

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

CURSOS GERAIS E CURSOS TECNOLÓGICOS — 2

AUTORES

José Manuel Pureza (Coordenador)

António Mendo Henriques

Carla Cibele

Maria Praia

Setembro 2001

INTRODUÇÃO

A consideração da Educação para a Cidadania como eixo de referência estratégica da política educativa em Portugal vem suscitar uma reflexão atenta sobre os actuais quadros conceptuais resultantes das transformações em curso nas experiências de cidadania, sobre os objectivos pretendidos, neste contexto em mudança, com a Educação para a Cidadania e sobre as estratégias mais adequadas à plena consecução desses objectivos.

É essa e apenas essa a pretensão que preside a estas páginas. Não se trata, por isso, de formular um programa, de fixar uma grelha de conceitos ou de indicar um modelo e abordagem pedagógica. Face à opção de inserção transversal e transdisciplinar da Educação para a Cidadania no Ensino Secundário, tais fórmulas seriam evidentes contra-sensos por envolverem um “endoutrinamento” sobre algo que pensamos definir-se, precisamente, em contraste com essa velha lógica.

A adopção da Educação para a Cidadania em regime de transversalidade, ou seja, da sua presença em todos os anos e áreas curriculares do Ensino Secundário, significa simultaneamente o reconhecimento de que não há exclusões nesta matéria: ciências da natureza e ciências sociais, línguas e literatura, formação tecnológica e formação geral têm um contributo a prestar com base nas formações respectivas que proporcionam e o reconhecimento da importância da racionalidade científica e humanística na vida educativa.

Porque a cidadania envolve o debate de questões controversas, não existem riscos notórios de “endoutrinamento” ao introduzir-se na escola o debate aberto e informado, devido à formação científica dos professores. Precisamente porque as questões controversas surgem em todo o ensino, a Educação para a Cidadania poderá ser um espaço de racionalidade para debater os temas da vida pública. Além disso, o conteúdo do Decreto-Lei 7/2001 segue a Lei de Bases do Sistema Educativo e a Constituição no que se refere à salvaguarda do ensino contra “endoutrinamentos”.

Assim, é propósito deste documento assumir-se tão só como uma reflexão de conjunto sobre conteúdos, sentido e alcance da Educação para a Cidadania no nosso tempo. Uma reflexão que, esperamos, propicie outras reflexões das comunidades educativas e dos seus intervenientes e a descoberta das mediações adequadas a cada contexto concreto.

Esta reflexão é composta por quatro partes. Na primeira procuramos identificar os principais traços da transformação que está a ocorrer no universo de conceitos e de

referências com que se relaciona a cidadania. Os registos que aqui se assinalam deste complexo processo de mudança privilegiam porventura uma óptica jurídico-política. Mas é evidente que os ecos desta transformação em outras leituras disciplinares, da Psicologia à Antropologia ou à Sociologia, são igualmente valiosos e imprescindíveis. A segunda parte sumaria os objectivos estratégicos da Educação para a Cidadania, com ênfase especial para as competências, genéricas e parcelares, visadas neste processo. Em terceiro lugar, são indicadas diversas estratégias e metodologias de frequente aplicação em Educação para a Cidadania. Por fim, são apontados alguns dos tópicos fundamentais em que deve fundar-se um trabalho concreto de formação de professores neste domínio.

PARTE I

CIDADANIA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

1. Sinais de alerta, exigências de mudança

A aposta da generalidade dos países da Europa – quer dos que adoptaram recentemente a fórmula democrática na sua organização social e política, quer das democracias dadas por consolidadas – na centralidade da Educação para a Cidadania como eixo de referência dos seus sistemas educativos dá conta da urgência da resposta a novos fenómenos que atravessam hoje o quotidiano das nossas sociedades. Entre esses fenómenos, cabe uma menção especial para:

- os sinais de degradação da esfera pública e a tendência para a privatização dos bens e valores públicos;
- a percepção de um afastamento dramático entre o fundamento comunitário do discurso democrático e a aceitação de níveis crescentes de exclusão dados como necessários pelos padrões de racionalidade (económica, social ou cultural, por exemplo) dominantes;
- a difusão da noção de absoluta impotência dos regimes democráticos e das suas instituições diante da dimensão e da complexidade dos patamares de decisão globais;
- o visível aumento do cepticismo sobre o sentido da participação na resolução de problemas colectivos;

- o adormecimento das opiniões públicas crescentemente cloroformizadas pela banalização mediática;
- os fenómenos de apatia cívica que transportam consigo um questionamento profundo do sentido e do alcance das regras, das instituições e dos procedimentos democráticos,
- transformações muito profundas da estrutura dos tecidos sociais destes países (por exemplo, a acentuação da composição e natureza multiculturais das sociedades democráticas dos países da UE , com o inerente crescimento do número daqueles que não se identificam com aquelas regras, instituições e procedimentos, nem com as suas memórias fundadoras).

Estes e outros sinais de perturbação do padrão de *modus vivendi* democrático constituem um óbvio desafio à redescoberta da missão de educar. Em termos sintéticos, este desafio traduz-se na exigência de mudança de uma educação pensada e praticada como transmissão de conhecimentos e memórias a receptores passivos para uma sociedade de aprendizagem em que a qualidade e a intensidade das relações, das autonomias pessoais e das responsabilidades colectivas sejam o centro de todas as estratégias.

A noção do alcance desta mudança é tanto mais importante quanto é inquestionável que o sistema educativo se modifica em resposta a pressões particulares, mas apenas se consolida quando as reformas são assumidas pelo corpo docente. Uma forte consciência e motivação, entre os professores, para as grandes questões educativas da cidadania é pré-condição para o êxito desta inovação curricular e pedagógica. Por outro lado, uma genuína «sociedade educadora» significa mais que uma sociedade com boas escolas; significa uma sociedade com um sentido saudável do bem comum, com uma moral social e espírito público, e com uma memória viva do seu passado cultural. As escolas podem contribuir para este fim, mas não o podem criar fora de contexto da transformação democrática das nossas instituições, que tornará possível uma genuína «sociedade educadora».

Aquela mudança aponta, pois, para um horizonte de referência muito claro: há que substituir a mera transmissão de conhecimentos e a “endoutrinação” política, filosófica ou histórica pela centralidade do exercício quotidiano da democracia, assente

na relação e na participação com os outros. Nesse sentido, a Educação para a Cidadania só faz sentido numa lógica de *aprender fazendo*, em todas as escalas (desde a sala de aula à relação com o mundo, passando pela escola, pela comunidade envolvente, pela cidade e pelo país). Memórias, valores e práticas são, pois, as “matérias-primas” que sustentam as atitudes e competências matriciais da cidadania democrática em cada tempo histórico. A aquisição destas competências e a permanente reflexão crítica sobre elas é o centro do processo de Educação para a Cidadania.

A Educação para a Cidadania deve, assim, ser assumida como um processo complexo, balizado por um conjunto de referências estratégicas fundamentais:

- uma compreensão interdisciplinar e contextual da formação e da aprendizagem da cidadania democrática activa e crítica;
- o desenvolvimento articulado de competências cognitivas, afectivas e sociais que permita uma resposta positiva às exigências da democracia participativa e das decisões em contexto de risco e de incerteza;
- uma aprendizagem e aplicação, ao longo da vida, de núcleos variáveis de direitos e de responsabilidades;
- a capacitação de cada um para a acção e a transformação sociais, assente na conscientização de valores e de escolhas socialmente relevantes;
- a centralidade dos valores da coesão económica e social e da complementaridade entre vinculação vertical (Estado – sociedade civil) e interdependência horizontal (coesão da comunidade) (Duerr, 2000: 56).

2. Um quadro conceptual em transformação

Conforme resulta da generalidade dos documentos orientadores dos sistemas educativos europeus, o processo educativo actual ocorre em sociedades caracterizadas como pluralistas, democráticas e em mudança.

Uma sociedade pluralista caracteriza-se pela diversidade de concepções e valorizações sobre o que é a pessoa, sociedade, educação, organização económica, e nela convivem concepções diferenciadas de valores e atitudes.

Numa sociedade em mudança, o processo de modernização, as mudanças tecnológicas e a complexidade crescente do mundo laboral, social e cultural, exigem uma formação básica mais prolongada e mais versátil capaz de preparar os jovens e os adultos para adaptações sucessivas ao longo da vida profissional e para uma sociedade competitiva, de livre circulação e de ampla participação.

Numa sociedade democrática, a aprendizagem - por mecanismos formais e não formais - de valores, competências e atitudes que assegurem a convivência livre, a paz activa e a responsabilidade crítica, é indispensável para conferir densidade efectiva a referências frequentemente plasmadas nas Constituições nacionais e aproximar desses valores políticos as práticas quotidianas da Administração e dos cidadãos.

É papel reconhecido da Educação para a Cidadania afirmar que a sociedade actual deve reger-se não apenas por interesses materiais mas também por valores racionais. A introdução da razão e seus valores na esfera pública não é uma concessão ao idealismo moral nem uma tentativa ingénua de silenciar conflitos sociais. É que a capacidade que caracteriza a cidadania democrática de arbitrar conflitos, através da capacidade racional de negociação e de compromisso, é uma forma de combater e minorar conflitos graves alimentados por paixões raciais, fundamentalismos político-religiosos e lógicas de exclusão social. Mas é igualmente função primordial da Educação para a Cidadania a de dotar todos os indivíduos de um sentido de permanente insatisfação crítica diante dos entendimentos e das práticas sociais em cada momento dominantes. Todas estas preocupações têm de receber uma resposta coerente, apesar das fundas tensões existentes e de problemas de difícil resolução. Tais respostas exigem uma clarificação mínima do que é a cidadania e da sua articulação com a prática democrática.

2.1. Acerca do conceito de cidadania

Mesmo sem sair do contexto das sociedades democráticas ocidentais, cidadania é um conceito polissémico que gira em torno do estatuto de pertença de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada e que lhe confere um conjunto de direitos e de obrigações. Consequentemente, muitos dos debates acerca da sua interpretação

estão relacionados com tradições políticas fundamentais e com os compromissos que delas derivam.

As diversas interpretações da cidadania democrática situam-se num *continuum* de concepções relacionadas com crenças políticas e interpretações da própria democracia. As diferenças entre essas concepções podem ser brevemente ilustradas em referência a quatro aspectos do conceito: a *identidade* que confere; os *valores* do cidadão; o *compromisso político* que implica e os *requisitos sociais* necessários—salientando interpretações mais restritas ou mais alargadas de cidadania.

Interpretação restrita	Conceitos	Interpretação alargada
A <i>identidade</i> conferida pela cidadania é vista em termos meramente formais, legais e jurídicos. Um cidadão tem um certo <i>status</i> civil com direitos associados, se pertence a um Estado, ou seja, a uma comunidade politicamente articulada.	Identidade	O cidadão deve ter consciência de si mesmo como membro de uma comunidade com cultura democrática, implicando responsabilidades, com direitos e obrigações, um sentido do bem comum, a liberdade, etc.
Os valores são assumidos através de responsabilidades principalmente locais e imediatas. É o cidadão quem age no sentido de ajudar os seus vizinhos através da actividade voluntária.	Valores	Os valores cívicos originam responsabilidades que devem ser investidas em causas de alcance universal, suscitando os problemas globais tanto ou maior empenhamento que os locais.
Participação na vida pública reduzida a compromissos mínimos que o cidadão tem de assumir, como por exemplo, de ordem fiscal e de eleger os seus representantes	Compromisso político	Abordagem muito mais participativa na democracia e empenhamento mais pró-activo na vida pública, nomeadamente através de iniciativas cívicas
O estatuto de cidadania atribui igualdade formal de direitos e obrigações a cada cidadão pertencente a uma nacionalidade e/ou a uma comunidade supra-estatal.	Requisitos sociais	A cidadania exige a diminuição progressiva das desvantagens sociais e nacionais, no sentido de facilitar a coesão social e o acesso ao usufruto pleno da igualdade de direitos.

Tal como existe um *continuum* nas concepções de cidadania democrática com interpretações restritas e alargadas, *também a Educação para a Cidadania recebe interpretações diferentes*. No mínimo, a Educação para a Cidadania tem como prioridade a informação e o aprofundamento da reflexão e do entendimento crítico proporcionado por uma educação política e geral e pelo conhecimento das competências cívicas e sociais do cidadão democrático.

Embora o *conceito de cidadania* seja um conceito complexo – mesmo quando a discussão é reduzida à cidadania no contexto das sociedades democráticas ocidentais - existe um núcleo histórico em torno do qual ele se organiza.

Na tradição política originada pelas cidades-estado gregas e pela república romana, a cidadania consistia na participação na coisa pública dos que tinham direitos: tomar parte no debate público, dar forma às leis e às decisões de um Estado, participar no julgamento dos cidadãos e dos responsáveis.

Na modernidade, os ideais democráticos e igualitários veiculados por diferentes movimentos sociais foram progressivamente conduzindo ao alargamento dos poderes cívicos para além de uma classe de cidadãos instruídos e proprietários, internalizando no tecido social e nos seus códigos (tanto éticos como jurídicos) os significativos impulsos trazidos pelas lutas pela emancipação das mulheres, o abaixamento da idade de voto, a liberdade de imprensa ou a transparência nos processos de governação.

A consolidação dos Estados-nação na Europa e nas Américas deu-se a par da consagração de legislação que procurava reflectir as sucessivas conquistas de cidadania nos planos civil, político e social. A partir desta classificação elaborada por T. H. Marshall, *Citizenship* (1950) pode acrescentar-se que a cidadania civil enfatiza a reciprocidade entre direitos e deveres e o respeito pela soberania da lei como condição necessária da ordem democrática; a cidadania política, adquirida em democracia, deve ajudar as pessoas e tornarem-se cidadãos activos, intervenientes e responsáveis; a cidadania social revela que a segurança, bem-estar e qualidade de vida devem ser garantidos pelo Estado, mas providenciados também por grupos e organizações da sociedade civil, como instituições do sector privado, de âmbito local, nacional e internacional. O empenhamento conjunto nestes aspectos forma a chamada “cidadania activa”.

Se é, pois, crucial no processo de sedimentação da cidadania a sua tradução na linguagem dos direitos e a sua eventual consagração em dispositivos legais – das declarações e convenções internacionais às constituições e à legislação ordinária – é, por isso mesmo, fundamental acentuar que essa consagração não esgota de nenhum

modo o sentido emancipatório da cidadania activa. Esta traduz-se numa busca constante, traduzida em práticas cultural e historicamente contextualizadas e que só em parte encontram acolhimento na regulação que em cada momento vigora.

Por outro lado, vivemos a crise de um modelo de cidadania assente exclusivamente na correspondência entre limites soberanos de cada Estado e direitos de cidadania. A cidadania tem que ser hoje pensada, consagrada e praticada em horizontes de múltiplas pertenças e identidades, da escala local à escala global. Disso nos dá conta a vulgarização de expressões e conceitos como “cidadania europeia” ou “cidadania global”. Na Educação para a Cidadania cruzam-se, por isso, preocupações de formação individual e grupal, nacionais, europeias e globais, apelando a uma constante busca de equilíbrio entre os valores de proximidade e a responsabilização e participação de carácter não só transnacional como até intergeracional.

“Desde Aristóteles, aceita-se como um conceito inerentemente político o levantar questões sobre o tipo de sociedade em que nós vivemos, como adquiriu a sua forma actual, as forças e fraquezas das estruturas políticas actuais, e que melhorias podem ser feitas... Os cidadãos activos são tão políticos como morais; a sensibilidade moral deriva em parte da compreensão política; a apatia política resulta em apatia moral.”

David Hargreaves, *The Mosaic of Learning*

O conceito de “Educação para a Cidadania” varia segundo uma escala que se estende desde a informação cívica até ao desenvolvimento de capacidades interventivas. Esta diversidade traduz tanto a complexidade do universo conceptual da Educação para a Cidadania como resulta também de desafios e tensões positivas na formação de carácter humano.

Quer na literatura recente sobre a matéria, quer nas configurações dos actuais sistemas educativos dos países da União Europeia, sobressaem preocupações educativas que apontam para esta tensão entre formação ética e cívica. Nesta relação deve ter-se em consideração que “a educação cívica não é o mesmo que formação moral, porque nem todas as exigências cívicas são exigências morais, nem o mundo moral acaba na dimensão cívica do homem” (Martín, 1990). Estamos perante dois domínios parcialmente sobrepostos e não perante duas áreas distintas: educar para a cidadania é educar para a tensão necessária entre a ética e a política; é preciso despertar para o cumprimento das normas, e é preciso alertar para a pressão dos factos, para cumprir exigências idealistas e para atender a necessidades realistas. Por

outras palavras, existe necessidade de informação moral e informação cívica, mas existe também necessidade de formação cívica e de educação para os valores.

Esta formação requer tanto quadros teóricos fundamentadores quanto estratégias de operacionalidade desses quadros teóricos, contidos no que costuma designar-se por *modalidades de formação*, as quais se considera deverem ser do conhecimento dos intervenientes neste campo do saber. Ao longo desta brochura sugerir-se-ão algumas dessas modalidades, entre as quais, por exemplo, o *Círculo de Estudos*, a *Oficina*, o *Projecto*, por já se terem revelado modalidades atraentes e de resultados significativamente positivos. Trata-se de modalidades de formação que, pela sua natureza, propiciam uma relação estreita entre o formando e a sua realidade experimental, suscitando uma formação interactiva, quando consideradas as perspectivas cognitiva, social e humanista.

2.2. Autonomia e identidade pessoal

É neste contexto que tem particular relevância o conceito de autonomia. A par do conceito de cidadania, a autonomia pessoal não é um conceito isolado, mas antes em estreita relação com identidade pessoal e liberdade, inclusivamente com a neutralidade do estado democrático.

A ideia de «autonomia» (do grego *autos* «próprio» e *nomos* «lei»), aplicou-se inicialmente na Grécia clássica aos Estados que eram autogovernados, em oposição às colónias e povos conquistados, governados por outros. Nos tempos modernos, ampliou-se a ideia de autonomia para caracterizar os indivíduos do ponto de vista ético, considerando a autonomia como uma condição básica do agir moral. No *Contrato Social* (1762), Rousseau define como autonomia uma forma de união que preserve a «liberdade moral» de cada cidadão, entendida como sujeita às leis que cada um confere a si próprio. Kant, ao contrário das teorias morais que fundamentam na natureza, na tradição ou na teologia os princípios de obrigação moral, sustenta que a condição crucial para se ser um agente moral é ter «autonomia da vontade». Positivamente, significa que cada um impõe restrições morais a si mesmo através da própria razão.

Para J. Rawls, em *Teoria da Justiça* (1971), os princípios de justiça são adoptados por agentes livres e racionais numa situação de escolha idealizada. As pessoas nesta posição original estão mutuamente desinteressadas e motivadas para adquirir certos «bens sociais primários», mas impedidas, por um «véu de ignorância», de conhecer os seus fins individuais. Outros autores contemporâneos, mais liberais ou

mais existencialistas, partilham a recusa de que os princípios morais radiquem na natureza, na tradição ou na teologia mas também negam que sejam mandatos da razão ou construções de escolha racional. Consideram que os agentes morais são livres de adoptar os seus próprios princípios, apenas limitados por requisitos como a autenticidade, a sinceridade, a consistência e a boa vontade para aplicar os mesmos princípios aos outros.

Considera-se que alguém é autêntico ou sincero quando se «autogoverna» na sua conduta moral, quando vive por princípios que aceita como indivíduo particular que é, e não por conformar-se a princípios universais que adoptaria no sentido da autonomia kantiana ou da posição original de Rawls.

Entre muitas questões acerca do modo como estas várias concepções de autonomia estão relacionadas, a definição do ideal de autonomia é uma questão controversa e admite diversos graus. Recentemente, os autores comunitaristas (McIntyre, Sandel, Taylor, Walzer) têm criticado as concepções da autonomia kantiana e rawlsiana como excessivamente abstractas, porque definem o «eu» como um indivíduo isolado da comunidade de valores que confere identidade às pessoas.

A suposta liberdade para escolher os nossos próprios princípios morais é incompatível com a suposta objectividade da moral. Os ideais de autonomia e independência individuais podem diminuir a capacidade de empenhamento, compromisso e compaixão que podem ser tão importantes como viver autonomamente. O suposto direito à autonomia suscita objecções porque proporciona às pessoas idealmente autónomas pouca orientação para resolver problemas concretos resultantes da sua pertença a comunidades. Algumas objecções feministas (Carol Gilligan) insistem mesmo em que as teorias éticas tradicionais evidenciaram a autonomia em detrimento das relações interpessoais.

No intuito de identificar os valores relevantes da Educação para a Cidadania, a afirmação da autonomia pessoal – que faz parte dos valores básicos de uma democracia – enfrenta dois desafios fundamentais. O primeiro desafio relaciona-se com a possibilidade de uma distinção entre “autonomia”, que é entendida como um bem básico para os indivíduos, e auto-suficiência, que se entende como inadequada e incompatível com a solidariedade. Considera-se, segundo a escola de Piaget e Kohlberg, que o desenvolvimento moral de cada pessoa através da reflexão permite resolver os dilemas morais.

Uma vez aceite e resolvido o desafio do desenvolvimento da autonomia pessoal como virtude pública numa sociedade democrática pluralista, surge um segundo desafio. Que outras virtudes públicas limitam as tendências individualistas inerentes à

autonomia pessoal? Se o raciocínio crítico e capacidade de juízo independente são aspectos importantes da autonomia e da cidadania, não o são menos os valores partilhados, as lealdades e os compromissos para com as comunidades a que pertencemos.

2.3. Direitos humanos

Os direitos humanos podem ser analisados em sentido formal – direitos consagrados na Constituição – e em sentido material – direitos que fundamentam a vida numa sociedade justa e pacífica, baseada na dignidade da vida humana, e cuja formulação tem evoluído ao longo da sua história.

As primeiras manifestações do Direito ocorrem nas civilizações antigas. O Código de Hamurabi na Mesopotâmia, as Leis de Sólon e Péricles na Grécia, as Leis das XII Tábuas e a jurisprudência de Cícero na Roma republicana, o Édito de Caracala na Roma imperial são marcos de uma caminhada para o reconhecimento gradual da igualdade de direitos civis de todos os membros de uma sociedade.

Com a proclamação do Código Justinianeu ficaram definidos os grandes princípios do direito natural, segundo os quais devemos “dar a cada um o que é seu”; “não prejudicar ninguém” e “viver honestamente” – princípios da justiça distributiva, justiça correctiva e justiça social.

Em grande medida, as transições do Estado absoluto para o Estado liberal, e deste para o Estado-providência, corresponderam a momentos históricos de intensa acentuação do elenco dos direitos reconhecidos a um elenco sempre crescente de pessoas, quer como participantes na vida pública, quer como seres individuais, com carências próprias e integrados em sociedades, o que é ilustrado por documentos de elevado simbolismo como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1791 ou a Constituição Mexicana de 1917.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, constituiu um importantíssimo passo na dinâmica de afirmação da centralidade dos direitos humanos: ela transpõe para o plano transnacional o entendimento de que a pessoa humana tem direitos inerentes a serem reconhecidos através de legislação própria, a fim de assegurar a dignidade individual, qualquer que seja a idade, sexo, etnia e situação económica e social. A esses direitos fundamentais acrescentam-se outros, decorrentes da pertença a uma comunidade de cidadãos, cuja salvaguarda é inerente aos Estados democráticos.

Na sequência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, verifica-se uma tendência para alargar o conceito de direitos fundamentais por forma a incluírem, também, os novos direitos económicos, sociais e culturais, tendo em vista obstar a situações de desigualdade de oportunidades e acrescentando assim ao valor-guia da liberdade – que estruturou os direitos civis e políticos – o valor-guia da igualdade.

Mais recentemente, àquelas duas gerações tradicionais de direitos das pessoas têm-se vindo a somar outros, como por exemplo, o direito a um ambiente sadio, o direito dos consumidores à qualidade dos produtos e serviços, o direito ao património cultural, o direito ao desenvolvimento ou o direito à diferença. Estes novos direitos vêm acentuar o valor-guia da solidariedade e, simultaneamente, introduzir uma lógica de discriminação positiva (e não já de mera não-discriminação formal), reforçando as dimensões da subjectividade contra a massificação uniformizadora.

2.4. Virtudes sociais e competências cívicas

A origem das virtudes sociais e das competências cívicas está na acção, sendo a acção que dá sentido aos valores éticos, estéticos e cívicos, e não o inverso, como geralmente se inculca.

Para ser conseqüente, o ensino e aprendizagem das virtudes sociais e das competências cívicas tem de colocar cada indivíduo na situação do seu exercício prático. A Educação para a Cidadania deve esforçar-se por introduzir a racionalidade na escolha das finalidades comportamentais, de forma duradoura, sem a reduzir a um elemento instrumental na escolha dos meios de acção. Neste processo tem particular importância a afectividade e a sua capacidade de gerar comportamentos sustentados.

Uma vez que a vitalidade da democracia exige autonomia individual e capacidade pessoal de cuidar dos interesses próprios, as chamadas «virtudes sociais» e as competências cívicas são indispensáveis para a constituição e manutenção da sociedade.

De um modo geral, a sistematização clássica das virtudes sociais segue o princípio “a virtude está no meio”, ou seja: estas opõem-se a actuações inapropriadas, quer dos cidadãos, quer do Estado ou outras autoridades públicas.

Vícios do Cidadão	Virtudes sociais	Vícios do Estado
Individualismo	<p>Animal político</p> <p>Tendência para afirmar o fundamento do viver em sociedade. O termo clássico correspondente é <i>pietas</i>, que corresponde ao culto cívico, ao amor filial e ao patriotismo.</p>	Colectivismo
Anarquia	<p>Autoridade legítima</p> <p>Tendência para acatar a autoridade legítima. O termo clássico é <i>observantia</i>. Esta tendência é a base natural do que se denomina princípio de autoridade.</p>	Tirania
Nepotismo	<p>Mérito</p> <p>Tendência para reconhecer o mérito aos melhores e criar uma escala de carreira assente no reconhecimento do profissionalismo.</p>	Clientelismo
Infracção à lei	<p>Soberania da lei</p> <p>Tendência para observar a soberania da lei – sobretudo o governante – ou tendência para acatar a norma. <i>Obedientia</i> é o termo latino. Levi-Strauss chama-lhe «necessidade de ordem», que estabelece como fundamento último da sociedade, e Hobbes, desejo de segurança. Proporciona segurança e confiança na ordem social.</p>	Abuso da Lei
Corrupção	<p>Gratidão</p> <p>Tendência para retribuir o bem recebido. <i>Gratitudo</i> é o nome latino. Configura toda uma rede de relações sociais, de carácter não jurídico, que resultam do bem realizado pelos indivíduos e grupos.</p>	Corrupção
Vingança privada	<p>Retribuição (Justiça retributiva)</p> <p>Tendência para retribuir o mal sofrido. Designa-se na cultura latina com o termo <i>vindicatio</i>. É a tendência espontânea sobre a qual se edifica todo o ordenamento da justiça legal.</p>	Retaliação pública

Mentira	<p style="text-align: center;">Autenticidade</p> <p>Tendência para manifestar-se como se é. <i>Veritas</i> e <i>veracitas</i>, veracidade, são as palavras latinas que a designam. No pensamento contemporâneo aborda-se como autenticidade. É a tendência para dizer a verdade acerca de si mesmo em geral.</p>	Hipocrisia
Egoísmo	<p style="text-align: center;">Amizade</p> <p>Tendência para «dar o que se é». Os termos latinos correspondentes são <i>afabilitas</i> e <i>amicitia</i>. Na linguagem comum poderia ser cordialidade. Max Scheler trata-o como fundamento da sociedade em <i>Essência e formas de simpatia</i>.</p>	Exclusão
Roubo	<p style="text-align: center;">Liberalidade</p> <p>Tendência para dar o que se tem. <i>Liberalitas</i>, na cultura latina. Tendência natural para dar que M. Mauss considera o fundamento das relações sociais.</p>	Confisco

A democracia exige competências cívicas, ou seja, exige características tais como responsabilidade moral, auto-disciplina, respeito pelo valor individual, próprio e alheio, dignidade humana, respeito pelo supremacia do Direito, capacidade crítica e vontade de negociar e alcançar compromissos. Sem estas competências cívicas não é possível planejar a satisfação dos direitos individuais, quanto mais cumprí-los. A apresentação das competências cívicas segue o princípio “in medio virtus”, situando-as entre dois excessos ou contraposições unilaterais.

Erros Opostos	Competências Cívicas	Erros Opostos
Cobardia	<p style="text-align: center;">Coragem</p> <p>A força de sustentar convicções quando a consciência assim o exigir. Sem coragem cívica, o indivíduo torna-se muito mais sugestível pelos líderes de opinião, pelos grupos de pressão e pela comunicação social.</p>	Temeridade
Permissividade	<p style="text-align: center;">Tolerância</p> <p>A capacidade de aceitar posições diversas das nossas, desde que fundadas no respeito pela dignidade humana, exige convicções muito firmes. A tolerância distingue-se do dogmatismo, que recusa atitudes que se lhe oponham, e da permissividade, que é indiferente à dignidade da vida humana.</p>	Fanatismo
Sentimento apátrida	<p style="text-align: center;">Patriotismo</p> <p>A lealdade aos princípios e valores nacionais. O patriotismo é uma virtude central de qualquer democracia e que exige a recusa de atitudes como o nacionalismo xenófobo que ataca as outras nações e do cosmopolitismo desnacionalizado que não se identifica com nenhuma.</p>	Nacionalismo xenófobo
Passividade	<p style="text-align: center;">Compromisso</p> <p>A capacidade de chegar a acordo com outras pessoas. Uma vez que a democracia assenta no predomínio do bem comum sobre os bens particulares, a cidadania deve preparar cada indivíduo para fazer cedências mútuas dentro da razoabilidade.</p>	Autoritarismo
Subserviência	<p style="text-align: center;">Legalidade</p> <p>A supremacia do Direito tem duas consequências: o respeito pela norma legislada, mesmo quando com ela não concordamos inteiramente, e o esforço para modificar a legislação que consideramos injusta ou desapropriada.</p>	Legalismo
Prodigalidade	<p style="text-align: center;">Solidariedade</p> <p>A preocupação com o bem-estar alheio. Sem solidariedade, é impossível enfrentar os grandes problemas públicos, sobretudo os que se relacionam com os grupos mais carecidos social e economicamente. A solidariedade, contudo, não dispensa justiça.</p>	Igualitarismo
Indiferença	<p style="text-align: center;">Concertação Social</p> <p>A participação na democracia exige tentativas renovadas para alcançar os fins públicos. A democracia é talvez o mais difícil dos regimes políticos porque exige uma concertação permanente dos interesses.</p>	Partidarismo
Corrupção Passiva	<p style="text-align: center;">Transparência</p> <p>Expressão da verdade nas condutas dos cidadãos e nos actos das instituições. A transparência ou honestidade é a fórmula para que a tomada de decisões em democracia não se apresente dominada por interesses ocultos que são outras tantas agressões ao bem comum.</p>	Corrupção Activa

Individualismo	Pluralismo O respeito pelos outros que sustentam ideias diversas das nossas é essencial numa sociedade pluralista, que se vê ameaçada tanto pelos defensores do partido único, como pelos defensores do abstencionismo.	Totalitarismo
Servilismo	Civilidade As normas de civilidade e cortesia envolvem um conjunto de práticas que se pautam pelo recurso à argumentação racional e pela recusa da força e da ameaça no relacionamento humano, no respeito pelo património público e pela propriedade privada.	Irresponsabilidade

Pode dizer-se da cidadania que ela é a qualidade do cidadão que prevê a construção de um projecto pessoal, concretizado na vontade de intervenção social numa perspectiva cívica. Cidadania e civismo não são o mesmo. Nem são equiparáveis. São, isso sim, associáveis. Em termos educativos, poder-se-á dizer que a educação cívica é uma parte da Educação para a Cidadania.

Tome-se como exemplo a objecção de consciência

A objecção de consciência, sendo um direito cívico de qualquer cidadão, é, antes de mais, uma opção do âmbito da cidadania e não do âmbito do civismo.

É garantido o direito à objecção de consciência nos termos da lei

Art. 41 nº 6, Constituição da República Portuguesa
(liberdade de consciência, de religião e de culto)

O Gabinete do Serviço Cívico dos Objectores de Consciência, abreviadamente designado GSCOC, é um organismo integrado na Presidência do Conselho de Ministros, que tem como atribuições principais o planeamento, organização e coordenação, a nível nacional, de tudo o que diga respeito ao serviço cívico dos objectores de consciência.

Art. 24 – D.L. 191/92

Consideram-se objectores de consciência os cidadãos convictos de que, por motivos de ordem religiosa, moral, humanística ou filosófica, lhes não é permitido usar de meios violentos de qualquer natureza contra o seu semelhante, ainda que para fins de defesa nacional, colectiva ou pessoal.

Art. 2 – Lei 7/92, de 12.5

A Declaração de Objecção de Consciência deve conter a formulação das razões de ordem religiosa, moral, humanística ou filosófica que fundamentam a objecção, bem como a referência a comportamentos demonstrativos das razões invocadas.

Uma vez reconhecido como objector de consciência, nos termos da lei 7/92, de 12 de Maio, o cidadão fica isento de serviço militar e sujeito à prestação de um serviço cívico de natureza exclusivamente civil. O serviço cívico será prestado em entidades públicas ou privadas.

Consideramos o poema “Lira de Bolso”, de David Mourão-Ferreira, como sendo um texto interessante para provocar o debate e a reflexão sobre este tema, como consciencialização dos conceitos de civismo e cidadania. Começa assim:

Aviso de mobilização

Passaram pelo meu nome e era um número

- *menos que a folha seca de um herbário.*
- *Colheram-no com mão de zelo e gelo;*
- *Escreveram-no, sem mágoa, num postal.*

Convite a que morresse... mas porquê?

Convite a que matasse... mas por quem?

...

- *A mancha de uma lágrima bastara
para dar um sentido a esta morte
Que a tua indiferença nos convoca!*

Enquanto se pode considerar a cidadania como uma qualidade do cidadão, a qual se expressa num *modo de se ser* pela participação na sociedade em geral, pode, agora, definir-se civismo como uma qualidade do cidadão que se expressa na inserção e participação na vida civil da sociedade e nos seus ditames jurídico-políticos. O civismo é um aspecto parcial da cidadania, ainda que muito importante para o eficaz funcionamento da vida pública.

As designadas “virtudes cívicas”, entre as quais se inclui o patriotismo, não são um atributo genético ou algo inato, requerem (re)conhecimento e desejo de adesão. Numa época em que ainda subsiste a recordação de certas práticas nacionalistas, que

por excessivos desvios provocaram enormes fracturas sociais, a escola não pode ficar tranquila. Tem de ser exigente na prática do civismo, fazendo dele uma *paixão democrática*. (Luc Ferry, 2001)

Assim entendido, o civismo é um requisito do cidadão para quem as íntimas convicções são pêndulo entre a ética da convicção e a ética da responsabilidade numa generosa coexistência com os outros, fazendo das tarefas cívicas um dever de cidadania que a todos beneficie. É uma tarefa que se inclui nas características da democracia: a participação activa dos cidadãos na vida da cidade, isto é, na vida da comunidade, desde a comunidade local à comunidade mais geral que é a sociedade global.

É também nesta perspectiva – e considerando que se vive, hoje, numa sociedade em grande mudança histórico-socio-cultural – que a Educação para a Cidadania democrática adquire uma enorme relevância. É conveniente pensar-se um currículo de formação, no qual a relação entre a teoria e a prática focalize a importância de intencionalmente se traçar um projecto (pessoal) de acção de efectivo exercício da cidadania crítica e responsabilmente interveniente. Dentre algumas das modalidades de formação já atrás referidas, a modalidade de *Projecto*, pela sua natureza dialéctica, pela sua contribuição para instaurar entre o actor e o seu meio uma relação que se transforma em acção, apresenta-se como uma prática formativa que exige a construção de *uma certa* teoria pessoal, tendente a fundamentar uma prática consentânea menos, com uma espontaneidade de boas-vontades e mais com um protagonismo histórico que a cada um cabe saber, ou ir sabendo, gerir. Nas *Sessões Presenciais Conjuntas*, que são uma estratégia que faz parte desta modalidade de formação, os diversos participantes (cujo número deve estar entre 7 e 15) têm um espaço de relação intersubjectiva muito confortável no qual vão mutuamente partilhando a(s) sua(s) formação(ões), como um processo muito pessoal, porém (e inevitavelmente) não desligado do interpessoal. Aí se confrontam saberes e representações relativamente a aspectos relacionados com a função do professor que educa para a cidadania democrática e que, ao diagnosticar as exigências de uma sociedade em profunda e rápida mudança, requer dos cidadãos uma receptividade à mudança e à forma como nela se há-de saber ser interveniente. As Sessões Presenciais Conjuntas são momentos particularmente ricos para a reflexão sobre as práticas pessoais e para a estimulante (re)construção de saberes, quiçá encontrando-se na riqueza dessas Sessões uma fundamentação mais intencional e mais ajustadamente integrada numa sociedade de cariz vincadamente funcional, sendo que “o problema da fundamentação já não é uma questão prioritária; o importante está agora no seu cumprimento e na sua defesa.”, para citar Norberto Bobbio.

Em síntese, diagnosticar as necessidades de formação em Educação para a Cidadania implica a consideração de que formar-se como cidadão pressupõe estar-se consciente da simultaneidade e convergência que existe em cada ser humano como ser singular e único que é, e como ser social. Em consequência, a prática da cidadania bem sucedida pressupõe estar-se consciente da responsabilidade de deixar a marca da sua própria existência na história universal. A cada um pôr-se-á, então, a questão de que marca se quer deixar nessa memória colectiva que comumente os homens vão construindo.

Criai as vossas próprias regras, mas segui-as.

Richard Wagner, in *Mestres Cantores*

Finalmente, não é desejável que se pense a cidadania de uma maneira, e se a viva de outra. Tal desfasamento exige correcções pela procura das suas causas. Só assim a cidadania terá verdadeiro sentido. É um âmbito vivencial de uma grande intensidade ético-moral. Importa que estes conceitos sejam analisados nas suas diversas acepções, tendo em consideração tanto as suas conotações epistemológicas como a sua pluralidade simbólica. Há uma moral vivida e há a moral reflectida.

À Escola, como parte importante neste processo, torna-se indispensável questionar não tanto os currículos de formação, mas ainda mais as teorias de fundamentação e, essencialmente, as práticas que se espera que elas possam ocasionar.

Nada deve ficar ao acaso, como nada deve ser definitivo. Trata-se de uma formação que requer opções de carácter antropológico, sociológico, ontológico e até metafísico. Trata-se de uma formação aberta a uma permanente reconstrução. Reconstrução que a transformação da própria realidade vai exigindo.

A *Oficina* é uma modalidade de formação na qual a identificação da própria necessidade de formação desempenha um papel relevante. Tal como na modalidade de Projecto, as Sessões Presenciais Conjuntas propiciam momentos em que os participantes relatam, partilhando-as, as suas práticas efectivas e conjuntamente reflectem sobre essas práticas. Desse modo se equacionam não só os resultados obtidos, como outros processos de reajuste desses resultados a uma prática mais bem conseguida. Talvez a característica fundamental da Oficina seja a produção de materiais de intervenção, os quais se procura que sejam cada vez mais adequados às situações concretas para as quais são pensados ou produzidos.

PARTE II

OBJECTIVOS ESTRATÉGICOS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

1. Valores, saberes e competências

Enquadrada pela dinâmica de transformação conceptual acabada de enunciar, a cidadania democrática não se cinge a um mero estatuto formal, antes se assume como a capacidade efectiva de agir como cidadão. Por ser assim, a Educação para a Cidadania não pode ser percebida como uma estabilizada área de conhecimento, passível de um qualquer trabalho exegético, mas sim como o desenvolvimento de potencialidades de produção de práticas e atitudes em contextos diversificados.

Esse processo supõe uma interacção consciente e crescentemente aprofundada entre saberes, competências, atitudes e valores.

A Educação para a Cidadania relaciona-se (seja de modo apologético, seja em termos críticos) com valores considerados em cada momento como consensuais ou hegemónicos numa ou mais culturas coexistentes no seio de uma dada sociedade historicamente situada. Educar para a cidadania deve portanto incluir a adesão a esses valores, não de uma forma acritica, - o que se afigura contraproducente, desde logo quando se trata de uma faixa etária em que questionar é tão importante – mas de forma a propiciar a consciência de que escolher e agir de acordo com valores é também construir um projecto de vida próprio, em que o compromisso com os outros e com a sociedade de que se faz parte é importante.

Por outro lado, sem investir em saberes e nomeadamente em conhecimentos que permitem aos cidadãos uma consciência de si próprios e do mundo em que vivem, é grande o risco de formarem cidadãos pouco preparados para debater e tomar parte nas questões cívicas do quotidiano do seu país e do mundo. Daí a importância dos projectos que ampliam os saberes dos jovens.

Algumas das modalidades a que vimos fazendo referência têm-se revelado bastante adequadas a estas exigências de formação. Porque as suas características são essencialmente potenciadoras de que os formandos sintam as propostas de formação como algo que não lhes é alheio. Há uma idiosincrasia, uma identificação e mesmo uma empatia que despertam nos formandos um sentimento de pertença, que traz bastante entusiasmo ao auto- e hetero-processo de formação. Processo no qual é possível entender-se a cidadania como uma prática de vivência *realmente real* e, assim, muito concreta.

Finalmente, a Cidadania não tem lugar se não se criarem condições para o desenvolvimento das competências que nos permitem reflectir, comunicar e participar na vida em sociedade, pelo que a inclusão desta dimensão de formação pessoal e interpessoal é decisiva para uma efectiva afirmação da Educação para a Cidadania. Por outras palavras, não é possível conceber comportamentos efectivamente democráticos sem a assimilação de um conjunto de competências democráticas básicas.

Ruud Veldhuis (1997) faz corresponder núcleos de competências específicas às esferas ou dimensões a que, sobretudo ao longo dos últimos dois séculos, a modernidade ocidental foi sucessivamente referenciando a cidadania. Assim:

- a *dimensão político-jurídica* abrange os direitos e deveres relativos ao sistema político e à ordem jurídica. Nela vai assumida a exigência de conhecimento da ordem jurídico-política e da sua trajectória, bem como a aprendizagem de capacidades de participação, em diferentes níveis de responsabilidades na vida pública. Entre aqueles conhecimentos avultam os seguintes: conceitos de democracia e de cidadania; estruturas políticas nacionais e internacionais; formas de participação cívica e política; abertura às dinâmicas de crítica e transformação política (direitos humanos, integração política, interesses supra-individuais e movimentos sociais; poderes públicos; papel dos media, etc.;

- a *dimensão social* cobre o campo de relacionamento inter-individual, envolvendo o conhecimento da tecitura das relações sociais e dos fenómenos sociais de dominação e emancipação. As principais competências aqui incluídas serão as que confirmam expressão a referências como direitos humanos, coesão social e combate à exclusão, igualdade e equidade e diálogo entre grupos sociais;
- a *dimensão cultural* refere-se às representações e aos valores partilhados. Está aqui em causa fundamentalmente a cidadania como identidade aberta. Nesse sentido, vão nela envolvidos, em simultâneo, quer o reconhecimento e a valorização do património identitário próprio (grupal, nacional, étnico), quer a abertura intercultural e o consequente questionamento das identidades e representações em cada momento construídas;
- a dimensão económica, que engloba a relação entre a cidadania e o mundo da produção, da distribuição da riqueza e do consumo. Aqui se joga a compreensão crítica do mundo do trabalho, o que requer competências não apenas de conhecimento do funcionamento das relações económicas, mas também a assimilação dos desafios da qualificação nacional, das exigências de sustentabilidade do desenvolvimento, da inserção na contínua mudança tecnológica e também do exercício consciente dos direitos e deveres económicos (laborais, dos consumidores, relativos ao ambiente, etc.).

Com esta grelha de arrumação das competências genéricas em Educação para a Cidadania é possível cruzar uma outra (Audigier, 2000: 21), que sugere três grandes grupos de competências: cognitivas, afectivas e sociais.

- *Competências cognitivas* – 1. *de carácter jurídico-político*: conhecimento das regras da vida colectiva e do procedimento democrático da respectiva elaboração, aplicação e sedimentação social; conhecimento das esferas de poder político, social e cultural; reconhecimento da fundamentação de tais regras e instituições na articulação equilibrada de direitos e deveres de todos; conhecimento dos direitos individuais e colectivos e das responsabilidades individuais e sociais;
- 2. *de carácter histórico-cultural*: percepção rigorosa da trajectória histórica e da cultura; capacidade de intervenção fundamentada em discussões

substantivas; doseamento do conhecimento técnico e especializado com compreensões amplas e de enquadramento geral; trabalho do juízo crítico e da capacidade de antecipar problemas e de formular para eles soluções estruturais e não apenas superficiais;

3. de carácter procedimental: articulação permanente entre argumentação e reflexão, quer dizer, aquisição de níveis elevados de auto-exigência na desmontagem e auto-crítica argumentativa, à luz de princípios como o da primazia dos direitos humanos, das possibilidades efectivas de concretização e da solução pacífica das controvérsias.

- *Competências ético-afectivas* – trabalho da adesão interior (e não apenas racional ou legal-formal) aos valores da cidadania democrática: liberdade, igualdade e solidariedade. Nisso vai suposto o treino do reconhecimento da alteridade e da diferença, do respeito e da confiança no outro, da capacidade dialógica e de reciprocidade e de aceitação da combinação entre não discriminação e discriminação positiva.
- *Competências sociais* – capacidade de traduzir no relacionamento social os valores e prioridades anteriormente referidos, através da qualificação das iniciativas pessoais e da aceitação de responsabilidades sociais. Estas competências seguem três linhas complementares:
 - *coexistência e cooperação:* capacidade de viver com os outros, de construir e desenvolver projectos conjuntos, de se relacionar com o (económica, cultural ou politicamente) diferente;
 - *tolerância:* solução pacífica e dialogada dos conflitos em que o próprio está envolvido, ou que ocorrem exclusivamente entre outros;
 - *intervenção crítica:* capacidade de tomar parte em debates públicos, de argumentar, ouvir e contra-argumentar.

2. Começar por onde?

A aquisição de conhecimentos na área económica, social e política não é suficiente para formar cidadãos activos, intervenientes em relação à sua própria vida, à vida das instituições, da comunidade, do mundo. Por outro lado, o trabalho

sistemático das competências transversais, por forma a desenvolver a capacidade crítica, reflexiva, comunicativa, não garante automaticamente a sua utilização em diferentes situações. Mesmo as competências mais relacionadas com as diversas dimensões de Cidadania se podem facilmente perder se não se encontrar continuamente espaços para que esse saber prático possa ter lugar. As acções efectivas, sobretudo aquelas que são mobilizadoras do ponto de vista afectivo e se traduzem em experiências vividas pelos jovens, nas quais se integram conhecimentos e se desenvolvem competências, são as que parecem ter maior eficácia ao nível da orientação de concepções, atitudes e comportamentos. Por isso, o “projecto” tem tanto valor do ponto de vista da eficácia da Educação para a Cidadania e, embora o termo se tenha banalizado, a prática não foi ainda suficientemente explorada e os resultados ficam, com frequência, aquém das possibilidades enunciadas. Também a participação continuada no seio das instituições, tendo em vista alcançar metas de pequenos ou grandes grupos, resolver problemas ou regular situações da vida em comum, é um meio eficaz de formação para a Cidadania.

Não há, portanto, oposição entre conhecimentos, desenvolvimento de competências e acção/participação cívica. Pelo contrário, todas estas componentes são úteis na consecução dos objectivos da Educação para a Cidadania. Por exemplo, se numa comunidade os acidentes viários com veículos motorizados são uma realidade preocupante e envolvem sobretudo os jovens, há que analisar as razões destes comportamentos de risco em conjunto com os próprios jovens. Nessa análise, deve facultar-se informação a vários níveis e deve promover-se reflexão e discussão tendo por base quer essa informação, quer as experiências dos próprios jovens. A eficácia desse trabalho estará porém ao nível da acção, ou seja, da modificação dos comportamentos dos jovens, o que facilmente se poderá avaliar através de estatísticas sobre acidentes ocorridos no período a seguir ao trabalho efectuado. De que adiantará, neste caso concreto, possuir informação sobre os comportamentos correctos, se não houver consequências ao nível da acção? Mas evidentemente que possuir informação correcta, à dimensão do país e da comunidade, sobre riscos, causas e consequências poderá ajudar a equacionar a postura de cada um.

Como começar?

Poder-se-á partir de:

- a) uma necessidade de formação identificada em relação com as características dos jovens, com o meio em que vivem, com a escola. Uma necessidade identificada por um ou mais professores de modo a um dado

grupo trabalhar determinadas competências transversais (por exemplo, cooperar) ou específicas (por exemplo, promover a formação de leitores “activos” dos media), de propor a aquisição de determinados conhecimentos (por exemplo, conhecer as instituições comunitárias) ou de empreender determinadas acções cívicas (por exemplo, atitude e comportamento cívico e social na circulação rodoviária);

- b) uma proposta dos alunos. Por exemplo, uma necessidade e/ou uma aspiração dos alunos, despoletada no seio da turma, em relação com o programa (discutir o papel do artista) ou com a vida colectiva do grupo (antecipar calendarização adequada dos testes) ou nascida no reconhecimento das insuficiências da instituição (inexistência de um jornal escolar) ou da comunidade (inexistência de uma consulta de planeamento familiar no Centro de Saúde)
- c) um “roteiro” de competências, valores e atitudes considerado para esta área, a partir do qual os professores debatem quais delas faz sentido trabalhar e em que contextos
- d) propostas dos próprios programas, tal como atrás já se enunciou, individualmente e/ou em Conselho de Turma e/ou em Departamento Disciplinar.

É a dinâmica de cada escola que deve ser geradora de hipóteses de trabalho, pelo que as sugestões a fazer para todas as instituições não podem deixar de ser genéricas, não gerando um “modelo” mas um ponto de apoio, uma abertura para hipóteses possíveis.

Contudo, é importante dosear as actividades propostas de forma a não veicular apenas informação (tipo lições de Educação Cívica) ou o inverso: propor acção sem reflexão (por exemplo incluir os alunos no apoio às campanhas do Banco Alimentar contra a Fome, sem discutir os seus pressupostos, princípios e resultados).

Naturalmente que o saber-se lidar com estas situações, o procurar-se o processo mais adequado a cada situação, pressupõe uma formação com uma especificidade muito própria de todos os agentes educativos, com ênfase para os professores, tanto da formação inicial como da formação contínua. Tratando-se, embora, de uma formação transversal, é relativamente consensual na comunidade académica que nos currículos de formação existem áreas do saber e conteúdos mais relevantes para

estas finalidades. Uns consideram as Humanidades e as Ciências Sociais mais atraentes para estes objectivos, dados os quadros teóricos matriciais que as fundamentam. Outros dão grande ênfase às áreas das Expressões Artísticas. Pensamos que o essencial é estar desperto para a necessidade da construção de um currículo de formação inicial de professores que deve preocupar-se com estas questões, ponderá-las e pô-las em prática. Muitas vezes a complementaridade de diferentes tendências produz um currículo preocupado com a Educação para a Cidadania Democrática mais completo.

3. Competências parcelares

O sistema educativo português tem vindo a acolher a formação e o treino destas competências e a traduzir a sua assimilação em distintas áreas de expressão da cidadania. É óbvio que a Educação para a Cidadania não se esgota nessas expressões individualizadas. Estas não podem ser percebidas senão como refrações parcelares de um princípio educativo por definição transdisciplinar. Em cada um desses domínios parcelares são identificáveis núcleos de competências de cidadania. Eis algumas das mais relevantes, cuja aquisição é pretendida no sistema educativo português actual:

Educação rodoviária

- atitude e comportamento cívico e social na circulação rodoviária;
- capacidade de compreender a interacção entre condutor, veículo e segurança do ambiente rodoviário;
- capacidade de reconhecimento das condicionantes físicas e pessoais determinantes da segurança rodoviária;
- capacidade de assimilação e prática de um comportamento preventivo, de auto-responsabilização e de transmissão aos outros das regras básicas da segurança rodoviária;
- capacidade de intervir solidariamente em caso de acidente para socorro das vítimas.

Educação ambiental

- compreensão da necessidade de considerar as questões ambientais no âmbito dos processos de planeamento, ordenamento e desenvolvimento;
- reconhecimento e valorização da interdependência dos factores económicos, políticos, culturais e ecológicos na afirmação de um processo de desenvolvimento sustentável;
- reconhecimento da importância de comportamentos preventivos e precautórios na relação com os recursos naturais;
- capacidade de mudar comportamentos, atitudes e sistemas de valores, tanto a nível pessoal como social, como tradução do reconhecimento da importância do ambiente como base da subsistência própria e dos outros;
- capacidade de expressão fundamentada de opiniões valorativas e críticas sobre problemas ambientais concretos, sugerindo soluções ou abordagens alternativas;
- capacidade de elaboração e implementação de projectos de cooperação para promoção da prevenção e resolução de problemas ambientais locais e longínquos;
- capacidade de valorização e de responsabilização pessoal pela preservação dos bens públicos;
- capacidade de colaborar de forma activa e responsável em acções, de iniciativa própria ou alheia, visando a defesa e melhoria do ambiente.

c) Educação para os media

- capacidade de procura e selecção autónoma da informação pertinente;
- capacidade de avaliação crítica das fontes e das versões apresentadas;
- capacidade de análise contextualizada das mensagens, designadamente do processo de produção, circulação e recepção dos discursos mediáticos;

d). Educação para a saúde

- comportamentos e atitudes no âmbito da promoção da sua saúde, da dos seus pares e dos mais novos, tornando-se um agente responsável e activo na promoção da saúde da comunidade onde está inserido;
- hábitos de vida saudáveis, que favoreçam a robustez física e o equilíbrio psico-emocional, nomeadamente, uma alimentação adequada e a prática de actividades físicas, desportivas, artísticas e de recreação e lazer, de acordo com os interesses, capacidades e necessidades dos alunos;
- capacidades de auto-crítica que contribuam para melhorar os comportamentos;
- capacidade de intervir na melhoria dos espaços e dos serviços escolares, contribuindo para os tornar mais seguros, higiénicos, limpos, confortáveis e agradáveis;
- capacidade de adaptação à mudança;
- capacidade de resistir à pressão que outros possam exercer para a adopção de práticas prejudiciais e autodestrutivas (por exemplo: fumar, consumir drogas, alimentação desajustada e ter um comportamento sexual de risco);
- capacidade de trabalhar em equipa, partilhando com os outros conceitos e competências, defendendo as suas posições com assertividade e respeito;
- capacidade de gerir o stress e de lidar com a frustração;
- capacidade de construir a sua identidade através da reflexão sobre os seus próprios ideais, motivações e acções;
- capacidade de compreender, negociar, agir e interagir face a comportamentos de risco que possam colocar em causa o seu equilíbrio emocional, físico e social e do grupo de pertença.

e). Educação para o consumo

- compreensão e avaliação dos problemas científicos e tecnológicos actuais importantes para o indivíduo e para a sociedade em geral;
- selecção da informação disponibilizada e destrição entre fundamental e acessório;
- ordenamento das necessidades e distinção entre necessidades básicas e necessidades complementares;
- noção de direitos do consumidor: informação, garantia de qualidade de produtos e serviços, assistência nas operações de consumo;
- treino, no universo do consumo, das atitudes de autonomia, cooperação e solidariedade.

PARTE III

ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

1. Escola e Cidadania

A Educação não é apenas uma função da escola, toda a sociedade é educativa. O que diferencia a Educação Formal, isto é, aquela que é facultada pela escola, é a sua intencionalidade clara, direccionada, programada em torno de etapas progressivas de desenvolvimento e apropriação de saberes e como tal emissora de uma certificação de competências válida em relação a um dado universo (nacional, europeu...).

Se há ainda alguma dificuldade em reconhecer que a sociedade promove saberes no campo mais estritamente científico (o que também faz), reconhece-se cada vez mais o seu papel na difusão e promoção de aprendizagens na área tecnológica, tornando-se esse papel ainda mais nítido quando os objectivos educacionais dizem respeito à dimensão humana, ou seja, à formação pessoal e social dos indivíduos e à coesão social. Nesta dimensão, embora se exija cada vez mais à escola, há paridade com a família e com as instituições não formais de educação (igreja, clubes, associações...)

Relevar o papel da escola significa apenas o reconhecimento do seu valor como instituição que na actualidade assume cada vez maior centralidade no percurso educativo das crianças e jovens, esse é um dado que não podemos deixar de constatar. Mas não significa aceitar que possa responder sozinha a este desafio de “Educar para a Cidadania”; outras instituições devem também reflectir e interrogar-se quanto ao seu contributo. Entre outras, as instituições que representam o poder local, as instituições culturais e religiosas, os meios de comunicação social, as associações e clubes, as organizações governamentais e não governamentais, os partidos políticos, as empresas e outras organizações de trabalho,

deveriam analisar o seu papel nesta matéria e entender que educar para a cidadania é também uma tarefa sua. Deixar a escola e o professor sozinho nesta função é também considerar que apenas esta e este educam.

O Ministério da Educação, através das políticas que protagoniza e das instituições que o representam na relação com as escolas, tem também responsabilidades neste domínio. Responsabilidades que passam pelos recursos físicos, materiais e humanos colocados à disposição das escolas, pela colocação e manutenção dos professores na carreira e nas escolas, pela formação inicial e complementar, pelos incentivos à qualidade, etc. Desejavelmente, as estratégias que promove podem e devem ser conjugadas com outros ministérios, sobretudo os que têm uma relação mais directa com as questões da Cidadania. Atendendo, no entanto, a que esta publicação tem os professores como destinatários, é sobretudo a eles e à escola que nos dirigimos. Mas começaremos exactamente por considerar que, como atrás se afirmou, porque a escola não pode, em matéria de Educação para a Cidadania, ter toda a responsabilidade, se deve continuar a promover o enraizamento da escola na comunidade em que se encontra, por forma a reforçar os seus laços com outras instituições sociais e consequentemente a sua capacidade de estabelecer metas educativas e resolver problemas. De facto, a crença ingénua no poder da escola, a ideia de que é a esta instituição que cabe a resolução de todos os problemas sociais e que isso apenas depende do profissionalismo dos professores em nada ajuda a construir a profissão docente e incentiva a demissão de todos os outros responsáveis. Contudo, a escola é ainda um importante motor de formação e inovação social e a descrença relativamente ao seu papel só pode contribuir para a sua desvalorização, pelo que os desafios que lhe são colocados são também incentivos à sua permanente reconstrução. Educar para a Cidadania exige que os professores aliem a dimensão científica do seu trabalho à dimensão social e humana, assumindo-se em pleno como educadores, independentemente do grau de ensino em que leccionam.

2. Metodologias e estratégias em Educação para a Cidadania

O consenso acerca dos objectivos da Educação para a Cidadania não dispensa uma reflexão sobre os métodos e as estratégias a utilizar para a promover no seio da Educação Formal. Sabe-se que os meios para alcançar os objectivos são também fundamentais na obtenção dos resultados pretendidos.

Muitas das actividades que se realizam no quotidiano das escolas e das salas de aula têm um inegável valor cívico, algumas são representativas do funcionamento democrático das instituições, possibilitando a aprendizagem da Democracia pela própria prática da Democracia. Muitas escolas e muitos educadores aproveitam desde há muito essas possibilidades e para eles a inclusão desta área não representa mais do que uma eventual clarificação de quadros de referência.

Educar para a cidadania implica ter a consciência da intencionalidade dessa acção e avaliar os resultados, pelo que o planeamento das estratégias a adoptar é importante para que esta área possa adquirir visibilidade, não se confinando a um domínio implícito, oculto. Se consideramos esta clarificação de finalidades e de estratégias importante, é também de relevar que há domínios da vida na escola, por exemplo, as relações interpessoais entre pares, que não se podem de planificar e têm um efeito formativo relevante nos jovens. Não se confunda, portanto, a ideia de planificar o trabalho a fazer com a ideia de que os professores tudo podem e devem controlar; uma das dimensões mais enriquecedoras do trabalho a realizar em Educação para a Cidadania está exactamente no aproveitamento das oportunidades que surgem naturalmente.

2.1. Contextos de Promoção de Educação para a Cidadania

O currículo, em sentido lato, diz respeito ao conjunto de objectivos que, no caso português, em ligação com as metas estabelecidas a nível nacional, cada escola pretende alcançar. Nesta acepção, currículo é também o projecto formativo geral (Zabalza, 1992) de uma instituição educativa, reflectindo-se nesse projecto o facto de as escolas, por constituírem organizações compostas por pessoas e estarem inseridas em meios diversos, serem distintas umas das outras. Esta ideia tem justificado, desde há alguns anos, o incentivo às escolas para que construam o seu Projecto Educativo. Contudo, embora a diferença entre as escolas seja grande, elas têm também muitas coisas em comum, o trabalho escolar organiza-se em torno de eixos que podem constituir um bom ponto de partida para concretizar a Educação para a Cidadania.

Consideramos, assim, os seguintes eixos de acção, equacionados em função do contributo que podem ter relativamente à implementação de estratégias de promoção da Educação para a Cidadania:

1. Comunitário, relativo à comunicação da escola com o espaço territorial em que se encontra, um espaço local, regional e nacional. A escola é um sistema aberto, ou um microssistema em relação com um meso- e macro-sistema. Já se relevou como a escola tem que estabelecer compromissos com outras instituições sociais para Educar para a Cidadania. Aproveitar e potenciar esta interacção com todos aqueles que, de algum modo, são exteriores à organização afigura-se fundamental quando se trata de trabalhar as questões de luta contra a exclusão social, identidade, pertença, relacionamento interpessoal, desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais, conhecimento e debate do mundo actual e dos desafios que comporta, ...

2. Organizacional, relativo à escola enquanto estrutura formal e informal de comunicação e produção de cultura. A forma como a escola se organiza e funciona, nomeadamente os meios e oportunidades para conquistar a liderança, o estilo da liderança, o espaço de acção e participação que é conferido aos diversos grupos (auxiliares de acção educativa, professores, alunos...), a organização das turmas, dos espaços e sistemas de informação e comunicação, a gestão dos problemas...são evidências práticas de cidadania. Quer isto dizer que traduzem modos de agir e de ser que podem ou não representar um contributo para promover junto dos alunos o valor da cidadania. De facto, não é possível ensinar para a cidadania democrática em ambiente não democrático, sendo que a democracia, também na escola, não representa ausência de poder nem demissão de responsabilidades. Quando a cidadania é apenas um conteúdo “leccionado”, contrastante com uma prática quotidiana que está longe de a traduzir, essa incoerência é notória para os alunos, com consequências negativas do ponto de vista formativo.

3. Curricular/plano de estudos, diz respeito ao currículo em sentido restrito, isto é ao plano de estudos enquanto conjunto de áreas, disciplinas e programas, metodologias propostas, gestão da sala de aula e avaliação. Envolve ainda as actividades de apoio às aprendizagens e estratégias de recuperação. Também aqui, importa dosear o “standard”, isto é o definido a nível oficial com a

adaptação às circunstâncias específicas de cada situação escolar (Zabalza, 1992).

Por um lado, a sala de aula, o professor da disciplina, o grupo disciplinar constituem um espaço privilegiado de desenvolvimento de um dado programa/área científica. Por outro, as áreas não disciplinares, da qual destacamos a Área de Projecto e ainda os órgãos de gestão intermédia como o Conselho de Turma, completam esta dimensão de trabalho curricular. As oportunidades para Educar para a Cidadania, tanto no contexto disciplinar, como no inter/multidisciplinar são múltiplas. É possível aproveitar os saberes das próprias disciplinas para possibilitar ao jovem conhecer melhor, nos planos político, económico e social, a sociedade de que faz parte,. Também o desenvolvimento de competências afectivas, sociais e cognitivas consta, enquanto finalidade, em praticamente todos os programas do Ensino Secundário e a aquisição destas é facilitadora da assunção de um papel activo como cidadão. As metodologias utilizadas para trabalhar na sala de aula os saberes e competências são veículos de formação pessoal e social: por exemplo, não será indiferente para a formação do aluno o facto de ter ou não tido possibilidade de cooperar com os outros ou de expor e discutir oralmente os seus trabalhos. O modo como se dá a conhecer aos jovens o programa e se planeia com eles o trabalho a fazer, favorece também a consciência das metas colectivas e individuais de cada um, incentivando a responsabilidade e o compromisso. Quanto à Área de Projecto, as suas virtualidades para ligar saber teórico e prático, para promover atitudes e competências relacionadas com a cidadania bem como a percepção da utilidade social do conhecimento estão comprovadas. É muito positivo quando se consegue que o conjunto de saberes e competências proposto pelas disciplinas conflua na elaboração e consecução do projecto.

O esquema seguinte apresenta algumas interrogações relacionadas com a Educação para a Cidadania, que podem conduzir a uma ou mais acções e/ou projectos :

COMUNITÁRIO

Os pais colaboram nos órgãos de gestão da escola São chamados a resolver problemas?

Que colaboração é possível estabelecer com Associações Juvenis?

Que apoio aos jovens na inserção na vida activa?

Que instituições da Comunidade propiciam aprendizagens cívicas?

Que cooperação é possível com a Autarquia e a Junta que possibilite compreender o poder local?

ORGANIZACIONAL

Há representação e participação dos alunos nos órgãos de gestão intermédia?

Existe uma Associação de Estudantes? Que tipo de trabalho faz? Que espaço lhe é dado?

Há Programas de Orientação Vocacional? Como são realizados? Quem participa?

Os alunos participam na organização de espaços e serviços?

Que problemas sociais existem nesta comunidade? Neste ou noutros países? Com quem se pode cooperar para os compreender e/ou resolver?

CURRICULAR/PLANO ESTUDOS

Que oportunidades são concedidas aos alunos para o debate de temas actuais e/ou de interesse dos jovens?

Que saberes sobre a Democracia como Sistema Político existem nos programas?

Que utilidade social é dada aos conhecimentos científicos?

Que e como são aplicadas sanções disciplinares no quotidiano ou como resultado de um processo?

Que objectivos tem o projecto da turma (Área de Projecto) e como é delineado e trabalhado?

Que oportunidades existem para emitir e confrontar diferentes perspectivas sociais e/ou políticas?

Existem processos de auto- e hetero-avaliação das aprendizagens?

Existe regulamento interno? Que papel tiveram os alunos na sua elaboração? Que papel têm na vigilância do seu cumprimento?

Existem actividades de enriquecimento? A que necessidades respondem? Quem as organiza?...

Que Colaboração é possível com Associações e/ou organizações não governamentais

Há algumas Campanhas cívicas em curso nas quais é possível a participação dos alunos?

Quem podemos trazer à escola para debater ou facultar informação aos alunos?

Que locais, pessoas, instituições nos permitem obter informações sobre um dado tema ou problema em relação com a Cidadania?

Um objectivo que remete para um contexto preferencial

É possível que alguns dos objectivos da Educação para a Cidadania possam ser concretizados recorrendo apenas a um dos contextos acima referidos. Por exemplo, para um objectivo como incentivar a tomada de consciência por parte dos alunos dos seus saberes e limitações (auto-conceito) dos jovens, utilizar a auto-avaliação poderá ser uma estratégia interessante, sobretudo se recorrer a instrumentos diversificados como portfólios, narrativas, etc. Esse trabalho poderá ser introduzido por uma ou mais disciplinas, podendo haver alguma concertação de estratégias no Conselho de Turma.

Elegendo como objectivo melhorar a capacidade dos jovens em fazer escolhas numa sociedade de consumo, importará perceber os contributos que os programas poderão dar, escolhendo-se aqueles em que esse tratamento seja mais adequado.

Nestes dois casos, as disciplinas poderão constituir contextos de trabalho em que esses objectivos poderão ser alcançados.

Debater o papel e as práticas das Associação de Estudantes do Ensino Secundário pode ser especialmente importante numa escola em que não exista uma Associação ou em que as práticas desta surjam como discutíveis. Tratando-se de uma questão que incide sobretudo no contexto organizacional, é desejável que este debate extravase o contexto estritamente disciplinar e se encontrem outros espaços de reflexão directa com os alunos sobre essa matéria. É importante que se coloquem diferentes modelos de trabalho em confronto, mesmo aqueles que são promovidos pelas associações de estudantes de outras escolas, regiões e até outros países. Significa que, para além do efeito formativo futuro no domínio da Cidadania, se espera que as aprendizagens a fazer tenham, de facto, impacto na vida da escola. Para alcançar este objectivo não é forçoso trabalhar no âmbito das disciplinas; os órgãos de gestão poderão efectuar uma boa ligação com a Associação de Estudantes a fim de facilitar a sua plena inclusão na vida da escola.

Um objectivo que exige a interligação entre vários contextos

A finalidade de preparar os alunos dos cursos tecnológicos para uma possível inserção na vida activa justifica um trabalho por parte dos Serviços de Psicologia e Orientação em torno do Projecto de Vida dos Jovens e da sua preparação para enfrentar o mercado de emprego. No âmbito das disciplinas, podem ser discutidas questões ligadas ao emprego do ponto de vista cívico (direitos e deveres), normas para a elaboração do Currículo Vitae, conhecimento das leis que regulam o trabalho, etc. Em ligação com a Comunidade deve-se relacionar as competências propostas

por cada curso com uma variedade de profissões, promovendo-se o contacto dos jovens com esses profissionais, com as respectivas associações profissionais e sindicatos, visitas a empresas... Uma finalidade como esta não se esgota assim em estratégias a realizar num dos contextos atrás descritos, exige que se trabalhe em todos eles.

Os diferentes níveis/contextos (comunitário, organizacional e sala de aula) estão evidentemente em relação, não são compartimentos estanques, nem significam que há responsabilidade prioritária de alguém sobre algum deles.

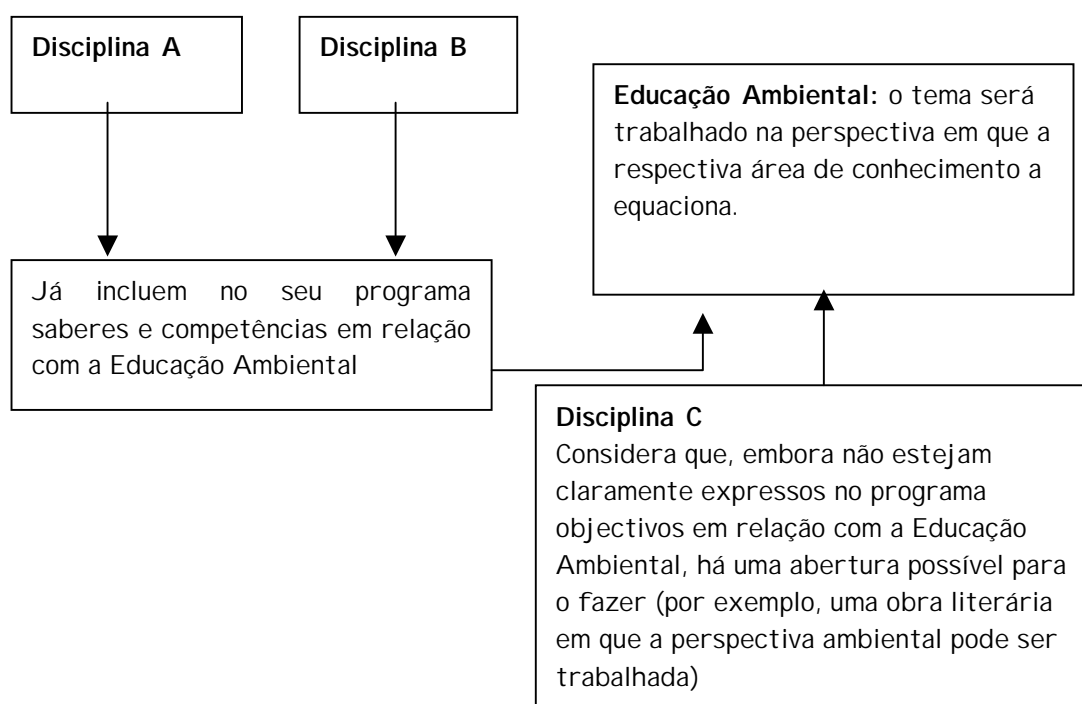
2.2. As estratégias na dimensão curricular/plano de estudos

O destaque que daremos à componente mais estritamente curricular não se deve ao facto de considerarmos que trabalhar neste contexto é mais importante, por exemplo, que trabalhar no contexto organizacional, mas tão só ao facto de as disciplinas e os programas constituírem um ponto comum entre todas as escolas e por isso permitirem sugestões genéricas.

De salientar ainda que em relação com as disciplinas e áreas disciplinares e com os grupos turma, existem órgãos instituídos cujo papel na EC é muito relevante, nomeadamente o Conselho de Turma e o Grupo Disciplinar. É em torno destes órgãos, sobretudo do primeiro, que se gere o percurso escolar dos alunos, pelo que a análise da dinâmica da turma, a consulta e participação regular dos jovens na resolução de problemas e tomada de decisões que os envolvem é fundamental, assim como o acompanhamento próximo desse mesmo percurso.

Cada docente pode, de modo completamente independente dos outros, equacionar do ponto de vista da sua disciplina o contributo que pode dar à Educação para a Cidadania. Analisando os seu programa, o professor poderá perceber que objectivos e temas do programa permitem estabelecer a ligação com finalidades e conteúdos da Educação para a Cidadania. Poderá ainda equacionar as metodologias que usa quotidianamente, relevando o papel formativo que estas podem ter em relação à Educação para a Cidadania. Esse trabalho poderá ser ainda mais rico se, em vez de constituir uma tarefa solitária do professor, for pensado e reflectido em conjunto.

Esse trabalho conjunto é tanto mais necessário, pois, a partir da análise dos programas, será possível perceber se no mesmo ano e curso existem objectivos e temáticas comuns em relação com a Cidadania, ainda que sob perspectivas disciplinares diferentes. Este tratamento de questões relacionadas com uma dimensão da Cidadania não tomará propriamente a forma de um projecto, o que será mais adequado à Área de Projecto, mas clarificará as possibilidades que cada disciplina terá de, no âmbito do seu próprio espaço disciplinar, propor aprendizagens nesta área. O esquema seguinte exemplifica a possibilidade de considerar uma dimensão de Cidadania, objecto de um trabalho conjunto entre dois ou mais professores.



A. Educação para a Cidadania nas Disciplinas e nos Programas

O actual plano de estudos do Ensino Secundário considera, ao nível das finalidades e/ou objectivos dos programas das disciplinas, orientações relativamente à Educação para a Cidadania. Em muitos desses programas, estas orientações também existem ao nível dos temas e/ou conteúdos, ao nível das metodologias e até da avaliação.

Na impossibilidade de incluir nesta brochura as indicações relativamente à Educação para a Cidadania que constam de todos os programas do Ensino Secundário, escolheram-se alguns deles, uns das disciplinas de formação geral (Filosofia e Educação Física) e outros da formação específica dos cursos gerais e/ou científico-tecnológicos (Matemática, Físico-Química, Economia, Património Local e

Regional). Tendo consciência de que para algumas das disciplinas será muito mais fácil do que para outras equacionar os seus conteúdos específicos em função da Educação para a Cidadania (por exemplo, para a disciplina de História), é importante perceber o que poderão fazer aquelas cujo contributo parece ser menos óbvio, como a Matemática ou a Físico-Química. Assim, se não se podia deixar de considerar pelo menos um exemplo relativamente às disciplinas cuja centralidade em relação à Educação para a Cidadania é socialmente reconhecida, como é o caso da Filosofia, incluíram-se outras cujo contributo nesta matéria tem sido mais difícil de evidenciar.

A.1). Formação Geral

Filosofia

As **finalidades** deste programa são quase na sua íntegra também objectivos da Educação para a Cidadania, pelo que os exemplos poderiam ser múltiplos. Uma expressão do programa é particularmente exemplificativa, pois considera a Filosofia como uma actividade intelectual fundamental para “pensar a vida” e não como um mero exercício formal. Incentivando o jovem a “dizer a sua palavra, ouvir a do outro e dialogar com ela”, contribui para a apropriação do real e para a progressiva construção de um posicionamento próprio, aspectos fundamentais para a vivência e aprofundamento da vida democrática. Também importante é o papel atribuído à disciplina no desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética e na compreensão da diversidade cultural como factor de enriquecimento das sociedades actuais, dimensões estas consideradas essenciais em Educação para a Cidadania.

Os **objectivos gerais** aprofundam e explicitam as finalidades atrás enunciadas nos domínios cognitivo (por exemplo, desenvolver uma consciência crítica e responsável), das atitudes e valores (por exemplo, assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença) e das competências, métodos e instrumentos (por exemplo, iniciar à leitura crítica da linguagem icónica — BD, pintura, fotografia — e audiovisual — cinema, televisão — tendo por base instrumentos de descodificação e análise).

Os **conteúdos** remetem para eixos de debate intelectual, ético, comunitário, estético e ontológico e, entre os temas que mais possibilitam a ligação à Educação para a Cidadania, estão a “acção humana e os valores”, os “desafios e horizontes da filosofia”, focando-se, em relação com este último tema, a “filosofia e outros saberes”, a “filosofia na cidade” e a “filosofia e o sentido”. No

programa afirma-se ainda que esta disciplina deve contribuir para que os jovens possam “compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e transformação”: ora não é exactamente essa a finalidade da EC?

Educação Física

Salienta-se, na adaptação realizada relativamente ao programa de Educação Física, a introdução de dois novos **conteúdos/áreas temáticas**, que proporcionam a relação desta disciplina com a realidade actual, relevando assim de uma forma mais clara o papel social da mesma. O primeiro destes tópicos: a “Aprendizagem dos processo de desenvolvimento e manutenção da condição física” evidencia o contributo do desenvolvimento das capacidades físicas para a saúde, desde que estas capacidades sejam promovidas em segurança e com controle do esforço. Um estilo de vida saudável pressupõe um equilíbrio que passa também pela condição física dos jovens, podendo esta disciplina contribuir para esse entendimento. Neste sentido, recomendam-se todas as actividades que possam contribuir para que os jovens adquiram uma imagem corporal positiva de si mesmos, o que pressupõe uma grande sensibilidade do professor face a uma faixa etária que se caracteriza por grandes mudanças a este nível.

Também o segundo tópico introduzido: a “aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extra-escolares, no seio dos quais se realizam as actividades físicas” é importante do ponto de vista cívico porque promove a compreensão da dimensão cultural da actividade física, quer na actualidade, quer ao longo dos tempos. Com alguma facilidade, temas como a “tendência para o sedentarismo”, a “saúde das populações”, podem integrar a Área de Projecto.

A inclusão das danças sociais e, sobretudo, das danças tradicionais portuguesas contribui para que esta disciplina tenha um papel activo na preservação deste património cultural e a sua divulgação junto dos jovens, se for bem feita, poderá não estar fatalmente dissociada dos seus interesses. Por outro lado, a dança, não só na sua vertente artística, mas encarada enquanto um meio de expressão cultural e de comunicação com o outro, tem um potencial socializador importante, que importa desocultar e incorporar na escola. Neste sentido, entre as danças sociais, recomenda-se alguma abertura para danças propostas pelos alunos, nomeadamente as que estão enraizadas nas comunidades em que as escolas estão situadas (por exemplo, as danças de origem africana), uma

possibilidade considerada pelo programa quando nele se afirma que se devem “considerar alternativas em função das solicitações culturais do meio”.

As modalidades de desporto colectivo são por excelência um contexto favorável, não só para desenvolver as competências sociais, mas também para promover a discussão de temas como a cooperação *versus* competição, a regra e a infracção à regra, o esforço colectivo e o individual, etc. Esse espaço de diálogo amplifica e diversifica a prática simples e por vezes rotineira da actividade física, representando uma mais valia relativamente à Educação para a Cidadania.

A.2). Formação Específica ou Científica-Tecnológica

Matemática

O aspecto mais importante a referir é de o programa conter uma representação da Matemática como saber que serve como instrumento de interpretação e intervenção no real, constituindo a sua apropriação uma mais valia na formação cultural dos jovens e, conseqüentemente, na sua preparação para participar no mundo actual. Por exemplo, é amplamente recomendado o estudo de situações realistas, a resolução de problemas não rotineiros e o estabelecimento de “conexões entre temas matemáticos e a aplicação da Matemática noutras disciplinas”, bem como uma perspectiva histórico-cultural da disciplina. O domínio dos “valores e atitudes” confere visibilidade ao contributo que o professor de Matemática poderá dar para o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão no presente e no futuro. Entre outros aspectos refere-se a importância de desenvolver a confiança dos alunos em si próprios e estimular hábitos de trabalho e de persistência a fim de incentivar a “realização pessoal”. Em relação aos **conteúdos** verifica-se a inclusão de temas transversais, entre os quais destacamos a Comunicação Matemática, a resolução de problemas e actividades investigativas e a História da Matemática. Este destaque deve-se ao facto de estes temas possibilitarem o desenvolvimento de competências que não lhes serão só importantes para o desempenho na disciplina, mas para o seu desempenho pessoal, social e profissional. Por exemplo, há sugestões para a “apresentação de trabalhos de forma clara, organizada e com aspecto gráfico cuidado” e para a “apresentação oral dos mesmos à turma”, para que gradualmente consigam explicitar e justificar o seu raciocínio. Mas não é exclusivamente nos temas transversais que se apela ao desenvolvimento dessas competências: isso também acontece em temas como a Geometria ou a Estatística, em relação aos quais se efectuem várias sugestões para a promoção

da capacidade de resolução de problemas, nomeadamente em pequenos projectos. A menção a “grandes matemáticos” possibilita entender a Matemática como Ciência que se interliga com a história do Homem, pois a postura destes homens como cidadãos pode ser interpelada, sendo que alguns deles foram mesmo exemplares na sua postura de intervenção cívica. Relativamente à Estatística, é de salientar a perspectiva de que o seu estudo “contribua para melhorar a capacidade dos estudantes para avaliar afirmações de carácter estatístico, fornecendo-lhes ferramentas apropriadas para rejeitar quer certos anúncios publicitários, quer notícias ou outras afirmações em que a interpretação de dados ou a realização da amostragem não tenha sido correcta”. Estando a estatística cada vez mais associada à ilustração e interpretação de factos em relação com o nosso quotidiano, é importante que estes alunos possam no término do Ensino Secundário compreender a importância social desta matéria. Ao longo do programa, as indicações **metodológicas** em relação aos diversos temas reforçam a ideia de construir os conceitos através da experiência dos alunos e de situações concretas, permitindo estabelecer a ligação entre esta Ciência e a vida real, qualificando assim melhor os jovens para a abordagem de problemas sociais complexos.

Relativamente à **avaliação**, fazem-se sugestões que envolvem a recolha de elementos produzidos pelos alunos nas aulas, em trabalhos individuais e/ou de grupo e que sobretudo traduzam aquilo que o aluno foi fazendo ao longo do ano, tais como relatórios, Projectos, notas... Recomenda-se a avaliação do processo a fim de permitir, por um lado, promover a consciência das falhas e, por outro, a certeza de que estas podem ser ultrapassadas, o que é tarefa essencial para um auto-conceito positivo e para uma visão crítica mas optimista do mundo.

Física e Química A

O programa assume que os “conteúdos científicos são permeados por valores e princípios” e que é necessário articular as experiências educacionais com as experiências de vida. Esta enunciação contribuirá, se devidamente realçada, para atenuar o divórcio muitas vezes sentido entre o saber escolar e o saber necessário para pensar e resolver situações concretas, das quais para a Física e a Química não estão ausentes. Em questões complexas que implicam a vida humana, o seu contributo tem sido decisivo: basta pensar na “energia nuclear”, no “destino dos resíduos tóxicos” ou no seu papel na “industrialização das sociedades ocidentais”. Por isso mesmo é positivo que as orientações para o programa acentuem uma perspectiva mais cultural sobre o ensino das Ciências,

realçando a importância da relação Ciência-Tecnologia-Sociedade, que, não obstante o carácter complexo dos conceitos propostos para aprendizagem, não pode ficar esquecida pelos professores que irão trabalhar com ele. Os **objectivos gerais** da disciplina incluem assim esta dimensão cívica, referindo-se, por exemplo, a necessidade de “referir áreas de intervenção da Física e da Química em contextos pessoais, sociais, políticos, ambientais” e de “reconhecer o impacto do conhecimento físico e químico na sociedade”. Entre o conjunto de **competências** a desenvolver pelos alunos nesta disciplina contam-se as de tipo social, atitudinal e axiológico, significativamente importantes para a formação para a Cidadania. Propõe-se que os alunos aprendam a “apresentar e discutir na turma propostas de trabalho e resultados obtidos”, a “reflectir sobre pontos de vista contrários aos seus”, a “rentabilizar o trabalho em equipa através de processos de negociação, conciliação e acção conjunta” e a “assumir responsabilidades nas suas posições e atitudes”.

Se não em todos, em muitos dos **conteúdos** propostos pelo programa, há possibilidade de articular com o seu conhecimento a dimensão cívica, tanto no módulo da Química como da Física. Como se refere no módulo da Química, “tudo à nossa volta, incluindo nós mesmos, é feito de substâncias, nas quais se encontram moléculas”, pelo que a aprendizagem dos conceitos pode ser realizada utilizando aquilo com que lidamos no quotidiano, tal como os rótulos de produtos comerciais, embalagens, alimentos que habitualmente consumimos, o que para além de permitir distinguir “substâncias” de “misturas” ou “soluções”, claramente no âmbito da Química, poderá permitir conhecer e interrogar aquilo que utilizamos ou consumimos do ponto de vista da saúde e/ou do ambiente (contribuindo assim para Educar para a Cidadania). Em relação com a Física muitos exemplos poderiam ser utilizados: realçamos a relação entre o estudo da energia e os problemas que o homem enfrenta hoje nesta matéria, sugestão que o programa contém, nomeadamente ao propor “motivar o aluno a “fazer uma análise crítica com bases científicas sobre problemáticas energéticas e utilização racional da energia”.

No que diz respeito **às metodologias**, têm destaque tanto no módulo da Química como da Física as actividades experimentais, as quais, pela possibilidade prática de resolução de problemas e de desenvolvimento de competências de iniciativa, reflexão, sentido crítico, têm valor acrescido em termos do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e conseqüentemente os preparam para uma intervenção mais cuidada e reflectida na vida cívica.

Economia A

O programa é muito claro quanto à importância da disciplina para a “formação geral do Cidadão Português e da União Europeia, qualquer que seja o seu percurso académico futuro”. Aos cidadãos de hoje exige-se alguns conhecimentos básicos nesta área para que possam compreender minimamente a dimensão económica da realidade social. Tal como se enunciou anteriormente neste documento, nas dimensões específicas da Cidadania inclui-se uma dimensão económica, importantíssima para equacionar, entre outras coisas, o mundo da produção, da distribuição da riqueza e do consumo. O programa apresenta a Economia como Ciência Social, realçando a análise de situações e problemas político-económicos em diferentes contextos nacionais e internacionais, permitindo assim o conhecimento contextualizado e reflectido, em vez da mera aquisição de conhecimentos instrumentais para a actividade económica. Em termos dos seus **objectivos gerais**, inclui explicitamente no domínio dos conhecimentos não só a perspectiva já referida, como a problematização da situação político-económica mundial, europeia e portuguesa, à luz dos direitos humanos. Para além do domínio dos conhecimentos, o programa inclui um outro relativo ao desenvolvimento de competências e atitudes, no qual se incentiva a pesquisa, a expressão oral e escrita, a interpretação e produção da informação, o espírito crítico e criativo e a abertura à inovação, aspectos fundamentais para o exercício activo da cidadania. Relativamente aos **conteúdos**, é de realçar, pela sua importância na formação do cidadão, os tópicos relativos às “necessidades e ao consumo” e aos “rendimentos e repartição dos rendimentos”(no 10º ano) e todo um capítulo que no 11º ano é dedicado à Organização Económica das Sociedades (Formas de organização económica das sociedades; políticas económicas e sociais do Estado, Relações Económicas com o resto do Mundo). O programa do 12º ano tem especial relevância para a Educação para a Cidadania pois foca temas como o Desenvolvimento/Subdesenvolvimento, a regionalização económica do mundo, a Mundialização e Globalização. Deixa aos alunos a oportunidade de estudarem de forma mais aprofundada um dos problemas da actualidade, sugerindo “População mundial, recursos e Desenvolvimento Sustentável”, “os desafios enfrentados pelas empresas na economia global” e as “mutações do emprego no contexto mundial”. O terceiro tópico assume a necessidade de perspectivar a Economia face aos Direitos Humanos. Em termos metodológicos, os autores não deixam de realçar a “importância de exercitar os alunos na análise de documentos diversificados”,

entre os quais se incluem as notícias de imprensa e dados estatísticos, possibilitando uma análise crítica da informação que é o suporte da educação para os media, dimensão parcelar mas importante na Educação para a Cidadania. Há também uma chamada de atenção para a integração da disciplina na área de Projecto, assumindo-se que o desenho, apresentação e discussão de um projecto é algo essencial na formação actual dos jovens, quer como cidadãos, quer como futuros profissionais.

Este programa, pela sua estreita articulação com a Educação para a Cidadania pode inclusivamente constituir um elemento de consulta para outros professores, significando uma mais valia para cursos diferentes daquele para o qual foi concebido.

Património local e regional

Entre as dimensões mais importantes para a formação e participação do cidadão, inclui-se o reconhecimento do património natural e cultural das comunidades, conseqüente valorização e acção positiva em prol do mesmo. Essa é uma função que cabe aos cidadãos e também ao próprio Estado, tal como refere a Constituição da República Portuguesa. O programa desta disciplina salienta que “a lei de bases do património cultural português (Lei 13/85) é clara no que respeita à ligação da noção de património cultural com as noções de permanência e de identidade da cultura portuguesa através do tempo”. Este programa proporciona conhecimentos importantes acerca do que é o património e dá um importante contributo para que se compreenda que é fundamental a participação dos cidadãos na compreensão, valorização e recriação do mesmo, mostrando que este é um aspecto fundamental na formação dos jovens. A perspectiva de integração da disciplina no currículo é a de que a implementação criadora deste programa representará um contributo para que a própria escola se ligue mais ao meio, estabelecendo pontes com “instituições e agentes locais de desenvolvimento nas áreas da conservação da natureza, do ambiente, do património e museus, como nas áreas de acção sociocultural e de promoção turística”.

Neste programa, a Educação para a Cidadania, é assumida quer nas **finalidades**, quer em relação com os objectivos expressos nos vários domínios, em particular no das atitudes e valores. Pretende-se, por exemplo, “desenvolver a consciência dos direitos e deveres democráticos”, “intervir na valorização do património, enquanto elemento de identidade cultural e de memória colectiva” e promover o empenho dos alunos na compreensão da

diversidade cultural no que esta significa em termos da existência de diferentes patrimónios a reconhecer e a proteger e de um património humano comum.

No que diz respeito aos **temas/unidades didácticas**, em todos eles é possível concretizar os objectivos atrás expostos. Realça-se, contudo, a importância de se iniciar esta abordagem como é proposto pelo programa, isto é, por um tema como “o património no nosso quotidiano” (10º ano), quer porque ele permite efectuar algumas pontes com trabalhos que os alunos possam já ter realizado no Ensino Básico, sobretudo na Área de Projecto, quer porque permite avançar para uma abordagem conceptual qualitativamente mais aprofundada. Saliente-se também a interacção entre o “natural” e o “cultural” enquanto recurso para o desenvolvimento regional, patente na proposta que é feita em relação ao 12º ano e que esboça uma boa integração com o perfil profissional pretendido para este curso tecnológico (Turismo). Deve mesmo promover-se junto dos jovens a ideia de que também enquanto profissionais temos um papel cívico a exercer e que na área do Turismo esse papel é relevante.

Quanto às **propostas metodológicas**, são feitas muitas sugestões interessantes: praticamente todas possibilitam desenvolver competências essenciais ao exercício da Cidadania, por exemplo, o trabalho de campo consubstanciado em levantamentos, estudos de caso e monografias (diferentes tipos de património numa unidade geográfica-bairro, lugar, freguesia), trabalhos que devem ser apresentados e discutidos, proporcionando aprender a pesquisar, seleccionar organizar e apresentar a informação e a fundamentar opiniões e perspectivas. Interessante em termos cívicos é também a proposta de levar os alunos a “realizar sessões e debates sobre o património a salvaguardar ou sobre projectos de realização de bens patrimoniais, nalguns casos com a participação de membros da comunidade (técnicos de património, autarcas, arquitectos, conservadores de museus, técnicos de serviços educativos de museus) e “assistir a reuniões públicas dos órgãos políticos locais (Assembleia de Freguesia, Assembleia Municipal, Executivo camarário), especialmente em momentos de debate de assuntos de natureza patrimonial. Os princípios e estratégias de avaliação considerados neste programa, além da sua riqueza e diversidade, revelam efectivamente a preocupação com a devolução da informação aos alunos e com efectivas sugestões de remediação. Essa atitude global para com a avaliação afigura-se fundamental para que os alunos compreendam o que eles próprios podem melhorar, promovendo a consciência de si, sobretudo das dificuldades e formas de a

superar, uma componente essencial na formação pessoal, com consequências positivas no posicionamento que se toma enquanto cidadão.

Em síntese

Os “saberes”, isto é, o conjunto de conhecimentos e competências associados a uma área científica, não são imutáveis, exactos e infalíveis, não têm existência a não ser na esfera humana e social que lhes deu origem e com a qual devem ser permanentemente confrontados. Da mesma forma, o professor está longe de ser uma mera correia de transmissão desse saber, ele actua como mediador e, nesse sentido, propõe, inclui, retira, modifica em função de muitas variáveis. Atendendo a que as sugestões que fazemos não dizem respeito a todos os programas nem são exaustivas em relação a nenhum deles, sugere-se uma análise individual e/ou colectiva das finalidades, metodologias e conteúdos do programa para perceber onde, como e quando o professor poderá contribuir para Educar para a Cidadania.

B. Educação para a Cidadania e Área de Projecto

A Área de Projecto é a estratégia mais sólida e eficaz para atingir objectivos que se prendem com a EC, sobretudo se a metodologia de trabalho adoptada for a de “Trabalho de Projecto”. Se não aprofundamos esta estratégia é porque a sua importância justificou, por parte do DES, a elaboração de uma outra brochura, exclusivamente dedicada a essa área.

De salientar que a perspectiva de trabalho entre disciplinas atrás explicitada (conjugação em torno de um tema) é de tipo multidisciplinar, isto é, espera-se que a combinação entre diferentes perspectivas e objectivos disciplinares contribua para a compreensão de uma temática e/ou para a aquisição de determinadas competências. A Área de Projecto pode ampliar e aprofundar ainda mais, pois, ao considerar metas próprias, estabelecidas e negociadas com os alunos, oferece muitas possibilidades em termos de formação e acção cívica. As disciplinas, numa estratégia interdisciplinar, são úteis na medida em que conseguem enquadrar e contribuir para a compreensão do problema/questão objecto de tratamento.

4. Estratégias mais comuns em EC

Não é possível de contemplar as estratégias que aqui focamos num referencial teórico único. Bem pelo contrário, num passado ainda recente, alguns dos seus autores entraram mesmo em controvérsia, havendo críticas mútuas relativamente à validade e eficácia das mesmas.

As estratégias que indicamos são úteis para trabalho com Grupos, quer em espaço mais formal, como a sala de aula, ou menos formal, como o das actividades de enriquecimento ou de outras promovidas no seio da escola.

Diálogo/debate

O diálogo foi desde sempre considerado como uma das estratégias mais indicadas para desenvolver as competências de expressão, comunicação e argumentação. Há, contudo, que ter alguma atenção relativamente aos assuntos em discussão; estes devem ser ricos, pertinentes e susceptíveis de controvérsia. Os assuntos podem dizer respeito ao passado ou ao presente, podem resultar de uma proposta dos alunos ou do professor, ser distantes da realidade vivida dos alunos e, no entanto, interessantes para eles ou podem decorrer das suas vivências quotidianas. O diálogo/debate pode ocorrer espontaneamente, sem preparação prévia do professor, devendo este aproveitá-lo e geri-lo, ou pode ser previamente preparado, assumindo inteiramente o seu carácter estratégico face a um objectivo determinado. O diálogo é ainda uma forma de regulação da vida em comum, sobretudo se conjugado com a tomada de decisões que afectam um colectivo. Freinet, precursor do Movimento da Escola Moderna, considerava-o uma pedra essencial da sua pedagogia, importante na aula e fundamental nas assembleias de turma por encorajar as crianças a explicitar as suas dúvidas quanto às opções a tomar e a ouvir as opiniões dos outros, antes de tomarem uma decisão ou de estabelecerem um projecto. A assembleia de turma e/ou de escola, se devidamente organizada, é um exercício constante de Cidadania, com efeitos formativos que por certo perdurarão nos jovens. Talvez seja o mais antigo dos métodos educativos, mas continua a deter uma mais valia formativa muito importante e a exigir muitas competências por parte do professor.

Aprendizagem cooperativa

A cooperação entre pares, embora seja uma estratégia que desde há muito é trabalhada na escola, nomeadamente porque se tem reconhecido o seu valor para despoletar ideias e enriquecer os trabalhos, tem ultimamente recebido vários incentivos da investigação na área da Psicologia do Desenvolvimento. Existe cada vez

maior reconhecimento das vantagens da cooperação inter-pares para melhorar as aprendizagens das crianças e jovens, sobretudo para fazer progredir aqueles que num momento ou numa área do seu percurso educativo parecem não conseguir atingir os objectivos propostos. No entanto, esta estratégia é muito mais exigente do que o simples trabalho de grupo, sobretudo se este for episódico, pontual. As finalidades passam por fazer perceber aos alunos as vantagens que existem para todos das relações de cooperação. Desde os anos 70 que têm vindo a ser realizados trabalhos de investigação no sentido de provar estes benefícios (Johnson & Johnson, 1994). Entre os procedimentos necessários conta-se a recompensa pelos esforços feitos tanto por aqueles que apoiaram os colegas como por aqueles que beneficiaram desse apoio. Além das vantagens em termos das aprendizagens, reconhece-se os benefícios desta estratégia para melhorar as relações inter-étnicas e inter-geracionais. A cooperação não tem efeitos apenas em termos da apropriação de saberes, mas melhora substancialmente as relações interpessoais dentro do grupo, desconstrói estereótipos já criados e incentiva a percepção do colectivo. A partir da cooperação como estratégia de criação de um grupo é possível trabalhar as relações de coesão e de interdependência, permitindo ilações para além do que se passa no grupo.

Narrativas

A formação do Carácter surgiu como contracorrente ao relativismo cultural e tem tido muita aceitação como ideal educacional nos Estados Unidos, sobretudo a partir dos anos 80 (Ryan, 1991). Nesta perspectiva cabe à escola transmitir “a sabedoria acumulada da comunidade e da Humanidade”, devendo abordar *o que é que é bem*” e o *“o que é que é mal”* em relação ao comportamento, preocupar-se com os fracos e com os que têm necessidade, ser capaz de trabalhar com persistência, considerar os direitos dos outros, etc. As narrativas épicas, históricas, fantásticas (lendas, contos tradicionais...) estimulam a projecção de sentimentos e a adopção de posicionamentos e por isso são excelentes meios para transmitir uma mensagem moral. Trata-se portanto de contar histórias, utilizar os romances e a literatura tradicional, discuti-las e dramatizá-las, procurando despoletar a identificação com modelos e o apreço pelos símbolos.

Clarificação de Valores

Nos anos 60/70 vários autores ligados às Ciências Sociais e à Educação (Valente, 1989) desenvolvem uma obra importante, quer em termos teóricos quer práticos, na área da Educação para os valores. O objectivo é abordar problemas morais de forma afectiva e neutral. Nesta perspectiva defende-se que é mais

importante ter valores do que não ter e que o sistema de valores é uma construção do próprio indivíduo. A tolerância é o único valor absoluto. A metodologia implica que os jovens:

- a) possam escolher livremente valores, partindo de alternativas e ponderando as respectivas consequências;
- b) “se liguem” à escolha feita, afirmando-a publicamente;
- c) passem a agir com base nas escolhas feitas de modo consistente e regular (Valente, 1989).

Existe em Portugal alguma bibliografia que contém os exercícios que podem ser realizados com os jovens. Como já anteriormente se afirmou, é uma estratégia interessante desde que o relativismo cultural e o individualismo não sejam levados ao extremo.

Discussão de dilemas

Como técnica teve o seu apogeu com o trabalho de Kolberg, que desenvolveu a Teoria do desenvolvimento moral esboçada por Piaget (anos 70). O seu objectivo é promover o desenvolvimento sócio-moral a partir de situações de debate de questões morais. Acredita-se que é importante estimular o “conflito cognitivo”, sobretudo através do confronto com a opinião dos outros, nomeadamente de pares/colegas. Em termos metodológicos discutem-se dilemas hipotéticos, pequenas histórias ou frases e/ou problemas reais. Actualmente, e depois de uma avaliação que mostrou resultados pouco animadores em relação aos dilemas hipotéticos, a tendência é analisar e discutir relatos de experiências em que os jovens tenham participado ou as suas próprias vivências de situações de conflito moral. É também possível o recurso a histórias ou a acontecimentos da actualidade, em estreita ligação com a informação sobre eles veiculada na Comunicação Social.

Resolução de problemas/a intervenção social

O objectivo deste trabalho é preparar os jovens para os problemas que poderão enfrentar enquanto jovens ou como adultos, estimulando a dimensão do conhecimento da comunidade, dos seus problemas e das vias pelas quais poderão resolvê-los. É claramente uma incidência na prevenção de problemas futuros, seja a prevenção da criminalidade, do suicídio, da anorexia, de comportamentos de risco na área da Saúde ou aspectos muito precisos como as estratégias melhores para actuar perante um assalto. Pode ser uma metodologia empregue pelos professores em contexto formal, aplicando-a a alguns tópicos do programa da disciplina, pode ser trabalhada como um módulo comum a diversas disciplinas, numa área transversal como a Área de Projecto

ou enquanto programa específico promovido para determinado grupo (jovens em risco, jovens prestes a entrar na vida activa...). Estes programas podem conjugar adultos com diferentes responsabilidades na escola, como professores, funcionários, pais, e em muitos casos são apoiados pelos Psicólogos educacionais. Alguns países europeus efectuem esta abordagem da Educação para a Cidadania através da inclusão de temas transversais no currículo, ligando o tema/problema a um conjunto de estratégias de prevenção/resolução. Tal como as outras, tem pontos críticos, nomeadamente o de poder ter efeitos contrários aos pretendidos, ou seja aliciar em vez de prevenir.

Simulação de papéis

A simulação de papéis é uma estratégia para levar uma pessoa a colocar-se no lugar de outra, procurando compreendê-la para poder assumir o seu papel social. Serve para a descentração, para quebrar o egocentrismo, para perceber os pontos de vista alheios, para aprender a perspectivar a vida a partir de um outro ponto de vista. Como jogo dramático que é, tem os seus limites e depende muito da capacidade do orientador adulto, pois, sendo uma estratégia de transferência, exige a criação de uma atmosfera adequada. Quando é conseguida essa atmosfera, tem efeitos, nomeadamente para perceber como se sentem os grupos mais discriminados, tenha essa discriminação origem social, cultural ou outra. É também uma estratégia comum quando se quer transportar os alunos para outras épocas, outros estilos de vida, outras culturas, outras gerações/faixas etárias...

Participação na elaboração das regras que regem uma comunidade

Dewey (1936) defendia que a Educação deveria ser social e não anti-social, que a vida numa escola deveria ser semelhante à vida em comunidade, isto é, que as funções e responsabilidades de cada um deveriam ser claras e as regras em que a vida colectiva assentava deveriam ser construídas em conjunto para poderem ser cumpridas em conjunto. Kolberg considerou que não era possível educar para a Justiça sem “escolas justas”. A justiça tem que ser uma questão real e não há melhor contexto para a tornar realidade do que os contextos de vida das crianças, especialmente a escola. Agir para modificar um lugar a que se pertence permite não só reforçar os laços de solidariedade como perceber a aplicabilidade dos princípios sociais e morais. O movimento das “escolas justas” nos EUA representou uma nova etapa de trabalho para aqueles que tinham seguido com interesse o desenvolvimento da teoria do desenvolvimento sócio-moral de Kolberg. A construção de regras deve

fazer-se num ambiente em que não existe “ a cultura dos alunos” e a “cultura dos professores”, mas sobretudo a “cultura da instituição”.

A expressão desta construção de regras aparentemente parece fácil e é vulgar entrar numa sala de aula do 1º ciclo e ver um cartaz onde se encontram expostos os direitos e deveres dos alunos (mais raro é ver os direitos e os deveres dos professores). Contudo, sabe-se que a construção de um regulamento interno exige profundidade na discussão dos seus pressupostos (ainda mais tratando-se de jovens) e efectiva antecipação das estratégias que permitirão acompanhar o seu cumprimento, uma e a outra coisa com a participação de todos os elementos que fazem parte da escola (professores, auxiliares de acção educativa, alunos, pais). O regulamento da escola e uma eventual adaptação a nível de turma é uma via de concretização da Educação para a Cidadania, tanto mais que nesta área tudo o que efectivamente se concretiza tem mais valor do que o que fica apenas no domínio virtual ou da mera intenção.

Trabalho de pesquisa/metodologia de investigação

Os procedimentos mais comuns na investigação, como seja a pesquisa de dados documentais e/ou empíricos, o seu tratamento, a elaboração de conclusões e a sua discussão são susceptíveis de aplicação a diversos objectivos e temáticas de âmbito disciplinar e não disciplinar. Em todos os temas que se possa escolher relacionados com a Educação para a Cidadania, esta estratégia pode revelar-se adequada, dado possibilitar aos alunos percursos para a autonomia, criatividade, análise, reflexão, incentivo ao debate e à argumentação. A pesquisa tanto pode estar ao serviço de um projecto em torno dos Media (na pesquisa e discussão de notícias, na produção de um jornal...) como na análise de um problema ambiental ou estar implicada numa visita de estudo. Algumas das técnicas vulgarmente utilizadas para recolha de dados, como a entrevista ou a observação, poderão viabilizar junto dos alunos o conhecimento de pessoas e instituições externas à escola ou fazê-los redescobrir pessoas e lugares dentro da instituição, contribuindo assim para perceber com maior rigor e nitidez um tema ou problema e/ou mostrar facetas à partida pouco evidentes.

Trabalho de Projecto

Um projecto criado no colectivo pressupõe uma troca em torno das concepções, das aspirações de cada um, terminando a fase de elaboração inicial com a determinação do objecto de estudo (problema/tema) a analisar, devendo este ser assumido e partilhado por professores e alunos. Os passos seguintes, isto é, as

diversas fases pelas quais o projecto deverá passar são igualmente decididas por todo o grupo, promovendo-se assim a consciência de que as metas só se atingem mediante o contributo de todos. O projecto poderá terminar com a elaboração de um produto colectivo, com a apresentação do estudo e/ou resolução efectiva de um problema. A mais valia do Trabalho de Projecto para a Educação para a Cidadania reside essencialmente no processo de trabalho, que, apesar de poder ser diversificado, considera sempre o envolvimento activo dos alunos nas tarefas, ou seja, eles organizam, gerem e avaliam o seu próprio trabalho. Embora a resolução de problemas seja o objectivo mais ambicioso de um projecto, nem sempre será efectivamente possível fazê-lo, mas também é importante a compreensão dos impedimentos que se colocam a essa intervenção.

Associativismo e Voluntariado

Associativismo e voluntariado não são uma e a mesma coisa, mas têm uma relação próxima, porque o voluntariado, apesar de ser uma decisão individual, existe quase sempre no seio de agrupamentos organizados, vulgarmente associações. Nos países em que a sociedade civil é activa e consciente da sua força, há também tendência para um associativismo forte que, em muitos casos, actua não só como elemento de coesão social, mas também como força local de resolução de problemas e/ou elemento de pressão junto das entidades responsáveis. O valor do associativismo está nas causas pelas quais existe, as quais tendem a reflectir preocupações culturais, sociais e/ou organizacionais/corporativas em relação com a actualidade. São, à partida, um valor essencial à democracia pela posição crítica ou de pressão que tendem a ter no seio de um sistema. Potencialmente, o seu poder em termos educativos é enorme, porque suscitam reflexão e envolvem acção, isto é, permitem o debate e conseqüente incentivo à argumentação, envolvem decisão e acção/mobilização em torno de uma razão, de uma causa. Evidentemente que serão tanto mais formativas quanto mais aberto e pouco burocrático for o seu sistema de captação e envolvimento dos membros e mais democrática for a sua forma de gestão. Nos Estados Unidos, o associativismo foi muito captado pelas escolas enquanto estratégia de formação cívica, meio para fazer perceber aos jovens o que podiam fazer em prol da sua comunidade e assim reforçarem o seu sentido de pertença à mesma.

Nas escolas portuguesas está prevista a constituição de uma Associação de Estudantes, eleita entre pares, segundo as regras democráticas. Não há ainda muitos estudos sobre as dinâmicas das Associações de Estudantes, potencialmente o seu valor formativo deveria ser grande, dadas as funções de dinamização e representação

dos alunos que lhe cabem no seio da escola, mas os indicadores disponíveis tendem a colocar algumas interrogações sobre a efectiva assunção desse papel. De qualquer forma, mesmo que as práticas existentes não satisfaçam, o associativismo e o voluntariado podem ser meios poderosos de Educação para a Cidadania e as escolas devem estar atentas ao que se passa neste âmbito, quer no interior da organização, quer fora dela, incentivando a participação dos jovens nas associações cuja qualidade reconhecem e/ou querem ajudar a melhorar.

Parcerias, correspondência e intercâmbios

Os sistemas abertos caracterizam-se pelas relações de troca, isto é, pelas transacções livres que realizam com outros sistemas diferentes ou semelhantes. As escolas não são ilhas, elas integram uma comunidade onde existem outras escolas e organizações, algumas delas também com fins educativos. Embora na actualidade gerir a complexidade de uma escola seja uma tarefa exigente e árdua e o tempo nos pareça sempre escasso, a verdade é que as parcerias, a colaboração com outras instituições podem representar um meio óptimo para encontrar recursos, reforços e soluções. Algumas Associações e as Organizações não governamentais têm a Cidadania ou uma das suas dimensões (Ambiente, Direitos Humanos, Interculturalidade...) como uma das suas causas, possuem muito material disponível e em alguns casos deslocam-se mesmo às escolas quando convidadas para tal. Para além do contributo específico que elas possam dar à compreensão e debate do assunto em causa, perceber como funciona uma Associação ou uma Organização Não Governamental é estimulante do ponto de vista cívico, pois permite perceber que há pessoas que são capazes de se juntar/mobilizar em torno de causas colectivas. Não significa isto que essas organizações não devem estar sujeitas à crítica construtiva. As parcerias com as Autarquias, Juntas de Freguesia, Centros de Saúde e outras instituições com peso na Comunidade afiguram-se essenciais, sobretudo para os projectos em que a dimensão da resolução de problemas está presente.

Em síntese

As estratégias que conduzem à pesquisa e tratamento da informação, ao diálogo, à cooperação e a acção/resolução afiguram-se como fundamentais em Educação para a Cidadania, sejam elas aplicadas na gestão dos grupos, gestão da sala de aula, do programa, da escola ou na relação com a(s) Comunidade(s).

Já falámos de algumas modalidades de formação que poderão contribuir para preparar os professores para lidarem com as exigências que sempre tem o processo

de educar-(se) para a cidadania democrática. Referiram-se as modalidades de Projecto e de Oficina, falou-se na necessidade da construção de currículos de formação inicial que comportem propostas explícitas de Educação para a Cidadania. Fará, ainda, sentido fazer-se referência à modalidade de Círculo de Estudos. Trata-se de uma modalidade na qual , à maneira das modalidades já referidas, os conhecimentos mobilizados têm uma relação estreita com os interesses dos participantes e com o seu quotidiano. Reflecte-se a forma de o cidadão aprender a lidar com o Mundo . A exploração do conhecimento de si próprio e de olhar-se o Mundo, enfatizando-se a dimensão humana dos saberes, encontram no Círculo de Estudos uma forma de formação que fortalece a autoconfiança dos formandos pela sua envolvência em estratégias tais como o Estudo de Caso e o Estudo de Situações, dentre outros, que são estratégias que estimulam intervenções de auto-compromisso hermeneuticamente fundamentado.

PARTE IV

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1. Pressupostos da formação em Educação para a Cidadania

No papel que cabe à Escola como uma das instituições fundamentais na Educação para a Cidadania Democrática, que significado tem a formação de professores nesta área do saber?

Deve considerar-se a necessidade de alguma formação específica?

A ideia de educar-se o cidadão para uma prática de cidadania bem sucedida é, já o sabemos, uma ideia polissêmica e, mesmo muitas vezes, controversa. Num tempo de globalismo estrutural, transnacionalismo, convenções e pactos internacionais, direitos de terceira geração, culturas de exclusão e cidadania mundial, estão em causa as diferentes concepções em que podem ser tomados termos como *cidadão*, *cidadania*, *prática de cidadania*. Como estão também em causa as alterações que se têm verificado ao longo dos tempos sobre essas designações conceptuais.

No momento preciso em que os referenciais de cidadania estão a mudar, falar-se da formação de professores pressupõe que se tenham algumas ideias como

referenciais de construção de um quadro teórico a partir do qual se possam estruturar as propostas dessa formação.

Entre essas ideias, como já sublinhámos, consideram-se relevantes as seguintes:

- definir-se a cidadania um modo de ser-**se**, portanto, muito mais do que um vínculo jurídico-político que atribui ao cidadão a qualidade de pertença a um Estado, como quase sempre é definida;
- considerar-se que não se pode conceber o ensino, e em particular a Escola, por um lado, fora do contexto da sociedade em geral, por outro lado, na especificidade das culturas dos diferentes espaços em que ela se situa;
- admitir-se que será de todo desajustado falar-se de cidadania bem sucedida, se se pensa que ela pode resultar do ensino por transmissão do que é normativamente considerado como atributo de ser-se um bom cidadão;
- ter-se a prática da cidadania como sendo um processo de uma vivência implicada. Processo no qual essa mesma prática surge como meio decisivo de auto-formação.

É nossa convicção que educar para a cidadania democrática requer uma formação adequada e com exigências específicas. Ao reflectir-se sobre a definição conceptual de um modelo de formação nesta área do saber deve ter-se em linha de conta que ele deve propiciar uma dialéctica epistemológico-hermenêutica pela qual cada um dos implicados se manifeste como um elemento activo, construtor do seu próprio sistema de significações sobre o cidadão que assume ser, que haverá de ser convergente com a pessoa que é, visto aceitar-se ser a cidadania um modo de ser-se e uma competência de vida. A formação será, assim, a expressão de uma prática de coerência entre teorias, valores, princípios que se defendem e as suas práticas conscientemente reactivas, isto é, reflectidas nas suas consequências de acordo como os pressupostos que as ditaram. Tudo isto, num universo de inter-relações pautadas pela consciencialização de uma co-responsabilidade na procura de soluções para a real vivência de uma cidadania democrática.

Decorre destas ideias que a formação surja ao próprio formando como a necessidade de uma auto-implicação com exigências de envolvimento em múltiplas interacções consigo próprio: *auto-formação*; com os outros: *co-formação*; e com os diferentes conceitos vivenciais: *eco-formação*. É um processo de formação no qual se requer uma postura axiológica intencionalmente assumida. Importa ter em conta que as práticas axiológicas dos formandos são perpassadas pelas suas próprias

representações valorativas, pelas suas concepções alternativas, pelos seus próprios sistemas ideológicos.

Sintetizar-se-ia dizendo que, na Educação para a Cidadania Democrática, ao equacionar-se a formação de professores, haverá que considerar que educar para a cidadania:

- requer saberes específicos. Impõe-se a distinção entre conhecimento empírico e opinião fundamentada;
- é uma questão de ideologia. A neutralidade não faz sentido;
- estrutura-se a partir de concepções axiológicas que requerem fundamentação teórica que justifique opções ético-valorativas;
- exige a ponderação dos conteúdos a trabalhar. Há conteúdos significativamente mais adequados;
- tem algumas metodologias e estratégias muito próprias que importa conhecer e seleccionar adequadamente;
- é geralmente mais bem sucedida quando da articulação entre os pressupostos anteriormente referidos resulta uma prática projectiva.

2. Projecto de formação

“O verdadeiro escravo é aquele que não tem o seu próprio projecto e se limita a executar o projecto de outrem.” Ao dizer isto, Platão imputava a cada um a responsabilidade de delinear o seu próprio projecto considerando a sua adequação idiossincrática com as diversas opções a fazer na prática de uma cidadania que requer de cada um o projectar-se para além de si.

A cidadania como expressão do modo de cada um ser revela-se um itinerário antropológico no qual a necessidade de uma dialéctica sistemática se justifica pela ponderação necessária entre o desejável e o exequível, isto é, entre o que ambicionamos fazer e o que realmente nos é possível fazer enquanto cidadãos que partilham um itinerário de co-responsabilidade no empenho de contribuições na procura de soluções conducentes a um mundo melhor para todos. É essa a finalidade de uma prática de cidadania democrática: o maior bem, possível, para todos.

Podem, então, colocar-se as questões:

- construir um mundo melhor através da educação, como fazê-lo?
- como pode a formação de professores ser um contributo nesse sentido?

O conceito cada dia mais actual de ser o Mundo a nossa casa, como consequência natural da familiaridade com que partilhamos o quotidiano através dos media, torna cada vez mais necessário que a estruturação das aprendizagens escolares promovam o conceito de Educação para a Cidadania Democrática numa perspectiva de *educação de vocação internacional*, tendo em consideração a articulação das funções de democratização com a preocupação das condições de desenvolvimento pessoal e social de todos os elementos envolvidos no acto educativo. Não raro existe uma distância considerável entre o que se passa no Mundo e o que se passa na escola em geral e na sala de aula de um modo particular. Ora uma *educação de vocação internacional* tem como finalidade despertar em cada um o sentido da responsabilidade solidária.

Enfatiza-se como finalidade da Educação para a Cidadania Democrática a preocupação em diminuir o desnível entre os ideais invocados, as boas intenções proclamadas e as efectivas situações de vivência efectiva desses mesmos ideais e dessas boas intenções.

Se, como referia J. Dewey, não podemos criar tão só com as nossas imaginações alguma coisa que possamos considerar como uma sociedade ideal, é necessário agir. A Escola em geral, a sala de aula em particular, podem constituir um óptimo laboratório.

Sugere-se que comece por treinar-se a esquematização de um projecto pessoal procurando na razão das opções que o fundamentam quais os valores subjacentes e qual a razão de serem esses, e não outros, os valores prevalecentes, ou seja, qual foi a ênfase dada a uma escolha racional reflectida dos valores. A demarcação do discurso de uma cidadania assente em modelos de consensos entre os cidadãos encontra-se na maior parte das vezes na mão dos próprios cidadãos, depende das suas vontades, opções e deliberações. Este é um modo de os cidadãos se sentirem mais estimulados a participarem na construção da sociedade. Quase sempre o discurso das instituições é bastante mais normativo e distante da linguagem e dos pontos de interesse mais imediatos dos cidadãos. O cidadão comum raramente se sente implicado nele.

Para teóricos como Durkheim e Lévi-Strauss, entre outros, torna-se importante considerar a consciência colectiva mais do que as consciências individuais. Para estes autores, as sociedades humanas são formadas por indivíduos, mas funcionam segundo regras e leis impostas pelo colectivo. A estrutura social é concebida como o

padrão fundamental do funcionamento da sociedade, nela se dissolvem as vontades individuais.

Os grandes inovadores são, é claro, necessários à vida e à evolução das sociedades: para além de um tal talento poder – e disso nada sabemos – ter bases genéticas (pondo de parte que ele exista em estado latente em toda a gente), também nos devemos interrogar sobre a viabilidade se uma sociedade que desejasse que todos os seus membros fossem inovadores. Parece muitíssimo duvidoso que uma tal sociedade se possa reproduzir e ainda menos progredir, uma vez que se entregaria permanentemente a dissipar as suas aquisições. (Lévi-Strauss, s/ data)

Também para Hegel, o querer subjectivo é o Todo moral, o Estado. A cada um é dado exercer a sua própria liberdade nos exactos limites em que esta reconhece, acredita e quer aquilo que é comum ao Todo. De cada ser humano se espera que reconheça que tudo quanto tem de valioso, o possui apenas por intermédio do Estado. Os verdadeiros *heróis* são aqueles a quem a sua acção não os afastou do curso regular e calmo das coisas sancionadas pela ordem em vigor. Não é esta concepção de cidadão que vimos equacionando como sendo a do perfil do cidadão ideal. Reconhecemos-lhe, contudo, alguns adeptos.

A relação entre os cidadãos contém em si tanto um potencial de ruptura, quanto um potencial de consenso, e a demarcação do discurso da mútua aceitação e do relativismo todo permissivo é muito ténue, mas exige que dela se tome consciência. Por vezes, o discurso da cidadania contém determinados ditames de moralidade que se tornam inadequados a uma cidadania equitativa da atribuição de direitos e de deveres a todos os membros da comunidade, o que ocasiona tanto rupturas relacionais entre os diversos membros, quanto uma atitude de relativismo e mesmo de uma certa indiferença – *não quero saber disso p'ra nada* – ou, ainda, um lamentável desperdício de energias em atitudes contestatárias. Muitas vezes justas, mas não desejáveis, no sentido em que não propiciam uma convergência de esforços que a todos beneficie. Isto passa-se tanto nas macro-estruturas sociais, quanto nas micro-estruturas, nas quais a Escola e as comunidades locais se integram. E nas quais é de todo desejável que cada cidadão se sinta um elemento da pertença.

São questões para as quais a formação de professores nesta área do saber deve ter como preocupação alertar, informando, discutindo, treinando. Se formar-se é, entre outras coisas, aprender a fazer de outra forma, a qualidade do conhecimento a

adquirir e os seus efeitos práticos desejáveis são correlatos com a consciencialização implicada dos intervenientes na formação.

Os professores têm tendência a fabricar o seu próprio currículo pessoal, os seus valores pessoais têm influência na escolha dos conteúdos e nas estratégias que seleccionam e, assim, também nos que sistematicamente tendem a excluir. Muitas vezes trata-se de um comportamento proveniente de representações, de sentimentos espontâneos e de uma intuição pessoal muito do âmbito do senso comum. Os mecanismos subjacentes à mudança, à ruptura necessária, ao confronto epistemológico, sendo necessários a um processo formativo bem sucedido, requerem formação específica. Ser receptivo aos argumentos que implicam mudança requer aprendizagem. A argumentação é tanto um exercício do cognitivo, quanto do emocional. A teoria argumentativa de Harbemas tem-se revelado muito útil no treino desta categoria relacional. Ela focaliza o interesse da argumentação no entendimento e na colaboração em actividades comuns e, simultaneamente, a eliminação de distorções na compreensão de nós mesmos face às ideias que nos penetraram com a tradição e das quais temos sempre grande dificuldade em libertarmo-nos. É um processo que requer aprendizagem. São questões intimamente ligadas ao cidadão que se é e à cidadania que se pratica.

2.1. Características dos projectos de formação

Se traçar um projecto implica comprometer-se, se traçar um projecto denuncia vontade de intervir, se é desejável que cada um seja autor do seu próprio projecto, reflectindo-se nele, quais são, então, as componentes que preferencialmente devem ser tidas em conta quando se traça um projecto?

Para além das componentes já anteriormente mencionadas, dir-se-ia que é desejável que os projectos tenham as seguintes características:

- reflectam aspectos epistemológicos, antropológicos, axiológicos, sociais na construção do seu núcleo conceptual e metodológico;
- propiciem e estimulem processos de metaconhecimento numa perspectiva de auto- e hetero-implicação;
- que façam o aproveitamento intencional dos conteúdos, ponderando a sua componente ética;
- que tenham ligação ao currículo e se estruturam numa plataforma interdisciplinar e intercultural;

- que se manifestem em práticas pedagógicas não directivas ou distorcidamente moralizantes e acrítica e impositivamente “endoutrinantes”;
- que comportem também uma dimensão afectivo-emocional que, porventura, os adeque mais à realidade contextual;
- que possam contribuir para o rejuvenescimento das instituições, no caso mais concreto, que possam contribuir para o rejuvenescimento da Escola no sentido de fazer dela local de vivência democrática, onde quem *lá* está sinta que *lá* pertence e sinta também que a sua presença é desejada e parte integrante;
- que ponderem entre o desejável e o exequível. Uma certa dose de utopia pode constituir um estímulo, mas em demasia pode afastar muito da realidade possível. Há que saber dosear, com a consciência de que se está realmente a tentar o equilíbrio possível. Não deixar ao acaso. E também não deixar de ser equilibradamente arrojado.

O colóquio debatia o problema da educação da criança, dos direitos da criança. O senhor professor explicou que a criança era um ser sensível, um quadro por colorir, uma corola a desabrochar. Para o senhor professor, a criança era o fulcro, o motivo, a razão, o tudo. O senhor editor disse que o livro para crianças deixava de ser um negócio para ser uma dádiva. Para o senhor editor era a criança, ela mesma, uma maravilhosa página por imprimir. Falou até nas cores do arco-íris. Falou ainda na poetisa, a doce e terna poetisa para crianças, e ali mesmo construiu um poema para a criança: “...ó anjo azul...ó livre asa...”

Neste momento, a porta guinchou e um rostinho de menino espreitou curioso. De imediato, o professor, impaciente, gritou para o funcionário: ponha-me, já, esse garoto lá p’ra fora.

Esta “historinha” de Eduardo Olímpio pode ajudar-nos a dosear a utopia das nossas boas intenções, inconsequentes afinal, se não passam tão só de ideias. Ainda que uma certa dose de *utopia realista* (Rawls, 1993) também possa ter o seu lugar. Entenda-se por utopia realista alguma coisa em que se põe toda a força possível para que se realize, ainda que, simultaneamente, se sinta ser isso muito difícil de conseguir. Mas não de todo impossível. Por exemplo, a existência de uma sociedade realmente democrática em toda a acepção da palavra é algo que se deseja. Trabalha-se com empenho para que seja uma realidade, mas sabe-se que é um processo lento, muito lento. Contudo, todos os avanços que se conseguirem nesse sentido são louváveis. Deste modo, a utopia realista, sendo embora utopia, tem em linha de conta a realidade. Acaba por ter sentido, na medida em que pode ser tida como um estímulo

para a acção. A prática da cidadania bem sucedida não se confina ao conformismo do já dito e do já feito, implica saber (re)criar. Implica ponderar teorias e práticas alternativas.

3. Os conteúdos

Já atrás referimos que educar para a cidadania envolve a identificação de certos valores-guia. Naturalmente que essa identificação é feita em função dos valores que se consideram ser os mais adequados à construção do modelo de cidadão que quem escolhe supõe ser o ideal. Ora, acontece que todo o processo educativo decorre de valores, todo o acto educativo é valorativo. Não há neutralidade axiológica na educação. Estar-se consciente deste facto é ter-se como exigência uma determinada opção valorativa, para a qual se impõe que se recolha fundamentação. Dessa opção e dessa fundamentação surgirão os conceitos estruturantes. Eles determinarão os conteúdos e as metodologias adequadas. Formar para a prática da cidadania não é ensinar às pessoas um certo número de conteúdos previamente definidos. A prática da cidadania implica o pronome reflexo **se**: formar-**se**, educar-**se**, numa articulação significativamente pessoal da teoria com a prática. Articulação e não linearidade. Teoria e prática entrelaçam-se frequentemente e assim tem de ser para que ambas tenham sentido.

Entre as fábulas de Esopo que eram familiares aos gregos desde a sua infância e das quais Sócrates se servia nos seus exercícios de Mestre, encontrava-se um trecho oportuno acerca da teoria inoperante: o astrónomo Tales de Mileto, sempre preocupado com as suas cogitações teóricas, nada fazia de prático, apenas olhava constantemente o céu em atitude de contemplação. Todas as noites saía de casa para observar as estrelas. Numa dessas noites em que toda a sua teoria se concentrava no firmamento, não reparou numa cisterna e acabou por cair nela. Então gritou de dor e clamou por socorro. Uma criada escrava, ao ouvi-lo, aproximou-se e, vendo o que tinha acontecido, riu-se e disse: és desses que querem contemplar o céu e lhes escapa o que há na terra.

Esta história conhecida como *O riso da escrava de Trácia* (região da Grécia onde a história se passava) é frequentemente lembrada quando se quer provocar a reflexão sobre a ineficácia da teoria que não se treina na prática e não passa, por isso,

de contemplação e ausência de sentido da realidade. O riso da escrava simbolizava o riso que os teóricos provocam com o puro idealismo.

É uma cautela a ter-se.

Entre a teoria e a prática é necessário ainda integrar-se a experiência de cada um no processo formativo. Potencialmente, a experiência é fonte de conhecimento e de saber, porém ela não é, por si só, elemento formador. Pode atribuir-se um estatuto de formadora à experiência, na medida em que ela pode permitir que o sujeito atribua aos conteúdos um sentido que decorre do que a vida já lhe ensinou.

Depois, a opção por determinados conteúdos não é indiferente aos contextos de vivência. Pelo que elaborar-se um programa de formação no qual os conteúdos não se adequem à flexibilização das situações de vivência(s) é como elaborar-se um receituário para a satisfação do qual não existem medicamentos. Um programa que adopte uma visão paradigmática rígida perverte o próprio conceito de auto-formação. A eficácia dos conteúdos tem ainda a ver com a selecção empática que cada um deles faz.

Há, no entanto, necessidade de inventariar alguns conteúdos. Sugerem-se alguns.

Direitos e liberdades fundamentais

- o eu e o Outro: a interacção como estimuladora do processo de desenvolvimento pessoal e social numa cultura de mútuo respeito
- a capacidade de pensar o Homem e o Universo e o sentido das coisas
- decisão/ acção/ liberdade/ responsabilidade
- a importância do contexto espaço-temporal: perspectiva sincrónica e diacrónica
- a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, um documento histórico: sua análise, razões do seu aparecimento, fundamentos axiológicos em que se estrutura.

A sociedade

- o cidadão
- a cidadania: história do conceito
- identidade/ nacionalidade/ sentimento de pertença
- a sociedade das instituições/ a sociedade das pessoas
- Organizações Humanitárias Internacionais: o conceito de voluntariado

A cultura

- o(s) conceito(s) de cultura
- espaços de cultura e sentimento de pertença: identificações
- padrões de cultura/ espaços de liberdade e tradição
- etnocentrismo/ relativismo: sentido dos limites/ o conceito de obediência
- interculturalismo/ multiculturalismo e cultura da convivência

Educação política

- o Estado
- a organização institucional do Estado
- a Constituição/ a lei
- república e democracia
- os valores da democracia
- povo e “homens de Estado”
- ideologia e partidarismo
- educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito

Informação e Cidadania

- fontes tradicionais de informação/ novas tecnologias
- as mensagens: a ambivalência dos sentidos
- a cidadania do instante
- Escola paralela/ educação e (des)educação do cidadão

O meu país

- o que sei do meu país
- por que gosto do meu país
- o “português” que quero ser

Os conteúdos sugeridos, de entre outros possíveis, são, quanto a nós, conteúdos susceptíveis de provocarem confrontos conceptuais na perspectiva de desenvolvimento de competências que designamos de competências de vida.

A perspectiva de ensino genericamente designada de mudança conceptual (EMC) tem raízes epistemológicas racionalistas e vai contra uma convergência de ideias sobre a conceptualização da aprendizagem centrada na mera aquisição de conceitos... O processo de aprendizagem desenvolvido implica, pois, uma intencionalidade no desencadear de situações didáticas capazes de potenciar uma aprendizagem significativa... que as situações educativas devem introduzir, intencionalmente, permitindo revelar, “trazer ao de cima”, conflitos conceptuais relevantes entre o aluno e a realidade (observação e/ou experimentação) ou entre o aluno e outros alunos (trabalho de grupo ou confrontos argumentativos). (Cachapuz, A. Org. 2000)

Em síntese, educar para a cidadania impõe como referência a utilização de conteúdos potenciadores de vivências concretas, que estimulem a passagem da mera espontaneidade à auto-consciencialização de compromisso implicado. Isto pressupõe a utilização de conteúdos através dos quais a pessoa se sente agente, chamada a ter ali uma função.

Ouvia dizer que a educação de cada um em casa ou na escola concorria para a formação do carácter. Que seria o carácter? E a professora explicava com a sua voz suave e pausada: “Ter carácter, meus meninos, é ser-se bom e honesto!” O que era exactamente ser-se bom e honesto? E a mestra continuava a lição: “Ser-se bom e honesto é não fazer mal a ninguém e não arrecadar os lápis dos outros meninos quando temos os nossos...” Eu quase compreendia, mas depois vinham-me as dúvidas.

Um moço chamado Alcibíades (filho do dono de uma fábrica e de uma senhora que era suíça, era um aluno muito aplicado, defensor dos fracos, considerado o moço mais inteligente da escola, o que tinha os mais lisonjeiros améns da professora), no caminho da escola para casa, logo que via um gato, apedrejava-o, mal via um cão pequeno (que dos maiores fugia ele), dava-lhe pontapés e, ainda pior, é que, beiral atrás de beiral, punha-se a derrubar os ninhos das andorinhas. Ser inimigo dos animais, maltratar os indefesos... teria o Alcibíades bom carácter(?), interrogava-me eu.

Eu, por mim, procurava cumprir fielmente o que os livros da classe diziam e o que a professora me ensinava, julgando poder assim contribuir para que o universo fosse um paraíso de concórdia.

Só mais tarde, muito mais tarde, percebi que alguns homens, se não se maltratassem, não discutissem, se não guerreassem, pensavam que morriam de tédio.

Este pequeno texto poderá propiciar um treino de formação interessante e proveitoso. Contém uma vasta gama de elementos capazes de propiciar diálogo, reflexão, aprendizagem de conceitos. Trata-se de um texto capaz de envolver cada um.

Quando se trata de uma reflexão sobre conceitos, é desejável que no programa de formação se considerem algumas teorias de referência. A teoria do desenvolvimento do raciocínio moral, inicialmente formulada por J. Piaget e posteriormente retomada por L. Kohlberg, é uma de entre as possíveis. Para estes autores, o comportamento é o resultado de uma construção pessoal, indissociável de um processo interaccionista. Defendem que a compreensão e a prática dos valores e as diferentes concepções morais que lhe estão subjacentes resultam essencialmente de construções pessoais em interacção com o meio social. Defendem igualmente que há diferentes níveis de moralidade e que estes diferentes níveis de moralidade têm relação com os níveis de conhecimento que se possui. Isto é, o desenvolvimento moral é indissociável do desenvolvimento cognitivo. O que requer aprendizagem e treino.

Não se trata de uma disciplina, ou de mais uma disciplina, mas de uma forma de as disciplinas se complementarem no aprofundamento dos seus próprios saberes, tratando-se de uma área que propicia significativas experiências de vida, pela análise das práticas e pela sua reflexão à luz de um quadro de conhecimentos, conceptualmente estruturados, de forma a proporcionarem o repensar-se a própria função da Escola como instituição formativa de cidadãos, que se não conformam (queremos dizer que não é desejável que se conformem passivamente) com a rotina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de Educação para a Cidadania assumiu ao longo do processo histórico um significado axiológico diferenciado e evolutivo, acompanhado necessariamente de diferentes referenciais paradigmáticos e, bem assim, de diferentes quadros teóricos. O progressivo alargamento do conceito de cidadania é uma consequência do surgimento de um *continuum* de novos contextos políticos e sociais que são em si mesmos a expressão de uma realidade histórica cada vez mais multifacetada. Nesta progressiva evolução, a cidadania deixou de identificar-se, tão só, com a nacionalidade e tornou-se uma realidade pluri-identitária, (in)traduzível num conceito cada vez menos definível e antes cada vez mais polissémico e alargado.

Ora, ao tratar-se qualquer conceito polissémico, como é o conceito de Educação para a Cidadania, arrisca-se a tender para um ecletismo, por não poder chegar-se a uma definição, ou sequer, a uma conclusão, embora neste trabalho se procurasse sugerir elementos para algumas linhas orientadoras de como poder lidar com esse inevitável eclectismo nesta matéria. Foi também preocupação dos autores abordar algum tipo de conhecimentos que surgem como básicos quando se pensa em práticas de acção, quer conhecimentos respeitantes aos saberes científico-disciplinares, quer metodológicos.

Encarada a Educação para a Cidadania Democrática como elemento de um projecto globalizante de crescimento pessoal, embora se possa sugerir algum percurso, é, essencialmente, a cada professor que caberá um importante papel na selecção e construção do seu próprio currículo. Selecção e construção no qual a prática de acção irá tendo, por certo, um papel muito importante, que não exclui, no entanto, a necessidade de um articulação com alguma teoria de apoio, até como legitimação das próprias práticas. Também a especificidade de cada escola e o seu meio envolvente exige e propicia vivências que não podem advir de nenhum receituário normativo, sob pena de criarem efeitos contrários aos desejados, por não se adequarem à situação em causa.

Tanto ou mais que qualquer outra no âmbito da educação, as características da Educação para a Cidadania fazem dela muito mais um processo de uma sistemática reflexão e adequação a diferentes situações do que um produto de soluções acabadas e válidas para todas as situações. Reconhecer alguns destes pressupostos será, certamente, já *estar a caminho*, qualquer que seja o fio condutor que imprima à sua

intervenção aquele que tem a responsabilidade de educar-(se) para a cidadania democrática.

Referências

Audigier, F. (2000), "Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship". Documento do Projecto "Educação para a Cidadania Democrática", do Conselho da Europa (doc. DECS/EDU/CIT (2000) 23)

Augé, M. (1994), *Não lugares: Introdução a uma Antropologia da Supermodernidade*. Campinas : Papyrus

Bellah, R.N.; Madsen, R.; Sullivan, W. e Swidler, A. (1991), *The good society*. N. York, Alfred A. Knopf

Bloom, A (1988), *A cultura inculta*. Lisboa: Europa-América

Cachapuz, A. (2000), *Perspectivas de Ensino*. Porto : Centro de Estudos de Educação em Ciência

Dewey, J. (1936), *Democracia e Educação*. S. Paulo: Companhia Editorial Nacional.

Duerr, K. H. *et al.* (2000), "Strategies for learning democratic citizenship". Documento do Projecto "Educação para a Cidadania Democrática", do Conselho da Europa (doc. DECS/EDU/CIT (2000) 16)

Erikson, E. H. (1968), *Identity, youth and crisis*. N. York, Norton

Freinet, C. (1975), *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.

Gil, F.(1998), *Modos da Evidência*. Lisboa : Imprensa Nacional-Casa da Moeda

Henriques, M.; Reis, J.; Cunha, F. e Rodrigues, A (2000), *A educação para a cidadania*. Lisboa, Plátano (2ª ed.)

Jares, X. (1999), *Educación para la Paz*. Madrid: Editorial Popular.

Johnson D. & Johnson F. (1994), *Joining Together*. Boston: Allyn and Bacon.

Kamii, C. (1982), La autonomia como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, nº 18.

- Lynch, J. (1992), *Education for Citizenship in a multicultural society*. London: Cassel.
- Lévi-Strauss, C.(1986), *O Olhar distanciado. Perspectivas do Homem*. Lisboa: Edições 70
- Macedo, S. (1990), *Liberal virtues: citizenship, virtue and community in liberal constitutionalism*. Oxford: Oxford University Press
- Naval, C. (1995), *La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: EUNSA
- Oakes, J. (1989), "What educational indicators? The case for assessing the school context". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 11, nº 2.
- Praia, M.(1999), *Educação para a Cidadania .Teoria e práticas*. Porto: Edições ASA
- Rawls, J.(2000), *A Lei dos Povos*.(trad. Luís Castro Gomes). Quarteto: Coimbra
- Ryan, K. (1991), *O professor e a Educação Moral: em busca de uma nova síntese*. Lisboa: Texto da Conferência promovida no Encontro "A Formação Pessoal e Social em Debate".
- Serrão, M. e Baleeiro, M. (1999), *Aprendendo a ser e a conviver*. S. Paulo: Fundação Odebrecht
- Valente, O (1989), "A Educação para os valores", in *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: ASA
- Veldhuis, R. (1997), "Dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities". Documento do Projecto "Educação para a Cidadania Democrática", do Conselho da Europa (doc. DECS/EDU/CIT (96) 1)
- Zabalza, M.(1997), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto. ASA

SUGESTÕES DE APROFUNDAMENTO

Sem qualquer intuito de exaustividade, entendemos incluir algumas sugestões de referências para aprofundamento da informação e da auto-formação em Educação para a Cidadania. Essas referências são de dois tipos. Em primeiro lugar, indicamos de forma comentada algumas obras de fácil acesso e cuja incidência sobre a temática da Educação para a Cidadania as torna potencialmente em elementos de trabalho de grande utilidade. Em segundo lugar, inclui-se um roteiro de instituições com campos de trabalho e de intervenção social muito diverso mas convergentes na densificação de práticas de cidadania activa.

1. Referências bibliográficas

Henriques, Mendo e outros: *Educação para a Cidadania*. Lisboa: Plátano Editora, 1999

Trata-se de uma obra com prefácio de Jorge Sampaio e apresentação de Guilherme de Oliveira Martins. Os quatro autores da obra (Mendo Henriques, Arlindo Rodrigues, Filipa Cunha e João Reis) com formações académicas muito diversas e que vão da Filosofia à Física, passando pela Geografia e pela História, apresentam um trabalho de 242 páginas, constituído por sete Unidades, acrescidas de um Glossário e de uma listagem de Recursos, com vista a facilitar a abordagem dos temas em análise e a construção de itinerários de formação individual. Entre esses Recursos encontram-se temas como Leituras, Documentos de Consulta, Endereços Internet. Entre as sete Unidades que compõem a obra, estão, por exemplo, a Unidade I *Comunidade Nacional*, a Unidade III *Participação na Democracia*, e ainda a Unidade VII *Comunidade Internacional*. Cada uma das sete Unidades é formada por uma sequência de Módulos com conteúdos autónomos. Assim, por exemplo, a Unidade I *Comunidade Nacional*, é formada pelo Módulo *Comunidade de Cidadãos*, com conteúdos, como, por exemplo, o *protagonismo do Estado*, e *conflitos entre valores*. Cada Unidade é seguida de um teste.

Trata-se, portanto, de uma obra com um amplo leque de informação/formação sobre os mais diversos aspectos do que é a Cidadania e a Educação para a Cidadania. Aspectos esses apresentados e trabalhados de uma forma bastante clara e com um formato de fácil leitura e utilização.

Praia, Maria: *Educação para a cidadania – teoria e práticas*. Porto : Edições ASA, 1999

Trata-se de uma obra que é o resultado de uma experiência sobre o tema Educação para a Cidadania. Experiência levada a cabo com alunos — futuros professores, portanto alunos dos Cursos da formação inicial de professores. O âmbito teórico-científico envolvente deste trabalho é o das Ciências Sociais, nomeadamente da História. Trata-se de um pequeno livro, de 96 páginas, composto de uma primeira parte que pode considerar-se teórica, na qual se analisa o conceito de cidadania, fazendo-se referência à evolução histórica do conceito, se dá ênfase à *função da Escola na Educação* para a cidadania, fazendo-se referência, entre outros temas, aos *Programas* e algumas *Teorias fundamentadoras* sobre o tema em análise. Faz-se, ainda, uma referência ao *Protagonismo dos Professores* no processo de educar para a cidadania.

A segunda parte é constituída por *Relatos e Experiências*, que constituem o reflexo da participação dos alunos no processo escolar de Educação para a Cidadania. Entre esses Relatos e Experiências encontram-se *Os homens fazem eles próprios a sua história* da autoria de Paulo Topa, e *O que é para si ser Português ? Defina-se*, da autoria de Mónica Ascherl, enquanto alunos da formação inicial.

Trata-se de uma pequena obra de fácil leitura e com sugestões de trabalho, teórico e prático, com ênfase na formação inicial de professores.

Stirn, François: *Os Grandes Pensadores Contemporâneos*. Lisboa : Instituto Piaget, 1999

É um livro de 144 páginas, de leitura bastante agradável, no qual se dá especial ênfase à inquietude que o fim das certezas no Mundo actual provoca. A par desta inquietude suscitam-se algumas reflexões tendentes a sugerir a procura de formas de poder aprender-se a lidar com essas incertezas, de uma forma fundamentada.

A reflexão suscitada assenta basicamente em três linhas :

- *a linha filosófica* (as interrogações sobre o sujeito)
- *a linha ética* (o problema do fundamento da moral)
- *a linha epistemológica* (a razão em crise, a verdade em questão)

O livro é formado por *três Capítulos*, correspondentes a cada uma destas linhas, nos quais são apresentados textos de diversos teóricos. Entre eles Paul Ricoeur, Jean-Paul Sartre, Gaston Bachelard, Adorno, Thomas Kuhn, Karl Popper ou Wittgenstein.

O livro tem ainda um *Glossário*, com interesse, e uma lista de *Bibliografia*.

Não sendo uma obra especificamente concebida para tratar o tema da cidadania ou da Educação para a Cidadania, é, no entanto, uma obra que contém elementos de reflexão e sugestões de fundamentação, colocadas de uma forma simples e com um grande leque de abertura. Reflexões e fundamentação que tudo têm a ver com questões relacionadas com a cidadania hoje e com as preocupações inerentes ao ser-se cidadão.

Beltrão, Luísa e Nascimento, Helena: *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença, 2000

Concebido como um desafio e um convite ao desafio, este livro assume-se como uma proposta para a formação permanente dos educadores e arranca do ideal do/a professor/a reflexivo/a, isto é, que planifica e reflecte sobre a acção.

A obra está estruturada em seis partes. Na Introdução coloca-se a Educação para a Cidadania no seu percurso histórico, com especial destaque para a sua implementação em Portugal. Seguem-se as “Abordagens teóricas”, em que se apresentam os diversos quadros de fundamentação teórica que conferem sentido à Educação para a Cidadania. Em terceiro lugar, o “Enquadramento” oferece uma série de modelos e de estratégias que contextualizam as práticas de Educação para a Cidadania. A quarta parte, “Eu Professor/a”, constitui um elenco de propostas de concretização daquelas estratégias, equacionadas em função da diversidade de funções assumidas pelos/as professores/as nas escolas (directores/as de turma, professores/as das disciplinas de...). Depois das considerações finais, inclui-se ainda uma parte de “Recursos”, pensada não como uma lista de referências teóricas mas antes como uma indicação diversificada de vias de reflexão sobre o que se entende por ser cidadão/ã no nosso tempo.

Além dos conteúdos, sublinhe-se o carácter desta obra como exercício auto-reflexivo, o que leva as autoras a incluir amiúde reticências “desanimadas-realistas-cáusticas-práticas” sobre o voluntarismo normalmente associado a tantas das novas aventuras no mundo da educação.

***Educação para a cidadania democrática. Relatório Final do Grupo Português de Acompanhamento*. Lisboa, Ed. Ministério da Educação, Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais, 2001**

O projecto *Educação para a Cidadania Democrática* foi desenvolvido no quadro do Conselho da Europa, numa primeira fase entre 1997 e 2000. Neste relatório dá-se

conta de alguns dos principais impactos – traduzidos quer em experiências concretas quer na identificação de desafios futuros – que aquele projecto gerou em Portugal.

Nesse sentido, este relatório assume-se balizado pelos três pressupostos essenciais em que assentou todo o projecto: primeiro, o de que a Educação para a Cidadania Democrática é um processo de aprendizagem na acção; segundo, o de que a Educação para a Cidadania Democrática é um processo de aprendizagem ao longo da vida; e, terceiro, o de que a Educação para a Cidadania Democrática é um processo de aprendizagem em que educação formal e educação informal se devem articular.

Após um breve enquadramento histórico, o relatório dá conta de experiências emblemáticas de boas práticas de Educação para a Cidadania Democrática, levadas a cabo no âmbito do *sítio de cidadania* português, incluindo práticas desenvolvidas em escolas, autarquias e associações cívicas. Este trabalho aponta ainda a formação em Educação para a Cidadania Democrática como “a próxima etapa” e lança pistas concretas para um plano de formação, materializando-o numa fórmula de formação em rede, numa oficina de formação e produção de materiais e em diversas indicações para um design curricular de formação para a Educação para a Cidadania Democrática, com os respectivos módulos de formação geral e complementares.

Figueiredo, Carla Cibele e Silva, Augusto Santos: *A Educação para a Cidadania no sistema educativo português(1974-1999)*. Lisboa, Ed. Ministério da Educação, Gabinete de Assuntos Europeus e de Relações Internacionais, 2000

Este trabalho, integrado na colecção de publicações do projecto *Educação para a Cidadania Democrática* em Portugal, oferece uma panorâmica crítica e muito completa da trajectória da Educação para a Cidadania no sistema educativo português após a instauração do Estado democrático, em 1974. Para esse efeito, passa em revista as diferentes facetas principais da assimilação deste desafio no sistema educativo português: os programas, a formação de professores, as actividades de complemento curricular, a gestão das escolas, a educação de adultos e a participação das famílias e dos estudantes no processo educativo.

Em jeito de percurso histórico, torna-se patente a densificação, com os respectivos avanços e recuos, de uma percepção ampla da Educação para a Cidadania Democrática, entendida como “conjunto de práticas e actividades cuja finalidade é tornar os jovens e os adultos mais bem preparados para participarem activamente na vida democrática, através da assunção e do exercício dos seus direitos e responsabilidades sociais.”

Educação, Sociedade e Cidadania. Conferência Internacional, Lisboa: 17-19 de Maio de 1999. Actas. Lisboa, ed. Ministério da Educação, Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais, 2000

Este volume reúne as comunicações apresentadas na Conferência Internacional “Educação, Sociedade e Cidadania”, organizada em Lisboa em Maio de 1999. Sendo uma reflexão a várias vozes, arranca do pressuposto comum de que o desafio da Educação para a Cidadania interpela quer as democracias recentes, quer as democracias aparentemente consolidadas, em que o adormecimento da opinião pública e das lideranças políticas obriga a um esforço continuado de refundação democrática. Para além da apatia cívica, a Educação para a Cidadania é redescoberta em tempo de quebra do mito da homogeneidade cultural das nossas sociedades e de fragilização do poder conformador e integrador do Estado-nação.

Ora, é neste contexto que este livro aponta a prioridade da Educação **na** Cidadania, fundada no princípio do “interiorizar praticando” e do “aprender fazendo”. Nas palavras avisadas de Augusto Santos Silva, “trata-se de, através do exercício da democracia, através da nossa relação de uns com os outros, e da nossa participação (multiforme) nos assuntos comuns, na *res publica*, formarmos e transformarmos quadros de referência aceitáveis pelos participantes.”

2. Centros de recursos e/ou de documentação/informação

Associação José Carvalho- Associação para a Cooperação entre os povos

Travessa do Sequeiro, nº 4, 1º 1200 Lisboa
Tel- 21 3259719

Alto Comissariado para a Imigração e Minorias étnicas

Avenida Columbano Bordalo Pinheiro, 86-8º
Tel- 21 721 02 10
WWW.acime.pt

Amnistia Internacional- Secção Portuguesa

Rua Fialho de Almeida, 13-1º Lisboa
Tel- 21 386 16 52
WWW.Amnistia.Internacional.pt

AMI-Assistência Médica Internacional

Rua José do Patrocínio, 49 Lisboa
Tel- 21 386 16 52

Associação Portuguesa dos Direitos dos Cidadãos

Rua de Augusto Rosa, 66 –2º dto Lisboa
Tel- 21 888 33 49

Associação de Professores para a Educação Intercultural

Av. da Liberdade, 3-3º
E-mail: apedi@apedi.mailpac.pt

Associação 25 de Abril

Rua da Misericórdia, 95-1200-271
E-mail a25asec@25abril.org

Banco Alimentar contra a Fome

Estrada da Torre, 26 Lisboa
Tel- 21 759 05 16

CAIS- Círculo de Apoio à Integração dos Sem-Abrigo

Avenida Duque de Loulé, 44-1º Lisboa
Tel- 21 313 82 00

Centro de Recursos e Animação Pedagógica do Município de Odivelas

Escola do 1º Ciclo nº 3 de Odivelas. Rua Professor Dr. Francisco Gentil. Odivelas.
Tel- 21 9331686

Centro de Recursos e Animação Pedagógica do Concelho de Loures

Rua Fria-Casa do Adro. 2674-501
Tel-21 9848797
Crap_loure5s@net.sapo.pt

Centro de Documentação 25 de Abril da Universidade de Coimbra

WWW.uc.pt/cd25a/ospp-po

CIDAC- Centro de Documentação e Informação Amílcar Cabral

Rua Pinheiro Chagas, 77-2º Esq Lisboa
Tel- 21 352 87 18

CIVITAS- Associação da Defesa e Promoção dos Direitos dos Cidadãos

Rua de S. Marçal, 77 Lisboa
Tel- 21 342 45 28

Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres

Presidência do Conselho de Ministros
Av. Da República, 32-1º 1093 Lisboa Codex

Comissão Nacional de Eleições

[WWW.cne.pt](http://www.cne.pt)

Comissão Nacional de Luta contra a SIDA

<http://www.despodata.pt/cnlcs/home.htm>

DECO- Associação para a defesa do Consumidor

Avenida Defensores de Chaves, 22-1º dto Lisboa

Entreculturas- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Travessa das Terras de Sant´Ana, nº 15

WWW.min-edu.pt/entreculturas/indexold.html

Forum Justiça e Liberdade

Rua de Campolide, 105-1º dto Lisboa

Tel- 21 388 27 00

Instituto Norte-Sul

WWW.nscentre.org

Instituto de Promoção Ambiental

WWW.lpamb.pt

Oikos, cooperação e desenvolvimento.

Rua de Santiago, 9. 1100-493 Lisboa

E-mail: Oikos.sec@oikos.pt Internet: WWW.Oikos.pt

Quercus- Associação Nacional de Conservação da Natureza

WWW.Quercus.pt

SOS Racismo

Avenida Guerra Junqueiro, 19-5º esq Lisboa

Tel- 21 846 40 55

Museu República e Resistência

Estrada de Benfica, 419-1500-078

E-mail: cmlresistencia@mail.telepac.pt

www.cm-lisboa.pt/serviços/dc/resistencia/index.htm

Programa de Promoção e Educação para a Saúde

<http://www.ppes.min-edu.pt>

UNICEF

Avenida António Augusto Aguiar, 56-3º esq. Lisboa

