo é importante que o processo não termine na experiência. A experiência é o ponto de partida que permite trazer para cima da mesa um conjunto de ideias, sentimentos, ocorrências que devem ser exploradas e relacionadas com a nossa realidade de todos os dias (reflexão). É este processo, envolvendo cada um dos participantes e todos os participantes na construção cooperativa de sentidos e aprendizagens que favorece a mudança (aplicação ou ação) gradual. Outro aspeto a valorizar é a avaliação, enquanto momento de síntese e possibilidade de perceber o que foi mais valorizado, as questões existentes e o que pode ajudar os participantes a irem mais longe.

Três aspetos, úteis para professores e educadores que venham a utilizar estas propostas, devem ainda ser referidos:

a) A importância da participação: nas propostas apresentadas o papel de "perito" é atribuído ao próprio aluno ou pessoa que aprende (importância da autonomia e envolvimento). Mais do que ideias certas e erradas, é importante a criação de um clima de participação positiva, promotor da partilha, do questionamento, do pensamento crítico.

b) Aprendizagem cooperativa: O grupo, sobretudo no trabalho com crianças e jovens, é talvez o contexto e ferramenta pedagógica mais importante. Por essa razão as estratégias são, na maioria das vezes, de aprendizagem cooperativa apenas possível num clima de conhecimento, confiança, capacidade de escuta ativa e respeito pelas diferentes ideias. No contexto da educação não formal costuma dizer-se que a forma também é conteúdo (Pinto, 2005), isto é, o clima e os relacionamentos são também eles promotores de experiências que, refletidas, geram aprendizagens.

c) O contributo da animação: Animar pode ser traduzido por "dar alma", neste caso, a oportunidades de questionamento em torno da liberdade de educação, experiências de relacionamento positivas, ambientes capazes de interpelar e processos de grupo capazes de promover experimentação, debate e reflexão e mudança. O papel do animador é o de preparar, motivar, ajudar o grupo a fazer caminho, sem esquecer, aspeto fundamental, o facto de ser também modelo ou referência uma vez que se ensina, antes de mais "*aquilo que se é*" (Perrenoud, 2002).

2. Objetivos gerais e específicos da proposta

2.1 Objetivos gerais

- Aumentar a visibilidade do debate em torno da "Liberdade de educação";
- Sensibilizar (aumentar consciência – *awareness*) em torno da "Liberdade de Educação" como direito;
- Motivar alunos para problemática da "Liberdade de Educação" e para agir no âmbito da sua defesa (*advocacy*);

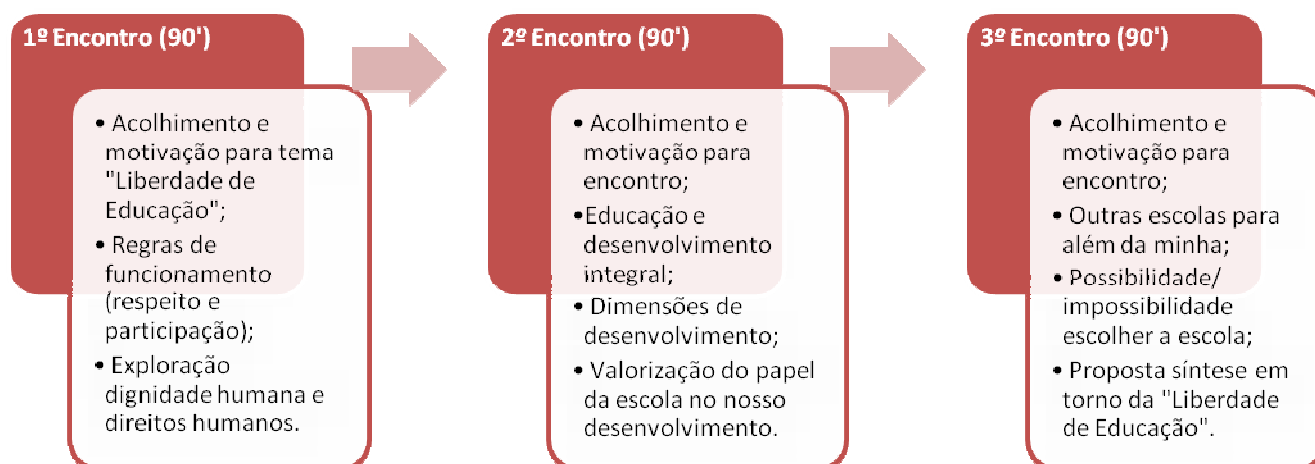
2.2 Objetivos específicos

- Promover no âmbito da "Semana Nacional pela Liberdade de Educação" uma ação de formação sobre a temática da Liberdade de Educação para cada um dos ciclos do Ensino Básico e do Secundário;
- Criar perspetivas de exploração pedagógica da problemática "Liberdade de Educação" com ligação entre ciclos, permitindo, de acordo com o desenvolvimento dos alunos e as suas capacidades, um aprofundamento progressivo das diferentes questões envolvidas;
- Apresentar materiais de exploração no âmbito da educação não-formal (metodologias ativas) que possam ser animadas no contexto de cada estabelecimento de ensino, podendo para tal ser adaptadas às especificidades de cada contexto.

Apresentação das propostas por ciclo de ensino

A proposta, tal como foi inicialmente pensada, organiza-se em torno de 3 encontros de 90 minutos cada para cada ciclo do ensino básico e do secundário.

A estrutura dos encontros (com ligeiras alterações no caso do 3º ciclo e do secundário), é mais ou menos a seguinte:



A organização das propostas tem como linhas orientadoras:

- Adaptação das propostas e conteúdos à idade e nível de escolaridade de cada ciclo;
- Relação entre os três encontros com uma lógica do geral (dignidade da pessoa humana com base num conjunto de direitos individuais) para o mais concreto (liberdade de educação e suas implicações);
- Um desenvolvimento de conteúdos progressivo ao longo dos ciclos;
- Partir da realidade concreta dos participantes;
- Terminar com a produção de um material que permita concretizar as temáticas exploradas;
- Incluir em cada ciclo um conjunto de perguntas-chave capaz de orientar uma avaliação das aprendizagens;

Para cada ciclo é apresentado:

- Um quadro síntese de objetivos e propostas (incluindo o material necessário para cada proposta);
- As propostas para cada encontro, organizadas num plano de sessão próprio com objetivos, desenvolvimento e proposta de duração das diferentes atividades;
- O conjunto de anexos para a realização das propostas.

Cada sessão, com a duração de 90', organiza-se:

- Uma proposta de acolhimento e aquecimento capaz de introduzir e motivar para o tema a explorar durante o encontro;
- Uma experiência concreta, a reflexão e síntese;
- Proposta de avaliação permitindo ao animador acompanhar o percurso feito pelos participantes.

Algumas sugestões para a animação das propostas:

- Necessidade de um espaço amplo e desimpedido com possibilidade de deslocação, trabalho em grupo e plenário em círculo (permitindo estar em conjunto de forma a que todos se vejam bem);
- Preparar o encontro e os materiais adaptando as propostas à realidade concreta dos participantes e ao tempo disponível;
- As propostas são exigentes do ponto de vista da gestão do tempo e implicam algum ritmo no desenvolvimento das atividades;
- Introduzir as duas regras no primeiro encontro: 1) respeito - diferente de "respeitinho" e igual a, percebendo o meu valor como pessoa única, perceber que os outros ao lado têm também este valor; 2) participação - por sermos pessoas únicas a nossa participação (ideias, comentários, entusiasmos) é muito importante (ninguém nos pode substituir).

Bibliografia

- Abreu, M. V. (1998). *Comentário "Democracia e Cidadania: o Papel dos Valores". Colóquio Educação e Sociedade, n.º3 (Nova Série), pp. 55-62.*
- Azevedo, J. (2012). *Há um carro desgovernado...: Notas para irmos pensando em como sair renovados desta crise.* Porto: s.e. Retirado de <http://www.joaquimazevedo.com/>
- Azevedo, J. & Fonseca, A. & Melo, R. (2007). *Contemporary political relations of catholic education: challenges for catholic schools in Portugal.* International Handbook of Catholic Education. Challenges for School Systems in the 21st Century. Springer.
- Barrio, J. M. (1998). *Elementos de antropologia pedagógica.* Madrid: Ediciones Rialp.
- Barroso, J. & Viseu, S. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação, 24 (84), pp. 897-921.* Retirado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7123>
- Borlido, A. P. (Org.) (2004). *Siniko: para uma cultura de direitos humanos em África.* Lisboa : Amnistia Internacional. Retirado de <http://www.amnistia-internacional.pt/files/documentacao/Siniko.pdf>
- Braga da Cruz, M. (1998). *Democracia e Cidadania: o Papel dos Valores. Colóquio Educação e Sociedade, n.º3 (Nova Série), pp. 37-48.*
- Carneiro, R. (Dir.) (2000a). *O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades: Tomo 1 – Questões de método e linhas gerais de evolução.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Carneiro, R. (Dir.) (2000b). *O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades: Tomo 4 – As dinâmicas dos actores.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Cotovio, J. (2004). *O ensino privado.* Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cotovio, J. (2012). *O ensino privado nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX – o contributo das escolas católicas.* Gráfica Coimbra.
- Craissati, D. & King, L. (2007). *A Human Rights-Based Approach to education for all: a framework for the realization of children's right to education and rights within education.* New York: UNICEF & UNESCO. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154861e.pdf>
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* Porto: ASA.
- DSASE (Coord.) (2000). *Educação para os direitos humanos: encontro internacional Fundação Calouste Gulbenkian.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Retirado de <http://area.dgicd.min-edu.pt/innovbasic/biblioteca/educ-dh/index.htm>
- DGEEC – Direção Geral de estatísticas da Educação e da Ciência (2009). *50 anos de estatísticas da educação: Volume II.* Lisboa: GEPE/ME / INE. Retirado de http://apcrsi.pt/documentos/estatistica/gepe/z_estatistica_gepe_me.html
- Ducamp, J. L. (1998). *Os direitos do homem contados às crianças.* Lisboa: Terramar
- Fernández, A. & Nordmann, J.-D. (2002). *O direito de escolher a escola.* Lisboa: AEEP
- Flowers, N. (Ed.) (2007). *Compassito: Manual on human rights education for children.* Hungary: Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe. Retirado de <http://www.eycb.coe.int/compassito/>
- Glenn, C. (2010). *The ambiguous embrace.* Princeton.
- Glenn, C. (2011). *Contrasting models of state and school: a comparative historical study of parental choice and state control.* The Continuum International Publishing Group.
- Glenn, C., Groof, J. & Candal, C. (ed) (2012) *Balancing Freedom, Autonomy and Accountability in Education.* Wolf Legal Publishers.
- Gomes, R. (Coord.) (2002). *Compass: a manual on human rights education with young people.* Strasbourg: Council of Europe. Retirado de http://eycb.coe.int/compass/download_en.html
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais: Guia Prático para a Mudança Positiva.* Porto: Edições ASA.
- Joaquim, T. (1999). *Documento de trabalho: Reflexão ética sobre a dignidade humana.* S.l.: Conselho nacional de Ética para as Ciências da Vida.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educa-los.* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos e Relógio D'Água Editores.
- Levin, H. (2003). Os "cheques-ensino": um quadro de referência para a sua avaliação. In: J. Barroso (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização pp. 111-148.* Porto: ASA.
- Macedo, S. & Wolf, P. (2004). *Introduction: school choice, civic values, and problems of policy comparison. Educating citizens. International perspectives on civic values and school choice.* (Wolf, P. & Macedo, S., ed) The Brookings Institution.
- Magalhães, V. P. (2005). *Vocação e vocações pessoais.* Braga: Editorial A. O.
- Melo, A. C. (2009). *A escolha parental do ensino particular (Dissertação de mestrado em Administração e organização escolar).* Ponta Delgada: Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores. Retirado de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/442/3/DissertMestradoAndreCMelo.pdf>
- Melo, R. (2013). *Relations between catholic schools funded by the State and the national educational inspectorate in Portugal– freedom of education with state funding.* In: Journal of School Choice. Routledge Taylor & Francis

- Melo, R. (2005). *A Escola e o Estado*. In: Povos e Culturas, n.º 8. Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa. Universidade Católica Portuguesa.
- Merrifield, J. (2001). *The school choice wars*. Scarecrow Education.
- Moreau, J.-L. (1998). *A liberdade explicada às crianças*. Lisboa: Terramar
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pedro, A. P. (2002). *Percursos de uma educação em valores em Portugal: influências e estratégias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pérez, R. M. (2004). O estabelecimento de ensino (pp. 28-37) In: A. Varela (Dir). *Enciclopédia dos pais: Ajudar na escola*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a aprendizagem da democracia*, Porto: Edições ASA.
- Pinheiro, A. M. F. (2011). O ensino privado em Portugal: as razões de escolha dos encarregados de educação/ pais (Dissertação de Mestrado em Administração e Organização escolar). Braga: Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa.
- Pintassilgo, J. (2011). O público e o privado na História da Educação. O exemplo de Portugal (segunda metade do século XIX – início do século XX). In *O ensino e a pesquisa em História da Educação*, 219 – 241. Maceió / Alagoas / Brasil: Editora da Universidade Federal de Alagoas. Retirado de <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/342031.PDF>
- Pinto, M. (1998). *Comentário "Democracia e Cidadania: o Papel dos Valores"*. *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º3 (Nova Série), pp. 49-54.
- Pinto, M. (2012). *As liberdades de educação em Portugal e na Europa*. Retirado de <http://www.agencia.ecclesia.pt/cgi-bin/noticia.pl?id=84409>
- Pinto, M. F. C. (2008). *Sobre os direitos fundamentais de educação: crítica ao monopólio estatal na rede escolar*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Reis, P. (2013). Da discussão à ação sociopolítica sobre controvérsias Sócio-científicas: uma questão de cidadania. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, 3(1), pp. 1-10.
- Relvas, A. P. (2006). *O ciclo vital da família*. (4ª Ed.). Porto: Edições Afrontamento
- Rychen, D. S. & Tiana, A. (2005). Desenvolver competências-chave em educação: algumas lições extraídas da experiência nacional e internacional. Porto: Edições ASA.
- Savater, F. (1997). Educar é universalizar. In Autor. *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Singh, K. (1996). Educar para a sociedade mundial. In: J. Delors. *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, pp. 215-217. Porto: ASA.
- Sousa, F. (coord.) (2010). *Educação, Estado e Sociedade: Uma estratégia para o ensino em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Suárez-Orozco M. M. & Sattin C. (2007). Wanted: Global Citizens. *Educational Leadership*, 64(7), 58-62.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.

ANEXO 1 - A educação nos documentos jurídicos internacionais, regionais (Europeus) e nacionais (CRP)

	Organização	Instrumento
Mundial: Nações Unidas	Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH)	<p>Artigo 26.º</p> <p>1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.</p> <p>2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.</p> <p>3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.</p>
	Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC)	<p>Artigo 13.º</p> <p>1. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as actividades das Nações Unidas para a conservação da paz.</p> <p>2. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem que, a fim de assegurar o pleno exercício deste direito:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) O ensino primário deve ser obrigatório e acessível gratuitamente a todos; b) O ensino secundário, nas suas diferentes formas, incluindo o ensino secundário técnico e profissional, deve ser generalizado e tornado acessível a todos por todos os meios apropriados e nomeadamente pela instauração progressiva da educação gratuita; c) O ensino superior deve ser tornado acessível a todos em plena igualdade, em função das capacidades de cada um, por todos os meios apropriados e nomeadamente pela instauração progressiva da educação gratuita; d) A educação de base deve ser encorajada ou intensificada, em toda a medida do possível, para as pessoas que não receberam instrução primária ou que não a receberam até ao seu termo; <p>e) É necessário prosseguir activamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os escalões, estabelecer um sistema adequado de bolsas e melhorar de modo contínuo as condições materiais do pessoal docente.</p> <p>3. Os Estados Partes no presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais ou, quando tal for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos (ou pupilos) estabelecimentos de ensino diferentes dos dos poderes públicos, mas conformes às normas mínimas que podem ser prescritas ou aprovadas pelo Estado em matéria de educação, e de assegurar a educação religiosa e moral de seus filhos (ou pupilos) em conformidade com as suas próprias convicções.</p> <p>4. Nenhuma disposição do presente artigo deve ser interpretada como limitando a liberdade dos indivíduos e das pessoas morais de criar e dirigir estabelecimentos de ensino, sempre sob reserva de que os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo sejam observados e de que a educação proporcionada nesses estabelecimentos seja conforme às normas mínimas prescritas pelo Estado.</p>
	Convenção dos Direitos da Criança	<p>Artigo 18</p> <p>1. Os Estados Partes diligenciam de forma a assegurar o reconhecimento do princípio segundo o qual ambos os pais têm uma responsabilidade comum na educação e no desenvolvimento da criança. A responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe primordialmente aos pais e, sendo caso disso, aos representantes legais. O interesse superior da criança deve constituir a sua preocupação fundamental.</p> <p>Artigo 28.º</p> <p>1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Tornam o ensino primário obrigatório e gratuito para todos; b) Encorajam a organização de diferentes sistemas de ensino secundário, geral e profissional, tornam estes públicos e acessíveis a todas as crianças e tomam medidas adequadas, tais como a introdução da gratuidade do ensino e a oferta de auxílio financeiro em caso de necessidade;

		<p>c) Tornam o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um, por todos os meios adequados;</p> <p>d) Tornam a informação e a orientação escolar e profissional públicas e acessíveis a todas as crianças;</p> <p>e) Tomam medidas para encorajar a frequência escolar regular e a redução das taxas de abandono escolar.</p> <p>2. Os Estados Partes tomam as medidas adequadas para velar por que a disciplina escolar seja assegurada de forma compatível com a dignidade humana da criança e nos termos da presente Convenção.</p> <p>3. Os Estados Partes promovem e encorajam a cooperação internacional no domínio da educação, nomeadamente de forma a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e a facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos modernos métodos de ensino. A este respeito atender-se-á de forma particular às necessidades dos países em desenvolvimento.</p> <p style="text-align: center;">Artigo 29.º</p> <p>1. Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a:</p> <p>a. Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades;</p> <p>b. Inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;</p> <p>c. Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua;</p> <p>d. Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena;</p> <p>e. Promover o respeito da criança pelo meio ambiente.</p> <p>2. Nenhuma disposição deste artigo ou do artigo 28.º pode ser interpretada de forma a ofender a liberdade dos indivíduos ou das pessoas colectivas de criar e dirigir estabelecimentos de ensino, desde que sejam respeitados os princípios enunciados no n.º 1 do presente artigo e que a educação ministrada nesses estabelecimentos seja conforme às regras mínimas prescritas pelo Estado.</p>
Regional	Carta Dos Direitos Fundamentais Da União Europeia	<p style="text-align: center;">ARTIGO II-74.º</p> <p>1. Todas as pessoas têm direito à educação, bem como o acesso à formação profissional e contínua.</p> <p>2. Este direito inclui a possibilidade de frequentar gratuitamente o ensino obrigatório.</p> <p>3. São respeitados, segundo as legislações nacionais que regem o respectivo exercício, a liberdade de criação de estabelecimentos de ensino, no respeito pelos princípios democráticos, e o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas.</p>
Nacional	Constituição da república Portuguesa	<p style="text-align: center;">Artigo 36.º (Família, casamento e filiação)</p> <p>5. Os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos.</p> <p style="text-align: center;">Artigo 43.º (Liberdade de aprender e ensinar)</p> <p>1. É garantida a liberdade de aprender e ensinar.</p> <p>2. O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.</p> <p>3. O ensino público não será confessional.</p> <p>4. É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.</p>

ANEXO 2 – Proposta de alguns marcos para a história dos direitos humanos

Código de Hammurabi na Babilónia	2000 a.C	Estabelecido pelo Rei com o mesmo nome foi o primeiro escrito legal conhecido. Prometia “Fazer reinar a justiça soberana no reino, destruir os malvados e os violentos, evitar que os fortes oprimissem os fracos...”.
10 Mandamentos	1512 a.C	recebidos por Moisés no monte Horeb e que é rapidamente ampliado para cerca de 600 leis (Toráh Judaica).
Carta de Cirus Rei da Pérsia	570 a.C	Reconhece como direitos a liberdade, a segurança, a liberdade de movimentos e alguns direitos económicos e sociais.
Cidades Estado da Grécia e nascimento conceito cidadania e democracia.	480 - 323 a.C.	Direitos e deveres políticos conferidos aos cidadãos masculinos (humanismo de Péricles “primeiro cidadão de Atenas”, Antígona de Sófocles introduz direitos do indivíduo, Platão desenvolveu a noção de justiça e Aristóteles a ideia de equidade).
Conceito de lei natural	27 a.C.	No seio do Império Romano, tem por base a ideia de uma natureza comum a todos os homens que é património específico dos homens e que se torna o fundamento das leis.
Nascimento de Jesus	0	Amor de Deus por todos os homens sem distinção. Importância do amor ao próximo incondicional.
Corão	610	Respeito incondicional do ser humano
Magna Carta	1215	Surge em Inglaterra como precursora dos direitos humanos. Coloca a lei acima de todos (incluindo o Rei) e salvaguarda os direitos e liberdades dos indivíduos, do inocente, a liberdade de movimento e a justiça natural.
Bill of Rights (Carta de direitos)	1688	Tem como objetivo proibir a interferência régia no Parlamento e na alteração de leis e introduz as eleições livres.
Direitos naturais	Séx.	Surtem na Europa como direitos próprios da pessoa enquanto ser humano (mais do que por ser cidadão de uma nação, professar uma religião ou fazer parte de um grupo étnico).
Declaração dos Direitos do Homem	1789	Surge no contexto da Revolução Francesa sendo escrita por membros do clero, nobres e povo. Defende os direitos naturais do homem como «a liberdade, a propriedade, a segurança e o direito de resistir à opressão» substitui o sistema de privilégios pelo princípio da igualdade perante a lei.
Declaração da Independência dos Estados Unidos da América	1791	Declaradas independentes em 1776, as ex-colónias britânicas do Norte da América redigem a Constituição (mais tarde atualizada nas 10 emendas da carta de Direitos americana).
Tratado de Paris	1814	Entre França e Inglaterra no sentido da abolição e luta contra a escravatura.
Ato anti-escravatura	1890	Tratado assinado por 18 países.
Convenções de Genebra	1864 e 1929	Estabelecem as regras da guerra e de ajuda aos soldados feridos e doentes.
Carta das Nações Unidas	1945	No rescaldo da II Grande Guerra a Sociedade das Nações passa a Nações Unidas, cujo nascimento expressa a importância da salvaguarda dos DH: « <i>Salvar as gerações vindouras do terror da guerra (...) e reafirmar a fé nos Direitos Humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e nos direitos iguais dos homens e das mulheres</i> » (Carta Nações Unidas)
Declaração Universal dos Direitos do Homem	1948	É adoptada pela Assembleia-geral das Nações Unidas a 10 de Dezembro.
Carta Africana dos Direitos do Homem	1985	Com a inovação de apresentar não apenas os direitos mas também os deveres do homem perante a sua família, sociedade, estado e comunidade internacional.
Convenção dos Direitos da Criança	1989	Convenção centrada na proteção da criança e do adolescente.

ANEXO 3 - Documentos jurídicos associados aos Direitos Humanos com ligações

	Organização	Instrumento	Data	Site
Mundial: Nações Unidas	Carta Internacional de Direitos	Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH)	1948	(1)
		Pacto Internacional dos Direitos Cíveis e Políticos (PIDCP)	1976	(2)
		Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC)	1976	(3)
	Direitos das Crianças	Declaração dos Direitos da Criança	1959	(4)
		Convenção dos direitos da Criança	1989	(5)
Regional	Organização dos Estados da América	Convenção Americana sobre os Direitos Humanos	1969	/
	União Africana	Carta Africana dos Direitos do Homem	1986	/
	/	Declaração Asiática sobre os Direitos Humanos	/	/
	Conselho da Europa	Convenção Europeia dos Direitos do Homem e Liberdades Fundamentais (CEDH)	1950	(6)
		Tribunal Europeu dos Direitos do Homem	/	/
União Europeia	Carta Dos Direitos Fundamentais Da União Europeia	2000	(7)	
Nacional	Portugal	Constituição da República Portuguesa	1976	(8)
Ligações	1) http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html			
	2) http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh-direitos-civis.html			
	3) http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh-psocial.html			
	4) http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html			
	5) http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html ou síntese da UNICEF - http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2			
	6) http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhregionais/conv-tratados-04-11-950-ets-5.html			
	7) http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/32007X1214/hm/C2007303PT.01000101.htm integrada no Tratado que estabelece uma Constituição para a Europa (2004) - http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2004:310:SOM:PT:HTML			
	8) (8) http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx			

ANEXO 4 – A educação como direito humano: 3 aspectos a considerar

Fonte: Síntese realizada a partir do documento “*A Human Rights-Based Approach to education for all*” da UNICEF e UNESCO ⁷

Direito de acesso à educação	Educação em todos os estágios da infância e da vida	Na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento integral, prende-se com a capacidade de assegurar desenvolvimento do potencial da pessoa ao longo das diferentes fases da sua vida e a transição entre cada fase da vida da criança/ pessoa. Implica: direito a ensino básico gratuito e obrigatório (que se deve estender ao secundário); esforço na criação de oportunidades educativas para jovens e adultos.
	Existência e acessibilidade de oportunidades educativas	Quadro legislativo, político e disponibilização de recursos financeiros para que cada criança tenha direito à educação (escola, professores qualificados e materiais e equipamentos apropriados), fisicamente e economicamente acessíveis.
	Igualdade de oportunidades	Não se prende apenas com a existência de escola e só pode ser conseguida removendo barreiras na comunidade e nas escolas para que estas sejam inclusivas e não discriminatórias e dessa forma capazes de assegurar igualdade de oportunidade de acesso e aprendizagem.
Direito a uma educação de qualidade	Currículo alargado e inclusivo	Inclui possibilidade de aquisição das competências e conhecimentos básicos, competências necessárias à vida e seus desafios capacidades para fazer decisões equilibradas e saudáveis no sentido de uma vida saudável, relações sociais positivas, pensamento crítico, resolução de conflitos e respeito pelos direitos fundamentais do ser humano, pelas diferentes culturas, valores e pelo ambiente. O currículo deve ser inclusivo e orientado para as necessidades da criança considerando a sua realidade atual e necessidades futuras.
	Aprendizagem e avaliação assente nos direitos	A forma como se aprende é uma oportunidade de aprendizagem tão grande como aquilo que aprende. Nesse sentido a autonomia, participação e envolvimento na própria aprendizagem, bem como o respeito pela evolução e diferença dos outros deve ser considerada.
	Ambiente positivo, seguro e saudável	Primazia do melhor interesse da criança deve orientar as opções e ação educativa no sentido da realização do seu potencial. Nesse sentido os ambientes devem ser acolhedores, saudáveis, seguros e protetores, providenciando também oportunidades estimulantes para brincar e ocupar o tempo livre.
Direito a ser respeitado no ambiente de aprendizagem	Respeito pela identidade	Respeitar identidade e diversidade cultural, permitindo à criança gozar e desenvolver-se a sua própria cultura, praticar a sua religião e usar a sua língua. Isto significa também o respeito por parte dos governos em respeitar o direito dos pais de escolher o tipo de educação a dar aos seus filhos. Necessidade de determinar o melhor sistema para promover o respeito pela identidade de cada criança envolvendo crianças, famílias e comunidades.
	Respeito pelos direitos de participação	Crianças têm o direito de expressar a sua opinião sobre todos os assuntos relacionados com eles e a serem tidos em conta de acordo com a sua idade e maturidade (princípio afirmado pelos direitos da liberdade de expressão, religião e associação). Relaciona-se com todos os aspetos da educação da criança (não apenas na sala de aula) e com o estatuto da criança no sistema educativo.
	Respeito pela integridade do aluno	Além da proteção de todas as formas de violência, garante que a disciplina da escola é consistente com a dignidade da criança, que não são utilizadas estratégias punitivas físicas ou humilhantes, que a escola protege a criança de agressões de outras crianças e promove a prática de resolução pacífica de conflitos.

⁷ Craissati, D. & King, L. (2007). *A Human Rights-Based Approach to education for all: a framework for the realization of children’s right to education and rights within education*. New York: UNICEF & UNESCO.

ANEXO 5 – Alguns argumentos pró e contra liberdade de educação

Fonte: Tabela inspirada em vários autores⁸

Defesa da Liberdade Educação	Oposição da Liberdade de Educação
<p>A liberdade de escolha é um direito dos pais.</p> <p>Possibilita às famílias escolherem uma escola capaz de refletir os seus valores, filosofias educativas, orientação religiosa e perspetivas políticas. Importância da congruência entre escolas e práticas educativas da família.</p>	<p>A liberdade escolha por parte dos pais vai reforçar a estratificação económica, social e étnica das escolas, favorecendo famílias mais bem informadas e com mais recursos (exemplo transporte).</p> <p>Os pais das classes populares ou de minorias étnicas, não têm informação, tempo e recursos para identificarem as “boas escolas”, nem condições para tornarem reais as suas escolhas.</p>
<p>O sistema centralizado de administração direta do estado é irresponsável, ineficiente, burocratizado, subordinado aos interesses dos funcionários e incapaz de se autorreformular.</p> <p>Livre escolha aumenta eficiência e eficácia do sistema escolar (incentivo a satisfazer necessidades dos alunos e também a melhorar produtividade escolar).</p>	<p>A competição produzida pelos mecanismos de escolha, vai fazer com que as energias e recursos da direção da escola sejam colocados na sua promoção (função de atrair melhores alunos), dedicando menos atenção e esforço numa mudança real.</p>
<p>A possibilidade de escolher a escola abre horizontes para as famílias e alunos agora obrigados às escolas da sua residência (ex. bairros pobres).</p> <p>Maior estímulo à participação dos pais, ao seu acompanhamento dos filhos e influência sobre ambiente educativo.</p>	<p>Criação de maior desigualdade social. Alunos com fragilidades socioeconómicas não têm um bom aproveitamento nas escolas privadas.</p> <p>A “escolha da escola” é defendida por pessoas ligadas ao ensino privado e confessional com uma estratégia elitista de distribuição do ensino que põe em causa o direito igual a uma educação de qualidade nas escolas da residência.</p>
<p>A possibilidade de escolher uma escola privada é um direito ligado à liberdade, justiça (mesmos direitos para todas as famílias) e à distribuição social, podendo promover o ensino de qualidade para os mais desfavorecidos.</p>	<p>Põe em causa a coesão social na medida em que cria maior separação entre pessoas e porque a competição ao nível dos resultados prejudica a atenção colocada pela escola no desenvolvimento pessoal (ex. Formação cívica).</p>
<p>A escola pública não é neutra (existem sempre opções no projeto, organização e pedagogia que não são neutras), nem pluralistas uma vez que alunos e pais não participam nessas escolhas.</p> <p>Na escola privada os pais podem conhecer os projetos educativos, escolher e participar naquele com que mais se identificam.</p>	<p>A escola privada, pelo seu projeto não neutro, não pode assegurar como a escola pública, o pluralismo político e religioso, nem o exercício das liberdades individuais.</p> <p>A escola pública garante funções de socialização política, coesão e unidade social de forma neutra.</p>

⁸ Alguns artigos onde os diferentes argumentos são debatidos:

Barroso, J. & Viseu, S. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação & Sociedade*. Revista de Ciências da Educação, vol. 24, n. 84, p. 897-921.

Levin, H. (2003). Os "cheques-ensino": um quadro de referência para a sua avaliação. In: J. Barroso (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização pp. 111-148*. Porto: ASA.

Pinheiro, A. M. F. (2011). *O ensino privado em Portugal: as razões de escolha dos encarregados de educação/ pais* (Dissertação de Mestrado em Administração e Organização escolar). Braga: Faculdade de Ciências Sociais da Universidade católica Portuguesa.

FICHA TÉCNICA

Autoria: Nuno Archer

Revisão Técnica: Rodrigo Queiroz e Melo, Sofia Reis

© Materiais concebidos e desenvolvidos para a **Semana de Liberdade de Escolha da Escola (liberdadeescolhaescola.org)** uma iniciativa da Confederação Nacional da Educação e Formação (www.cnef.pt), Dezembro de 2013.