

***Educação para a Cidadania Europeia
com as Artes***

***Fernando Sadio Ramos
(Coordenador)***

Fernando Ramos (editor)

***Educação para a Cidadania Europeia
com as Artes***

Educação para a Cidadania Europeia com as Artes

***Fernando Sadio Ramos
(Coordenador)***

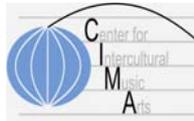


Universidad de Granada



Center for Intercultural Music Arts

Fernando Ramos (editor)



Universidad de Granada Center for Intercultural Music Arts

Ficha técnica:

ISBN – 978-989-95257-3-3

Depósito legal – 268444/07

Coordinador – *Fernando Sadio Ramos*

Autores – *Antonio Rodríguez Barbero, Carlos Miguel Neves Gonçalves Silva, Fernando Sadio Ramos, Isabelle Aliaga, Jan Sverre Knudsen, Jane Pace, João Luís Pimentel Vaz, Kjetil Thane Eriksen, Lucía Herrera Torres, Margarida Paiva Oliveira, Maria de Fátima Chorão Cavaleiro Sanches, María Angustias Ortiz Molina, María Leonor Crespo Ramos Riscado Ferreira Pinto, María Rosa Salido Olivares, María Soledad Galán Montesinos, Mario Cuenca Sandoval, Miriam Donath Skjørten, Oswaldo Lorenzo Quiles, Philippe Mesmin, Rosario García Morales, Rui Pires Marques Veloso, Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Teresa Creus, Vegar Jordanger*

Título – *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*

N.º de Edição – 1.ª

Tiragem – 150 exemplares

Edição

Fernando Ramos (editor). Coimbra

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza

Universidad de Granada

Center for Intercultural Music Arts (CIMA)

Dezembro de 2007

Palavras-Chave – *Educação para a Cidadania e Direitos Humanos. Educação Estética e Artística*

CDU – 37

Foto da capa – *Yema de huevo sobre naranja (M. y F.)*

Índice

<i>Nota prévia</i>	11
<i>Fernando Sadio Ramos</i>	
<i>O Proyecto Encuentros de Primavera</i>	13
<i>Fernando Sadio Ramos</i>	
Capítulo 1	
<i>Fundamentación epistemológica de la Educación Musical</i>	17
<i>María Angustias Ortiz Molina</i>	
Capítulo 2	
<i>Educación musical en la educación infantil (0 a 6 años): estudio de investigación y análisis de la práctica educativa del profesorado en un contexto multicultural hispano-amazight</i>	33
<i>Oswaldo Lorenzo Quiles, Lucía Herrera Torres, M.ª Soledad Galán Montesinos</i>	
Capítulo 3	
<i>Verbal and musical dialogues in the North-Caucasus – Creating transnational citizenship through art</i>	81
<i>Vegar Jordanger, Kjetil Thane Eriksen</i>	
Capítulo 4	
<i>Music education in an age of globalisation</i>	105
<i>Jan Sverre Knudsen</i>	
Capítulo 5	
<i>Psychological Implementations in Musical Compositions for Children</i>	117
<i>Jane Pace</i>	

Capítulo 6	
<i>Vivencias artísticas para educar en la ciudadanía</i>	123
<i>Rosario García Morales</i>	
Capítulo 7	
<i>La creación artística en la formación de los docentes</i>	129
<i>Antonio Rodríguez Barbero</i>	
Capítulo 8	
<i>Liderança dos Professores em contexto de Comunidades de Prática</i>	135
<i>Maria de Fátima Chorão Cavaleiro Sanches</i>	
Capítulo 9	
<i>Cultural Activities as a Tool for Interaction, Communication and Inclusion – Education for Good Citizenship</i>	145
<i>Miriam Donath Skjørten</i>	
Capítulo 10	
<i>Da Educação Inclusiva à Educação para a Cidadania</i>	169
<i>João Luís Pimentel Vaz</i>	
Capítulo 11	
<i>El derecho de los deficientes auditivos en la ciudadanía europea</i>	181
<i>María Rosa Salido Olivares</i>	
Capítulo 12	
<i>Filosofía en España: el giro práctico</i>	197
<i>Mario Cuenca Sandoval</i>	
Capítulo 13	
<i>A Literatura para a Infância na construção de uma identidade europeia</i>	207
<i>Maria Leonor Crespo Ramos Riscado Ferreira Pinto, Rui Pires Marques Veloso</i>	
Capítulo 14	
<i>A Biblioteca no caminho da Cidadania</i>	215
<i>Margarida Paiva Oliveira</i>	
Capítulo 15	
<i>La diversité des langues, vecteur d'apprentissage précoce</i>	221
<i>Isabelle Aliaga, Teresa Creus, Philippe Mesmin</i>	

Capítulo 16

O Caminho é a Cidadania: Investigação-Ação, Contributos de uma Dinâmica Educativa 231

Sofia de Lurdes Rosas da Silva

Capítulo 17

Educação para a Cidadania e Direitos Humanos 239

Fernando Sadio Ramos

Capítulo 18

Quando se apagam as luzes, acendem-se consciências? A Animação Socioeducativa e o Cinema – Perspectivas Conjuntas 271

Carlos Miguel Neves Gonçalves Silva

Educação para a Cidadania e Direitos Humanos

Fernando Sadio Ramos¹

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

1. Prólogo

As Áreas Curriculares Não-Disciplinares são uma importante inovação da Revisão Curricular instituída pelos Decretos-Lei n.º 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro. O primeiro continua em vigor (não obstante a sua destruição sistemática por parte da actual equipa dirigente do Ministério da Educação, que persegue outro projecto curricular e político), enquanto que o segundo foi suspenso a 19 de Abril de 2002 (também na sequência de jogos políticos menos preocupados com a qualidade da educação do que com o combate político e a oposição aos que foram anteriormente governo). Temo-lo, no entanto, em consideração neste texto, pois constitui um testemunho do que se pensou com credibilidade, a um nível decisório importante, acerca do nosso tema e que revela uma assinalável coerência curricular (em particular, na sequencialização dos ciclos de ensino/aprendizagem). Todas as intervenções que desde então, e até hoje, têm sido efectuadas pelas diferentes equipas governamentais responsáveis pelo Ministério da Educação têm-se pautado por um carácter notavelmente retrógrado e reaccionário, que apenas tem contribuído para destruir a lógica curricular do Sistema Educativo e colocar o nosso País fora do movimento pedagógico que ao nível dos países da União Europeia e do Conselho da Europa se vai desenvolvendo no que concerne à Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos. Partindo do pressuposto de que o Professor e a organização “Escola” são centros de decisão curricular importantes que podem contribuir para mudanças significativas das práticas pedagógicas e de promoção da Escola, dos Alunos, das Comunidades e dos seus Profissionais (mesmo – e sobretudo – quando resistindo a projectos de manipulação ideológica ultra-liberal do sistema educativo), desenvolver-se-á neste texto a perspectiva freireana da *Escola como instância prática de transformação das pessoas e das comunidades no sentido da libertação e da promoção integral do seu ser*. Esta finalidade teleo-, axio e ontológica continua afirmada na Lei de Bases do Sistema Educativo, e o Estatuto da Carreira Docente recentemente alterado assumia-a

¹ Assistente convidado. Membro do Grupo de Investigación HUM-742 – D.E.Di.C.A (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza). Vice-Presidente do Center for Intercultural Music Arts (CIMA).
framos@esec.pt

plenamente na sua deontologia. Assinalamos, todavia, a evacuação dessa finalidade na alteração estabelecida no Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro².

Ao longo do texto daremos conta dos vários aspectos que a Educação para a Cidadania envolve, a saber, a fundamentação e a crítica filosófica, pedagógica e histórica, bem como algumas indicações metodológicas, de pendor e orientação práticos, que possam ser úteis a quem tem de agir no terreno do desenvolvimento curricular e da prática educativa. O percurso seguido comporta as seguintes etapas: análise de alguma legislação relevante para esta questão; digressão histórica pela Educação para a Cidadania após o 25 de Abril; elementos para conceber a cidadania, hoje; o problema da universalização de valores; e, finalmente, formas de educação ética e axiológica³.

² Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário. Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril (alterado pelos Decretos-Lei 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro e 224/2006, de 13 de Novembro), art. 10.º, n.º 2, alínea a).

Diz-se no texto que “são deveres profissionais específicos do pessoal docente: a) Contribuir para a formação e realização integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade”.

A alteração, no seu art. 10.º revela uma outra filosofia da educação, de pendor neo-liberal e tecnocrático.

³ Por terem sido abordados noutros textos, cujas referências se indicam, não daremos aqui conta de aspectos da introdução da Educação para a Cidadania e Direitos Humanos ao nível do Ensino Superior na Escola Superior de Educação de Coimbra e dos projectos dela emanados. Para essa temática, podem ver-se, entre outros:

- Ramos, F., (2007). *Intersubjectividade, Praxis e Sentido. Ensaios sobre Filosofia e Educação*. Coimbra: Fernando Ramos (editor).

- Ramos, F., et al., (2006). Being-with and Dialogue in Teacher Training: For an Ethical Profile of the Teacher. In Calvo de Mora, J. (ed.). *New Schooling through Citizenship Practice: Contents and Process*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra (no prelo);

- Ramos, F., et al., (2006). Contrabando de almas e outros mundos? Formação Europeia em “Educação para os Direitos Humanos”. In Ortiz Molina, M. A.; Ocaña Fernandez, A. (coord.), *Cultura, Culturas. Estudios sobre Música y Educación Intercultural*, 525-546. Granada: GEU.

- Ramos, F., et al., (2006). Educação Não-Formal, Género e Cidadania no Projecto de Educação para os Direitos Humanos. In Ayala, E. S. (coord.), *Interculturalidad y Género*, 18-23. Almería: Universidad de Almería - Servicio de Publicaciones.

- Ramos, F., (2005). Human Rights and Citizenship Education. Foundations of a Project. In Calvo de Mora, J. (ed.), *Towards inclusion of citizenship culture in teacher education programmes*, 139-150. Praga: Charles University Press.

- Ramos, F., et al., (2005). *Professional Deontology* for future Teachers. In Misztal, M. & Trawinski, M. (eds.). *Studies in Teacher Education: Psychopedagogy*, 74-81. Cracóvia: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

- Ramos, F., (2005). Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y Formación Continua del Profesorado. In Ayala, E. S. (coord.), *Calidad Educativa en la Escuela Intercultural*, 185-199. Almería: Universidad de Almería - Servicio de Publicaciones.

- Ramos, F., (2005). Educação para os Direitos Humanos. Notas de um projecto. In Ortiz Molina, M.^a & Ocaña Fernandez, A. (coord.), *Estudios sobre Cultura Gitana: Aspectos Históricos, Sociológicos, Educativos y Folklórico-Musicales*, 237-243. Almería: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.

- Ramos, F., (2005). Educação para os Direitos Humanos. Notas de um Projecto. In Ortiz Molina, M^a A. & Ocaña Fernández, A. (Coord.) (2005), *La Música y los Derechos del Niño*, pp. 19-26. Almería: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.

2. O lugar da Educação para a Cidadania no Sistema Educativo Português.

Nesta secção, analisaremos alguns dos principais documentos que expressam e regulam/regulam recentemente o sistema educativo português e as práticas pedagógicas nele instituídas e ocorridas. Referir-nos-emos, em primeiro lugar, aos Decretos-Lei n.º 6/2001 e 7/2001⁴, de 18 de Janeiro – e, em seguida, à *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de Setembro e n.º 49/2005, de 30 de Agosto⁵), para terminar com a análise do revogado Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

2. 1. O desenho curricular dos Decretos-Lei n.º 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro

Analisando estes documentos em relação à questão da Educação para a Cidadania e componentes curriculares conexas, destacaríamos os aspectos que se seguem.

A. Começando com o Decreto-Lei n.º 6/2001, relativo ao Ensino Básico, assinala-se⁶:

1. Em primeiro lugar, afirma-se logo de início um objectivo estratégico com implicações em termos do *conceito de cidadania* defendido e cujo texto passo a citar: «O Programa do Governo assume como objectivo *estratégico* a garantia de uma *educação de base para todos*, entendendo-a como início de um *processo de educação e formação ao longo da vida*, objectivo que implica conceder *uma particular atenção às situações de exclusão* e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às *aprendizagens cruciais* e aos modos como as mesmas se processam.»⁷

2. Para a concretização de tal desiderato, preconiza-se a reorganização do currículo do ensino básico⁸, na qual assume *«particular relevo* a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não-disciplinares, bem como (...) o desenvolvimento (...) da educação para a cidadania (...).»⁹

3. Especificando, refere-se a seguir que já no *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*¹⁰ se acentuava o facto de «que a *escola* precisa de se assumir como um *espaço privilegiado de educação para a cidadania* e de integrar e articular, na sua oferta curricular, *experiências de aprendizagem diversificadas*, nomeadamente mais espaços de *efectivo envolvimento dos alunos* e *actividades de apoio ao estudo*»¹¹.

4. Tal far-se-á criando, «para além das áreas curriculares disciplinares»¹², «três áreas curriculares não-disciplinares - área de projecto, estudo acompanhado e formação

⁴ Refira-se, mais uma vez, o facto de este ter sido suspenso, ficando sem efeito.

⁵ Não tendo a mudança sido substancial em relação ao que aqui nos interessa, referir-nos-emos sempre à Lei n.º 46/86.

⁶ Para uma análise exaustiva deste documento, ver Alonso, L., Peralta, H., Alaiz, V., (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico.

⁷ Decreto-Lei n.º 6/2001, 258; itálicos nossos.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*; itálicos nossos.

¹⁰ Ministério da Educação, (1998). Lisboa: Ministério da Educação.

¹¹ Decreto-Lei n.º 6/2001, *ibidem*; itálicos nossos.

¹² Decreto-Lei n.º 6/2001, 259.

cívica»¹³ e assumindo «(...) a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação, como *formações transdisciplinares* (...)»¹⁴ e *integradoras de saberes e competências*¹⁵.

5. Ao nível dos *princípios orientadores*¹⁶, destacamos ainda as seguintes referências:

a) Da alínea c) - «Existência de áreas curriculares disciplinares e não-disciplinares, visando a realização de *aprendizagens significativas* e a *formação integral* dos alunos, através da *articulação* e da *contextualização dos saberes*»¹⁷

b) da alínea d) - «Integração, com *carácter transversal*, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares»¹⁸.

6. A Organização e gestão do currículo nacional, objecto do art. 5.º, caracteriza e indica o objectivo fundamental da *Formação Cívica* na sua alínea c) - «Formação cívica, *espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania*, visando o *desenvolvimento da consciência cívica* dos alunos como *elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes*, com recurso, nomeadamente, ao *intercâmbio de experiências vividas* pelos alunos e à *sua participação*, individual e colectiva, na *vida da turma, da escola e da comunidade*»¹⁹.

7. Juntamente com a possibilidade de oferta de *Educação Moral e Religiosa* e de *Actividades de Enriquecimento Curricular*, as Áreas curriculares não-disciplinares constituem o espaço de *Formação Pessoal e Social* dos alunos²⁰.

B. Passando ao Decreto-Lei n.º 7/2001, que iria regulamentar o Ensino Secundário, destacaria os seguintes aspectos:

1. Reafirmação da necessidade de «(...) aprendizagens significativas e [d]a formação integral dos alunos através da articulação e da contextualização dos saberes (...)»²¹.

2. A operacionalização da *Formação Pessoal e Social* dos alunos com: a criação da *Área de Projecto* (cursos gerais) e da *Área de Projecto Tecnológico* (cursos tecnológicos), definidas como «áreas curriculares não-disciplinares (...) visando desenvolver uma visão integradora dos saberes e da relação teórico-prática, bem como promover a orientação escolar e profissional e facilitar a aproximação ao mundo do trabalho»²²; a oferta de *Educação Moral e Religiosa*²³; e a promoção de actividades de enriquecimento do currículo²⁴.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*; itálicos nossos.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*, art. 3.º.

¹⁷ *Ibidem*; itálicos nossos.

¹⁸ *Ibidem*; itálicos nossos. Veja-se, também, o art. 6.º, que refere as formações transdisciplinares.

¹⁹ *Ibidem*; itálicos nossos.

²⁰ Decreto-Lei n.º 6/2001, 260, 263-265.

²¹ Decreto-Lei n.º 7/2001, 266, 267. Interpolado nosso.

²² *Ibidem* e 267.

²³ Art. 5.º, n.º 5, 268.

²⁴ Art. 7.º.

3. A definição das mesmas formações transdisciplinares do anterior diploma²⁵, nomeadamente a Educação para a Cidadania, integrada em todas as componentes curriculares²⁶.

2. 2. A Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - *Lei de Bases do Sistema Educativo* - e a formação/desenvolvimento pessoal e social

Que perfil de cidadão se pretende na *Lei de Bases do Sistema Educativo*? Como se define aí a formação e o desenvolvimento pessoal e social dos educandos? Indicar os elementos que permitem responder a estas questões é a tarefa a desenvolver de imediato. Através deles será possível verificar a preocupação fundamental atribuída à escola portuguesa com a formação cívica e moral dos seus educandos. Veja-se apenas este dado quantitativo: «(...) 50% das referências aos objectivos gerais do sistema educativo relevam da finalidade socializadora. Em relação aos objectivos específicos do ensino básico a finalidade socializadora é naturalmente a mais referida (36% das referências), mas já não o é nos objectivos específicos do ensino secundário (21% das referências)»²⁷. Temos, assim, uma preocupação *fundamental* com a formação e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, cujas razões e pertinência se irão referindo ao longo da presente comunicação.

Passo a referir os pontos da Lei que me parecem mais significativos acerca do modo de entender as questões colocadas acima, sem pretender, de modo algum, esgotar o seu conteúdo em relação a este ponto.

1. No Capítulo I, merece referência, desde logo, na definição do sistema educativo, a sua orientação e que transcrevo aqui: «(...) permanente acção formativa orientada para favorecer o *desenvolvimento global da personalidade*, o *progresso social* e a *democratização da sociedade*»²⁸.

2. Os princípios gerais e os princípios organizativos aprofundam estes ideais, definindo o *perfil de pessoa e de cidadão* que se pretende realizar com a prática educativa. Vejamos.

a) Ao nível dos *princípios gerais* – afirma-se a universalidade do direito à educação e à cultura, a promoção da «democratização do ensino», através da garantia do «direito da justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares», o «respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar», a necessidade de dar resposta «às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o *desenvolvimento harmonioso da personalidade dos indivíduos*, incentivando a formação de *cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários* e valorizando a *dimensão humana do trabalho*», o «desenvolvimento do *espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias*, aberto ao diálogo e à *livre troca de opiniões*, formando *cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva*».²⁹

²⁵ Decreto-Lei n.º 7/2001, 266, 267, 268.

²⁶ Decreto-Lei n.º 7/2001, 267.

²⁷ Comissão de Reforma do Sistema Educativo, (1988). *Proposta global de Reforma. Relatório final*, 119. Lisboa: Ministério da Educação.

²⁸ Lei n.º 46/86, art. 1.º, n.º 2; itálicos nossos.

²⁹ Lei n.º 46/86, art. 2.º; itálicos nossos.

b) Ao nível dos *princípios organizativos* é já possível encontrar os traços essenciais para a definição de práticas de Educação para a Cidadania. Merecem referência detalhada algumas alíneas.

A primeira acentua a ideia de «*defesa da identidade nacional*» e o «reforço da *fidelidade à matriz histórica de Portugal*, através da consciencialização relativamente ao *património cultural do povo português*, no quadro da *tradição universalista europeia* e da *crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo*»³⁰.

A realização pessoal do educando, entendida como *formação integral*, é o objecto da alínea seguinte e merece também transcrição: o sistema educativo deve «Contribuir para a *realização do educando*, através do *pleno desenvolvimento da personalidade*, da *formação do carácter e da cidadania*, preparando-o para uma *reflexão sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos* e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico»³¹.

Em seguida, afirma-se explicitamente o dever de se «assegurar a formação cívica e moral dos jovens», «o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas», a utilidade do desenvolvimento da «capacidade para o trabalho» e para a «vida activa, que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação», a necessidade de a realização pessoal e social dos indivíduos se fazer através de «ocupações socialmente úteis» e da «prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres», o envolvimento e a participação das populações nos processos relativos ao sistema educativo e suas práticas, a promoção de uma maior justiça em termos de «desenvolvimento regional e local» através da promoção da «igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência», a concessão a todos da oportunidade de uma segunda escolaridade, a promoção da igualdade de oportunidades para ambos os sexos e, finalmente, o desenvolvimento da democracia através da participação³².

Como se pode constatar nestas referências, para a *Lei de Bases do Sistema Educativo* a formação do educando deve fazer-se no *equilíbrio das dimensões pessoal e social*, propondo-se uma *concepção intersubjectiva e relacional de pessoa*.

3. O restante articulado da Lei reforçará o que viemos referindo, adequando-o aos diversos níveis de ensino. No que interessa para o nosso tema, poder-se-iam analisar em pormenor os artigos que definem os objectivos de cada um desses níveis, mas tal ultrapassa amplamente o âmbito desta comunicação. Darei apenas quatro indicações relevantes para a nossa temática, que mostram a consciência do legislador relativamente à importância da formação pessoal e social dos actores envolvidos no processo educativo.

Em primeiro lugar, no art. 30.º, n.º 1, alínea a), reconhece-se a necessidade de se ter em conta na formação inicial de professores a promoção de «*formação pessoal e social adequadas ao exercício da função*», facto que não fica concluído, naturalmente, nesta fase da formação, mas deve ser complementado e actualizado pela formação contínua, como se vê na alínea seguinte.

³⁰ Lei n.º 46/86, art. 3.º; itálicos nossos.

³¹ *Ibidem*; itálicos nossos.

³² *Ibidem*.

Outro aspecto importante prende-se com a preconização da intervenção de Serviços de Psicologia e Orientação Escolar, encarregados de dar «apoio ao *desenvolvimento psicológico* dos alunos e à sua orientação escolar e profissional, bem como o apoio psicopedagógico às actividades educativas e ao sistema de relações da comunidade escolar»³³.

Um aspecto muito negligenciado no Sistema Educativo Português, mas com uma importância fulcral em termos de *currículo oculto*, é o tema do art. 39.º, com destaque para o conteúdo do n.º 5 – os edifícios escolares e o seu papel na promoção do sucesso educativo e escolar dos alunos –.

Finalmente, a administração do sistema Educativo deverá seguir as regras da *democraticidade* e da *participação* com propósitos «pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica»³⁴.

4. Quanto ao *desenvolvimento curricular*, é de assinalar, a partir da afirmação de que a organização curricular deve promover a formação integral dos alunos³⁵, a forma como se define aqui a formação pessoal e social. Com efeito, pode ler-se no art. 47.º, n.º 2, que «Os planos curriculares do ensino básico³⁶ incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito»³⁷.

A operacionalização deste número foi feita pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, em termos que passaremos a analisar a seguir. Assinale-se nestas propostas o facto de, nesta altura, se omitir no articulado citado duas componentes essenciais a uma cidadania necessária ao mundo actual, a educação intercultural e a educação para os *media*³⁸. Não obstante, a Lei não as inviabiliza, bem pelo contrário, dá-lhes amplo espaço para serem promovidas.

³³ Lei n.º 46/86, art. 26.º; itálicos nossos.

³⁴ Lei n.º 46/86, art. 43.º, n.º 1; itálicos nossos; v. também *ibidem*, n.º 2 e art. 45.º, n.º 2 e 5.

³⁵ «(...) promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos». Lei n.º 46/86, art.º 47.º, n.º 1.

³⁶ No Decreto-Lei n.º 286/89, definidor dos planos curriculares, alargar-se-á esta área ao Ensino Secundário. V. art. 7.º, n.º 1; citado *infra*, nota 35.

³⁷ Lei n.º 46/86, art. 47.º, n.º 2.

³⁸ A distância crítica e esclarecida em relação aos *media* – e consequentemente, uma educação que a promova – é um imperativo ético e político do nosso tempo que cada vez mais urge ter em conta. A utilização e a manipulação política e económica dos *mass media*, a precaridade de emprego e a falta de tempo para a reflexão crítica por parte dos seus profissionais e a determinação dos conteúdos mediáticos por outros interesses que não os informativos, estéticos, educativos e culturais – publicitários, sobretudo – são realidades que exigem um amplo esforço no sentido de formar cidadãos capazes de lhes resistirem e de lhes dizerem “não”, como queria Alain para os homens despertos e que pensam. A obra de Ignacio Ramonet é esclarecedora a este propósito; podem ver-se deste autor *A Tirania da Comunicação* (1999) e *Propagandas silenciosas. Massas, Televisão, Cinema* (2001), ambos publicados pela editora Campo das Letras (Porto).

Quanto à Educação Intercultural, é tratada oficialmente pelo Conselho da Europa em 1987 (Relatório do Secretário-Geral do Conselho da Europa sobre “A coesão social”). V. Monteiro, A. R., (2001). *Educação da Europa*, 228ss. Porto: Campo das Letras. V. também Perotti, A., (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: SCOPREM – Ministério da Educação.

Ainda neste capítulo, refira-se a integração no currículo, a título facultativo, do *Ensino da Moral e da Religião Católica*³⁹, assunto que terá outra definição no decreto regulamentar do currículo.

2. 3. O Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto

Como se apresentavam os aspectos relativos à formação/desenvolvimento pessoal e social no documento definidor e regulador do currículo emanado da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, o Decreto-Lei n.º 286/89?

Neste documento, a formação e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos são definidos principalmente a partir do conteúdo do art. 7.º, *Formação Pessoal e Social*. Neste, com efeito, ela aparece-nos do seguinte modo (ou a propósito destes assuntos):

1. Componente *transversal* de todas as componentes curriculares dos diferentes níveis de ensino: «Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.»⁴⁰

2. Realizada através da *disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social*⁴¹, a qual terá a seu cargo o tratamento das matérias enunciadas no n.º 2 do art. 47.º da *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

3. Desenvolvimento de «um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas» integrado na *Área-Escola* do 3.º Ciclo do Ensino Básico⁴².

4. Objectivo da *Área-Escola* - «São objectivos da área curricular não disciplinar a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos»⁴³.

5. *Apoio psicológico e orientação escolar* – a definição de projectos de vida pessoais é outra das formas de concretizar o desenvolvimento pessoal e social: «O acompanhamento do aluno, individual ou em grupo, ao longo do processo educativo,

³⁹ Lei n.º 46/86, art. 47.º n.º 3.

⁴⁰ Decreto-Lei n.º 286/89, art. 7.º, n.º 1. Note-se, uma vez mais, o facto de se alargar aqui a área de formação pessoal e social ao Ensino Secundário. V., também, o n.º 1 do art. 9.º - «Constituem formações transdisciplinares a formação pessoal e social (...), a valorização da dimensão humana do trabalho e o domínio da língua materna».

⁴¹ *Ibidem*, n.º 2; disciplina obrigatória, à qual se coloca como alternativa, no n.º 4, a disciplina de *Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões*, aspecto novo (bem como polémico e algo desajustado pelo facto de se apresentar em alternativa algo não idêntico àquilo em relação ao qual se coloca como tal) face ao definido previamente na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, art. 47.º, n.º 3. A contradição é assinalada, v. g., por Santos, M. E. B., (2002). Educação para a cidadania em Portugal: os vinte e cinco anos de democracia. *In* Nação e Defesa, 2.ª série, 93 (2000), 59.

Todos têm presente o sucedido com a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, assim como com a Área-Escola, que se refere a seguir.

⁴² Decreto-Lei n.º 286/8, art. 7.º, n.º 3. Outra contradição é também referida por M. E. B. Santos no texto citado na nota anterior. Com efeito, ter «(...) um programa nacional de Educação Cívica num espaço que devia ser um espaço de trabalho de projecto e portanto da livre iniciativa das escolas» resulta pouco compreensível; 59-60.

⁴³ Decreto-Lei n.º 286/8, art. 6.º, n.º 2; v. também o Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de Outubro.

bem como o apoio no processo de escolha do seu projecto de vida, é garantido pelos serviços de psicologia e orientação escolar»⁴⁴.

6. *Complemento curricular* - também nos apresenta objectivos de formação pessoal e social, a saber: «A *Lei de Bases do Sistema Educativo* (...) define como princípio subjacente à organização do sistema educativo a promoção da realização pessoal e comunitária dos educandos, através do pleno desenvolvimento da personalidade, do carácter e da cidadania, proporcionando-lhes um equilibrado desenvolvimento físico.

Assim, consigna o art. 48.º da *Lei de Bases do Sistema Educativo* que as actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino sejam complementadas por acções - actividades de complemento curricular de âmbito nacional, regional ou local - directamente orientadas para o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade»⁴⁵.

3. A Educação para a Cidadania Democrática após o 25 de Abril

Não é nova a preocupação com a Educação para a Cidadania ao nível do sistema educativo. O moderno *sistema* educativo, colocado ao serviço do Estado-Nação, é todo ele um exemplo disso. Naturalmente, toda a educação a implicou sempre, mas o Estado moderno e o advento dos Estados-Nação deram outra dimensão, sistemática e de outra ordem de grandeza e deliberação, ao fenómeno educativo, ao incumbi-lo de formar a identidade nacional e desenvolver a consciência cívica⁴⁶.

Na breve resenha histórica que se segue, referir-nos-emos apenas às concepções e práticas ocorridas após o 25 de Abril. É possível ver aí o essencial das propostas actuais, o que não significa, de modo algum, um juízo acerca do valor efectivo dessas experiências.⁴⁷ Exclui-se, por implicar um conceito de “cidadania” não-democrática (por definição, não se trata mesmo de um conceito de *cidadania*), a educação social e política dos educandos como era feita pelo regime anterior, por exemplo, através da disciplina de *Organização Política e Administrativa da Nação* ou das práticas e relações educativas estabelecidas. O conceito de cidadão definido pela *Lei de Bases do Sistema Educativo* está nos antípodas do que era pretendido pelo Estado Novo e a organização curricular mediante a qual se procura realizar esse ideal tem antecedentes que merecem referência, tanto mais quanto neste aspecto Portugal aparece com um papel pioneiro a nível europeu. Com efeito, uma motivação considerável para a actual preocupação europeia com as questões da cidadania tem que ver, como se sabe, com a queda do

⁴⁴ *Ibidem*, art. 11.º.

⁴⁵ Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro, Preâmbulo e art. 2.º, n.º 1 e n.º 2.

Deixamos por aqui a análise da Lei de Bases do Sistema Educativo. Para a análise e comentário exaustivos da mesma, v. Pires, E. L., (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.

⁴⁶ Martins, G. d’O., (2000). Cidadania, Educação e Defesa. *In* Nação e Defesa, 2.ª série, 93, 2000, 17. Schnapper, D., (2000). A educação cívica nos países democráticos. *In ibidem*, 89-98. V. Gellner, E., (1993). *Nações e Nacionalismo*. Lisboa: Gradiva.

⁴⁷ Sigo de perto o texto já referido de Santos, M. E. B., (2000). Educação para a cidadania em Portugal: os vinte e cinco anos de democracia. *In* Nação e Defesa, 2.ª série, 93 (2000), 53-62. Para aprofundamento deste texto, veja-se a versão completa da tese de mestrado da autora: *Education for Democracy: A Developmental Approach to Teacher Education*, Acessível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/tese01/tese01.pdf>. Veja-se também Silva, A. S.; Cibebe, C., (2000). *Educação para a Cidadania no Sistema Educativo Português (1974-1999)*. Lisboa: GAERI/IE.

Muro de Berlim e a expansão da União para Leste, o que exige a criação de sociedades democráticas de tipo ocidental, nessa região do continente⁴⁸. Ora, a construção de uma sociedade democrática foi uma exigência que se nos colocou mais cedo e motivou, por isso, o aparecimento de propostas de educação democrática bastante inovadoras e que de algum modo se retomam hoje, retocadas e desprovidas da forte carga política e ideológica que então revestiam. A par disso, há que ter em conta a necessidade interna de desenvolver a democracia nos países que constituem a União Europeia, regime que é tudo menos um dado adquirido definitivamente.

Podem distinguir-se, no período a que nos referimos, quatro fases no processo de definição da Educação para a Cidadania Democrática.

I. A primeira, sob a designação de *Educação Cívica*, abarca os dois anos a seguir ao 25 de Abril. Dela merece destaque o que se segue:

a) A revisão geral dos programas, com o objectivo de expurgar a carga ideológica dos mesmos em termos de valores caros ao regime deposto, e assente na ideia de que «Programas que servem o regime fascista não podem, é evidente, aplicar-se à construção da sociedade democrática»⁴⁹. Dessa revisão, é digno de referência o facto de os programas se apresentarem «(...) não com conteúdos obrigatórios, mas com objectivos a atingir e sugestões de actividades»⁵⁰. Tal facto apresenta-se como «(...) um corte imenso com a maneira tradicional de apresentar os programas educativos (programas escolares). E foi um corte tão grande, que depois se fez um grande recuo em relação a isso e agora é que se está outra vez a retomar este tipo de organização curricular em que se diz “o que é preciso é que os meninos cheguem ao fim de tantos anos e sejam capazes disto e daquilo, que saibam isto e aquilo; e para lá chegar o professor tem uma certa margem de liberdade e para se organizar, embora haja sugestões de actividades para o ajudar se ele precisar e se ele quiser”.»⁵¹

b) Na unificação do 3.º Ciclo, dois aspectos inovadores devem referir-se:

- A preconização de objectivos «(...) tais como a integração da escola na região, a participação dos jovens como elementos transformadores da sociedade, a preparação básica polivalente, a união entre o estudo e o trabalho, a formação para a resolução de problemas (...)»⁵² que se pode ver, v. g., na nota introdutória aos programas do 7.º ano;

- a criação da *Educação Cívica Politécnica*, área interdisciplinar na qual a aprendizagem a partir de problemas (o trabalho de projecto) decorreria; «Não havia conteúdos obrigatórios, cada grupo de professores e de alunos é que devia encontrar os problemas que lhes interessava resolver e estruturar uma acção para resolver esses problemas, devendo as aprendizagens provir dessa acção. Essa ideia de um espaço interdisciplinar para a formação cívica (ideia que desde então tem sido retomada várias

⁴⁸ Santos, M. E. B., *ibidem*, 56, 60. Muito do trabalho desenvolvido neste sentido pelo Conselho da Europa tem esta motivação. V. os endereços <http://www.coe.int> e <http://www.eyeb.coe.int> e respectivas componentes, onde se encontra uma grande abundância de dados comprovativos dessa orientação estratégica, bem como materiais susceptíveis de serem úteis na prática docente. Tratando-se de páginas oficiais dessa instituição, a concepção de cidadania e de direitos humanos que aí se encontra não acentua todo o seu potencial crítico pois há que ter em conta diferentes perspectivas políticas dos países membros e respectivos governos.

⁴⁹ *Apud* Santos, M. E. B., *ibidem*, 56.

⁵⁰ *Idem*, *ibidem*, 56-57.

⁵¹ *Idem*, *ibidem*, 57.

⁵² *Idem*, *ibidem*.

vezes e com dificuldades várias, com avanços e recuos) não há dúvida que é uma ideia rica e que mantém actualidade»⁵³.

c) A preocupação com a formação *política* (no sentido pleno da etimologia do termo *pólis*) dos educandos, quer através de disciplinas – v. g., os *Estudos Sociais* e a *Introdução à Política* -, quer mediante experiências de envolvimento com a comunidade (*pólis*), como o *Serviço Cívico Estudantil* ou as *Actividades de Contacto* nas escolas do Magistério Primário.

Em jeito de balanço, pode concluir-se que nesse «(...) manancial extremamente rico de medidas, inovações e experiências no terreno (...) toda a problemática da educação para a cidadania se encontra ou pode encontrar ainda em embrião (...)»⁵⁴.

2. A segunda fase dá origem à *Gestão Democrática* e leva-nos através dos dez anos seguintes até à entrada em vigor da Lei de Bases de 1986. Característico deste período é o facto de um possível «(...) exacerbamento da politização das escolas»⁵⁵ ter conduzido à suspensão de quase todas as experiências anteriores. A tónica foi colocada na organização das escolas num espírito republicano e sergiano, de acordo com a ideia de «(...) que não vale a pena estar a ensinar às pessoas coisas se a sua experiência de vida quotidiana na organização da própria escola as não respeitar»⁵⁶. Para atingir o desiderato de uma escola promotora de uma cidadania democrática, necessário se torna, então, assegurar a *participação* de todos os seus actores na sua vida e nas decisões que a afectam através da *gestão democrática*. A ideia teve, como se sabe, continuidade na *Lei de Bases do Sistema Educativo*⁵⁷ e é permanente válida, não obstante algumas vicissitudes e alterações entretanto produzidas.

3. As terceira e quarta fases corresponderiam, respectivamente, ao período posterior à promulgação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, e subsequente Reforma do Sistema Educativo, e ao movimento iniciado nos anos 90 com a queda do Muro de Berlim e o alargamento da União Europeia para Leste⁵⁸, processo ainda em curso e no qual se insere, cada vez com mais pertinência à luz da actual configuração política da Europa, a actual revisão curricular. A *formação pessoal e social* foi a formulação encontrada na primeira para responder a esta questão *essencial* da educação, como vimos acima, e a mesma traduzia, no essencial, os contributos que, de forma mais ou menos contínua, o processo de reorganização da escola portuguesa tinha produzido desde 74. Quanto à última, a expressão *Educação para a Cidadania* traduz o presente entendimento do problema, como vimos através da análise do currículo em vigor actualmente.

⁵³ *Idem, ibidem*.

⁵⁴ *Idem, ibidem*, 58.

⁵⁵ *Idem, ibidem*, 59.

⁵⁶ *Idem, ibidem*. V. Sérgio, A., (1984). *Educação Cívica*. Lisboa: Ministério da Educação, 3.ª edição. Esta ideia tem o seu representante mais insigne em John Dewey.

⁵⁷ Lei n.º 46/86, Cap. VI, art. 43.º e 45.º e legislação regulamentar posterior.

⁵⁸ Santos, M. E. B., *ibidem*, 59-61. Também Henriques, M. C., (2000). Perspectivas conceptuais da educação para a cidadania. In Nação e Defesa, 2.ª série, 93, 2000, 37; Durán, C. N., (2000). Uma aproximação à educação para a cidadania na Europa na última década. In *ibidem*, 65 e Monteiro, A. R., *op. cit.*, 46.

4. Elementos para conceber a cidadania, hoje

Como se disse anteriormente, as questões do alargamento europeu e a necessidade de desenvolver sociedades democráticas, defensoras dos Direitos Humanos são uma das razões que se encontram na origem da promoção da Educação para a Cidadania Democrática que se pode verificar actualmente na União Europeia e, consequentemente, também no nosso país. Em resultado desse processo, encontramos às portas da União um conjunto de países que deverão transformar, num curto espaço de tempo, hábitos adquiridos durante muitas décadas de submissão a regimes totalitários, mais ou menos repressivos, e “converter-se”, quer às regras da democracia liberal tal como é entendida nos países da União, quer aos códigos de direitos humanos a que a mesma declara a sua fidelidade e lealdade.

Outra razão aduzida para justificar esta preocupação educativa é a suposta existência de um “défice democrático”, de “falta de civismo” e de “apatia política” próprios da geração mais nova⁵⁹. Esta razão encontra um amplo eco no senso comum e serve-lhe também de caixa de ressonância. Todos ouvimos isto diariamente e, como acontece com tudo o que é repetido até à exaustão, acaba por adquirir o estatuto da evidência. Se toda a gente vê que a Terra não se move, como acreditar na afirmação do seu movimento? A questão a colocar é, no entanto, se não estamos a confundir causa e efeito, por um lado, e a passar ao lado da realidade, por outro. Efectivamente, a admitir – por absurdo e *ad hominem* – essas “verificações” como válidas, haveria que perguntar pelas causas de tal fenómeno, as quais não podem deixar de residir, pela própria natureza das coisas, na acção educativa (no sentido mais amplo da palavra) efectuada pela geração mais velha. A situação política europeia fornece inúmeros exemplos para uma reflexão séria sobre o *locus* da falta de civismo, de empenhamento político e do défice democrático. O olhar atento revela, por outro lado, que os jovens não são apáticos, mas participam amplamente em organizações de voluntariado – será que mais do que nos partidos políticos tradicionais? São a auto-imagem e a auto-estima da geração mais velha que são colocadas em causa, como se pode ver desde que há registos históricos que nos mostram como são vistos os jovens por aqueles que os antecedem. Da antiga Suméria aos nossos dias, afirma-se constantemente a superioridade do “nosso tempo” e a “decadência” da juventude; a geração platónica era decadente para os seus antecessores, bem como a dos Iluministas. Leia-se nestas críticas a preocupação emanada da ferida identitária e a ameaça biológica da renovação da vida. Se nessas críticas a geração mais velha entender a geração mais nova como o seu contrário dialéctico que, nessa negação, se vai afirmar validamente e dar origem a uma nova posição superadora de ambas, em que quer uma quer outra se transcendem e crescem, estaremos então perante a mais autêntica essência da educação. Se, pelo contrário, tal oposição servir apenas de projecção e expulsão da má-consciência para o outro, estaremos perante a negação dessa essência. Compete-nos a todos efectuar uma profunda auto-reflexão para verificarmos de que lado estamos e agirmos no devido sentido promotor do humano⁶⁰. De qualquer modo, algo de válido se afirma nesta

⁵⁹ V., v. g., Pureza, J. M. (coord.); Praia, M.; Cibeles, C.; Henriques, M. C., (2001). *Educação para a Cidadania*, Parte I, secção 1. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário. Savater, F., (1997). *O Valor de Educar*, Lisboa: Editorial Presença; Fonseca, A. M., (2000). *Educar para a Cidadania. Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto: Porto Editora.

⁶⁰ Como se sabe, foi Hegel quem tratou de forma definitiva estes processos. V. *A Fenomenologia do Espírito*. V., também, *infra*, indicação bibliográfica de Daniel Sibony (nota 64).

motivação, a saber, a constante necessidade de aprofundamento e de refundação das democracias existentes e de nunca as entender como estabelecidas e garantidas para sempre. E este ponto é tanto mais importante de ter em conta quanto, fruto das condições de vida que a geração no poder vem criando, se assiste nas sociedades mais “desenvolvidas” a um efectivo aumento de problemas de integração social da juventude (v. g., a violência nas escolas, a delinquência juvenil, o racismo e a xenofobia, a toxicod dependência, associados ou não a questões multiculturais)⁶¹.

Deve ter-se também em conta o fenómeno da imigração⁶² proveniente de praticamente todos os pontos do globo e que procura na *El Dorado* europeu melhores condições de vida. Esse movimento, como se sabe, decorre, com diversas vicissitudes e mudanças de rumo, desde o fim da II Grande Guerra e teve a sua origem na necessidade de reconstrução dos países europeus destruídos. A dinâmica criada por essa reconstrução, coadjuvada pelos dólares do *Plano Marshall*, tornou a Europa ocidental atractiva para as populações de diversos países, desde o Leste europeu à Península Ibérica, passando pelos países africanos, colonizados ou em vias de deixarem de o ser. O processo prolonga-se pelas décadas de 50 a 70, atingindo o seu apogeu no princípio desta. Assinale-se, também, a construção do Muro de Berlim, em 1961, que interrompe até ao final da década de 80 o fluxo de imigração proveniente do Leste europeu.

Se essa imigração era inicialmente incentivada (interesses mútuos estavam em causa então, ou seja, à necessidade de mão-de-obra dos países de acolhimento juntava-se a utilidade das remessas dos emigrantes para os países de origem dos mesmos), o choque petrolífero de 73-74 e a consequente diminuição do crescimento económico europeu deram a esse fenómeno novas características, deixando os imigrantes de serem tão bem-vindos e acentuando-se as dificuldades. Todavia, não diminui, por isso, o movimento de imigração. Assume, sim, outros contornos, nomeadamente ao nível da imigração clandestina e da consequente dificuldade de realizar a já de si problemática integração dos migrantes nas sociedades de acolhimento. O racismo, a xenofobia, o crescimento da intolerância (encarnado, v. g., por partidos de pendor fascizante), a *guetização* das populações minoritárias, as *mafias* exploradoras deste novo tráfico negreiro, são alguns dos fenómenos que acompanham esta fase do processo. Promove-se mesmo o regresso dos imigrantes aos seus países de origem, mediante incentivos financeiros. Todavia, o movimento acentua-se, as populações imigradas aumentam continuamente e dão origem a uma segunda geração de população, nascida já em solo europeu, que coloca outras exigências em termos de aceitação pela sociedade de acolhimento, geração essa bem menos cordata que a geração anterior e que apresenta alguns problemas de identidade e de integração, com consequências bem visíveis ao nível social e escolar. Assinale-se que os comportamentos e as queixas destes indivíduos são os mesmos, quer se trate de “imigrantes” (nacionais, afinal!) de segunda geração em França ou em Portugal, por exemplo. E uma percentagem considerável do problema escapa à sua responsabilidade, advindo de outros factores como sejam as condições de acolhimento, as condições em que trabalham quotidianamente (em muitos casos para o próprio Estado), ou a falta de visão de governantes e políticos em geral, por exemplo.

⁶¹ Durán, C. N., *ibidem.*, 65.

⁶² Para este assunto, v. Trindade, B. R., (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa : Universidade Aberta, e Todd, E., (1994). *Le Destin des immigrés. Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*. Paris: Éditions du Seuil.

Em resultado deste processo, as grandes capitais apresentam-se hoje como essencialmente multiétnicas e são o símbolo daquilo que o futuro nos trará.

As sociedades do século XXI têm pela frente a ingente tarefa de redefinir radicalmente o conceito de cidadania, bem como as condições práticas do seu exercício. Se bem que seja assunto de toda a sociedade, cabe à escola uma responsabilidade especial no desenvolvimento nas novas gerações de uma consciência cidadã tolerante e aberta à diferença, como se exige para que seja possível a vida no mundo actual e se possa oferecer um futuro digno à Humanidade⁶³.

Se nos ativermos à noção original e tradicional de “cidadania”⁶⁴, verificamos que o seu traço essencial foi sempre o da *exclusão*. O cidadão definiu-se sempre pela demarcação face aos *outros* que deveriam estar privados – e por força disso, geralmente colocados numa situação inferior – do estatuto de cidadania e respectivos direitos e obrigações. Mulheres, estrangeiros, escravos, pessoas desprovidas de rendimentos definidos outrora como condição de voto, são exemplos deste processo constante de demarcações determinadas de modo social, económico e histórico.

A evolução dos tempos mostra-nos, através de lutas emancipatórias e reivindicativas e de tragédias inenarráveis, o acesso dos excluídos a direitos já existentes ou a criação de direitos novos. Deste modo, processou-se (lentamente, é certo), o alargamento dos direitos de cidadania a todos os nacionais de um país ou o reconhecimento de direitos de participação cívica nos assuntos nacionais a estrangeiros, v. g.. Pode dizer-se que é um movimento ininterrupto de *inclusão* cada vez maior daqueles que, num dado momento, se encontram excluídos da participação na coisa pública. Temos, então, como traço dominante de uma noção progressista de “cidadania” a *inclusividade*, com a consequente subalternização da velha tradição exclusivista e discriminadora.

Este aspecto implica, simultaneamente e em si mesmo, que a *tolerância e o respeito pela diferença* entrem também na definição da cidadania exigida pelo nosso tempo. Com efeito, alargar a participação cívica a mais e mais pessoas pertencentes a grupos socialmente demarcados impõe como tarefa o alargamento da definição de *cidadão* de modo a incluir no seu núcleo inicial aquilo que, por essência, lhe era adverso. Como implicação última deste processo, temos uma transformação dialéctica do conceito original que, ao negá-lo, o leva a superar-se a si mesmo. Está neste caso o que se define essencialmente como *intercultural*, que é outro traço dominante numa noção plena de cidadania para o mundo de hoje. A cultura outra, diferente (“bárbara”, dizia-se antigamente, para expressar a estranheza causada pela incompreensão da legitimidade da diferença) pode surgir como uma ameaça – e em situações de medo e de insegurança, tende a aparecer como tal – a uma identidade que se supõe auto-suficiente e autojustificada⁶⁵. Mas esta situação extrema não corresponde efectivamente à essência do humano, que é de diferir indefinidamente e ser uma permanente relação ao outro,

⁶³ V. Touraine, A., (1998). *Iguais e Diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

⁶⁴ Encontra-se uma boa apresentação do conceito de *cidadania* em Nogueira, C.; Silva, I., (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa, e em Cabrera, F., 2002. *Qué educación para qué ciudadanía*. In Soriano, E. S. (coord.). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*, pp. 83-101. Madrid: Editorial La Muralla S. A.

Veja-se, também, pelas actividades práticas que o acompanham.

⁶⁵ Para o processo da identidade, v. Sibony, D., (1997). *Le “racisme”, une haine identitaire*. Paris: Christian Bourgois éditeur.

mediante o qual é e se conhece, mesmo nos casos patológicos de ódio ao outro⁶⁶. Este reconhecimento do carácter constitutivo que o outro tem para a definição de uma identidade, pessoal ou colectiva, é essencial para a redefinição da cidadania que se requer no tempo presente. Nenhuma cultura se basta a si mesma, nenhum ponto de vista é absolutamente válido, pelo que a capacidade de ver as coisas de outro ponto de vista e, mais ainda, de ver em que medida o outro está já naquilo que nós somos, é algo de realmente decisivo para a convivência neste mundo, cada vez mais pequeno, entre todos os seres humanos e povos.

Em terceiro lugar, a *multiplicidade* introduz-se no núcleo desta cidadania evoluída. À escala a que, e do modo como decorrem hoje os processos de vida, o indivíduo tem a possibilidade e/ou obrigação de agir em vários níveis de pertença cívica, interactuantes uns sobre os outros. Não pretendendo esgotar as possibilidades de estabelecer um quadro exaustivo desses níveis, podemos falar de cidadania ao nível íntimo, local, nacional, supranacional e cosmopolita, por exemplo. A esfera íntima está já debaixo da alçada da noção de cidadania, como se pode ver, v. g., nas alterações introduzidas relativamente ao modo de ver as situações de violência doméstica ou os maus-tratos infantis. Todos podemos ser cidadãos que actuam enquanto tal ao nível da autarquia, da região, do país, da unidade integradora de países e, ainda em embrião e por muito mais tempo certamente, podemos vir a ser cidadãos do mundo. Na realidade, já o somos no que diz respeito aos efeitos que sofremos, falta-nos tomar a capacidade de agir nas mãos. Aplicado ao caso do cidadão português, além da respectiva cidadania nacional, tem-se também uma cidadania europeia (ainda em busca de uma identidade que lhe corresponda e seja vivida como tal) e perspectiva-se uma cidadania lusófona⁶⁷.

A noção de cidadania que vimos descrevendo deste modo não é, no entanto, uma essência definida de modo estático e permanente, mas algo *in fieri*, um processo em constante desenvolvimento, no qual as minorias, os excluídos, os injustiçados e todos os que, embora não atingidos pessoalmente pela discriminação, têm assumido o papel principal na reivindicação de direitos e na luta pela inclusão, tolerância, não-discriminação e participação. Mas tal papel não lhes pertence em exclusivo – é constitutivo da cidadania plena de todos participar dele e tal deve ser o desiderato a alcançar através da Educação para a Cidadania.

A estas características que uma cidadania progressista deve apresentar deve referir-se, finalmente, algo já consignado há muito, mas que é sempre necessário acentuar. Trata-se da afirmação da realidade *individual* – preferimos dizer *pessoal*, na medida em que este termo abarca quer a individualidade, quer a referência constitutiva a outrem⁶⁸, mas aqui impõe-se aquela acentuação –, concreta, irredutível a qualquer noção genérica, do ser humano. Não existe o “Homem”, a não ser como conceito, termo ou palavra. Existem, sim, indivíduos concretos, de carne e osso. Não é um povo que sofre (é metáfora dizê-lo), mas esses mesmos indivíduos concretos, de carne e osso, aos quais se aplica o vocábulo colectivo. E se alguns sofrem, outros não, quer do lado dos agressores, quer do lado dos agredidos. Deste modo, fecha-se a porta à estereotipação

⁶⁶ Para a questão da alteridade, v. a obra de Emmanuel Levinas, de Gabriel Marcel, de Maurice Nédoncelle, de Miguel Baptista Pereira ou, em sentido diverso, de Jean-Paul Sartre.

⁶⁷ Henriques, M. C., *ibidem*, 41-42. Não é muito feliz o termo “lusófono”; a designação do ser-Português mediante o termo “luso” é equívoca e redutora, anulando a diversidade, a pluralidade e a alteridade constituídas histórica e praticamente.

⁶⁸ Ramos, F., (2006). *Introdução à Ontologia Personalista de Maurice Nédoncelle*, cap. III, §§ 1-2. Coimbra: Fernando Ramos (editor).

reduzida e potencialmente discriminadora para com o outro, bem como à manipulação de pendor essencialmente intolerante, demagógico e oportunista. Esta concepção antropológica é, por isso, *essencial* na filosofia dos Direitos Humanos⁶⁹.

Em resumo, temos que reconhecer no ser humano a capacidade e o dever de se realizar por meio desse papel fundamental de *ser cidadão*. Mas o exercício deste papel implica, hoje, que a *cidadania [democrática]* seja entendida como *peçoal, inclusiva, intercultural e múltipla* se pretendermos conduzir um processo educativo das novas gerações a bom termo. A Educação para a Cidadania não fica por aqui, escola ou instituições afins, pois ao mesmo tempo em que decorre a educação dos mais novos dá-se também a transformação das gerações mais velhas, em grande parte por influência daqueles. É, aliás, um traço bem característico da segunda metade do século XX, e não se vê que venha a ser alterado neste em que estamos, o da aceitação por parte das gerações mais velhas daquilo que constitui o modo de vida e de ver o mundo da geração mais nova. E isto mesmo falando da suposta “decadência” a propósito dos jovens e da ainda mais pretensa superioridade do “tempo” dos mais velhos. Educando para a cidadania os mais novos, educamos também os mais velhos que estão em interacção com aqueles. É este o sentido mais profundo que podemos dar ao conceito de *perspectiva de aprendizagem ao longo da vida* que o Conselho da Europa dá à Educação para a Cidadania Democrática⁷⁰.

Este sentido juvenil da Educação para a Cidadania Democrática está bem presente em todos os trabalhos conduzidos pelo Conselho da Europa para responder às necessidades do presente e do futuro que vamos construindo. É particularmente aos jovens, em contexto escolar/formal ou não-escolar/não-formal, que se dirige muito do seu esforço para desenvolver uma consciência democrática, susceptível de favorecer a construção de sociedades também elas democráticas, nas quais não seja possível acontecer aquilo em que a Europa se mostrou particularmente “competente”, isto é, a guerra e a destruição mútua, com destaque para as duas guerras mundiais e o desmembramento da ex-Jugoslávia.

5. Para a universalização de valores

É pertinente perguntar *que valores* se poderão defender e “ensinar” neste processo. Tendo em conta a pluralidade de culturas em interacção, o contexto niilista e neo-liberal da sociedade globalizada de hoje e a destruição acelerada dos valores e das morais tradicionais, bem como todas as reacções mais ou menos fundamentalistas a que estes processos dão origem, será possível encontrar uma base comum de entendimento acerca de valores que se devam promover, sem cairmos, quer no risco do relativismo arbitrário, quer na imposição de um código local a culturas diferentes ou mesmo à Humanidade no seu todo?

Para o Conselho da Europa e Estados a ele pertencentes, os Direitos Humanos constituem essa base, susceptível de ser universalizada a todos os seres humanos em ordem a promover a sua igual *dignidade*, valor fundamental e estruturador dos mesmos.

Mas como responder aos que dizem que eles são apenas produtos ocidentais, inaplicáveis a outras sociedades e culturas? E, mais pertinente ainda para nós, como

⁶⁹ V. texto de Filipe Rocha incluído *infra*, na nota 71.

⁷⁰ Birzėa, C., (2000). *Project on “Education for Democratic Citizenship”*. *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Estrasburgo: Council for Cultural Co-Operation.

efectuar a Educação para a Cidadania Democrática, pressupondo esse núcleo de valores de que os Direitos Humanos são a tradução concreta, nas condições actuais das nossas sociedades hipercomplexas e diferenciadas?⁷¹

A superação do relativismo axiológico – potencialmente céptico e finalmente apático e indiferente –, que aflora a propósito desta temática pode fazer-se aceitando e pressupondo critérios que permitam acordos entre os diversos povos e interesses em jogo. O pensamento e a prática contemporâneos consagraram essencialmente quatro *critérios de universalização axiológica* que podem sustentar a busca desse acordo e concertação e excluir alternativas como o recurso a bombardeamentos cegos e contraproducentes. Em primeiro lugar, temos a afirmação do valor absoluto da dignidade do ser humano/pessoa humana – *critério antropológico ou personalista* –, cuja promoção deve ser constantemente afirmada e prosseguida. Depois, o *critério dialógico* ou *comunicativo*, que pressupõe o diálogo e a comunicação entre os actores como condição necessária para resolver divergências dos inevitáveis pontos de vista acerca dos assuntos, o qual se deve complementar com o recurso ao *critério argumentativo ou racional*, que exige o recurso à argumentação lógica, dialéctica e retórica para suportar a troca de ideias e o confronto de perspectivas ocorrida na comunicação e no diálogo. Por exemplo, no que toca aos Direitos Humanos, é possível encontrar em todas as culturas e ao longo do processo histórico contribuições para a sua definição e práticas autónomas susceptíveis de os enriquecerem consideravelmente, superando a crítica que assinala o seu possível etnocentrismo⁷². Finalmente, a urgência e

⁷¹ Para esta questão da universalização dos Direitos Humanos, em articulação com as questões da multiculturalidade e da globalização, v. Santos, B. S., (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In Revista Crítica de Ciências Sociais, 48, 11-32.

Uma fundamentação filosófica da questão multicultural pode ser vista em André, J. M., (2000). Pluralidade de Crenças e Diferença de Culturas: dos fundamentos filosóficos do Ecumenismo aos princípios actuais de uma Educação Intercultural. In In Borges, A.; Pita, A. P.; André, J. M. (coords.), *Diálogo e Tempo. Ars interpretandi. Vol. II*, pp. 451-500, secções I e III. Porto: Fundação Eng. António de Almeida. Publicado depois em André, J. M., (2005), *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagens em tempos de Globalização*, 15-64. Coimbra: Ariadne Editora.

⁷² Indicam-se em seguida alguns marcos históricos dos Direitos do Homem, que nos mostram a radicação profunda dos Direitos Humanos na consciência humana, em termos religiosos, filosóficos, políticos, sociais e culturais. Além disso, não são património exclusivo do Ocidente, podendo encontrar-se na História desde épocas bem recuadas; por exemplo, o código de Hamurábi (c. 2000 a. C.) ou a Carta de Ciro (c. 570 d. C.). Pode indicar-se, também, um conjunto de marcos de referência fundamentais e privilegiados de constituição desses direitos em termos *explicitos e deliberados*. Estão neste caso os pensadores do Direito Natural (exemplos: séc. XVI, Francisco de Vitória, *Relectio de Indis*; séc. XVII, S. Puffendorf, *De Iure Naturae et Gentium*; séc. XVIII, Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e a *Crítica da Razão Prática*; mas sobretudo Voltaire e Beccaria) e do Direito das Gentes (exemplos: certas garantias pessoais do Direito Romano; a *Magna Charta Libertatum* (1215); a *Acta de Habeas Corpus* (1697), a *Bill of Rights* (1689); a *Declaration of Rights*, da Virgínia (1776); a *Constituição Norte-Americana* (1786); a *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen*, promulgada pela Assembleia Nacional Francesa em Agosto de 1791; etc.).

No entanto, a concepção moderna de Direitos Humanos comporta algo de novo em relação às codificações anteriores que faz uma profunda diferença: «É verdade que os direitos do homem - desde os primeiros documentos que consagram a tolerância e a liberdade de consciência até às *declarações* liberais de setecentos - se apresentam como limite essencial do quase todo-poderoso poder do Estado e sublinham que o exercício da autoridade se deve encaminhar para o bem do homem. Porém, a setecentista concepção dos direitos humanos é assaz diferente do conceito de *direitos estamentais* de outros tempos. Enquanto estes se predicavam dos vários grupos que compunham a sociedade, aqueles reconhecem-se ao indivíduo por força da especial dignidade de que se acha revestida a sua pessoa. Daí que a promulgação solene deles se haja começado a fazer só após a derrocada das monarquias absolutas e a superação de muitos dos velhos privilégios das antigas Ordens sociais. De facto, os direitos humanos predicam-se, agora, de toda a

oportunidade de actuação podem impor a necessidade de se ter de decidir, após a aplicação dos critérios definidos anteriormente; intervém aqui o *critério democrático*, que coloca a decisão nas mãos da maioria dos que se pronunciam acerca do assunto⁷³. Este critério é o alvo de muitas críticas, certamente acertadas, e presa de muitas formas menos desejáveis de manipulação das massas, mas é ainda insuperável por qualquer outro já sonhado ou praticado, sobretudo se tivermos em conta todos os delírios originados no ideal platónico do filósofo-rei e de que a história nos fornece sobejos exemplos.

6. Formas de educação ética e axiológica

Muitas são as questões que se podem colocar para abordar o problema prático do modo de efectuar a Educação para a Cidadania Democrática e a educação para os valores, em geral. Enunciemos algumas.

Como educar para os valores e para a cidadania ou para o civismo? É possível “ensinar” valores? É possível formar cidadãos? Como levar o indivíduo a inserir-se de modo livre e autónomo na comunidade e no Estado, preservando a sua margem de liberdade e independência e, ao mesmo tempo, participando na *res publica* em benefício de todos?

Poderíamos desdobrar o tema em muito mais perguntas, mas chegam estas para nos colocar no caminho ao longo do qual tentaremos, mais do que fornecer a resposta “certa”, indicar as vias nas quais possamos alimentar a nossa reflexão e a nossa prática. A tarefa é assustadora, se nos lembrarmos que a questão colocada é a do diálogo *Ménon*, de Platão, que encerra com uma resposta não muito de acordo com o utilitarismo imediatista típico do nosso tempo.

Exponemos seguidamente algumas posições que autores e práticas relevantes nos permitem considerar como válidas, não segundo o modo da ciência ortodoxa, mas segundo o da opinião verdadeira, para manter presente o espírito platónico evocado há pouco.

6. 1. Princípios

Dois princípios se podem afirmar.

pessoa: trata-se de autênticas prerrogativas individuais - mesmo que o seu reconhecimento e positivação hajam sido obra de uma classe (por ex., a burguesia).» Rocha, F., (1985). Educação para os Direitos Humanos. In Revista Portuguesa de Pedagogia, XIX, 84-86.

Para a elaboração da Europa dos Direitos Humanos, bem como para a importância da educação nesse processo, v. Monteiro, A. R., *op. cit.*. Estas obras são úteis em termos da filosofia dos Direitos Humanos: Cunha, P. F. (org.) (2003). *Direitos Humanos. Teorias e Práticas*. Coimbra: Almedina; *idem*, (2001). *O Ponto de Arquimedes. Natureza Humana, Direito Natural, Direitos Humanos*. Coimbra: Almedina. Haarscher, G., (1997). *Filosofia dos Direitos do Homem*. Lisboa: Instituto Piaget; Miranda, J., (1988). A Declaração Universal e o Ensino dos Direitos do Homem. In Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação. *Educação para os Direitos Humanos*. Lisboa: Ministério da Educação.

⁷³ Resumiram-se aqui grandes tendências do pensamento contemporâneo relativo a este assunto (Personalismo, Escola de Frankfurt, P. Ricoeur, H.-G. Gadamer, E. Levinas, entre outros), com recurso à terminologia proposta por Vicente, J. N.; Lourenço, J. V., (1993). *Do vivido ao pensado. Introdução à Filosofia, 10.º ano*, 183. Porto: Porto Editora.

O primeiro é o da *impossibilidade e inutilidade do ensino formal, expositivo, académico de valores*, sejam eles quais forem e qualquer que seja a forma proposta para os “ensinar”⁷⁴.

Raciocinando por absurdo, e dando voz ao senso-comum, se tal fosse possível, já teríamos, certamente, superado todo o mal e instituído a sociedade perfeita, bastando, para tal, umas lições bem estruturadas e bem apresentadas. Ora, como ainda estamos longe disso, e é já suficiente o tempo decorrido desde que o ser humano se passeia pela Terra para que isso pudesse ter acontecido, não será esta, certamente, a melhor via.

A natureza dos valores, o entendimento e a prática que deles tem e faz o ser humano trazem no seu seio uma intrínseca pluralidade e multiplicidade, pelo que o seu “ensino” seria ele mesmo pautado pela polémica. Acrescente-se ainda que o carácter de processo que a criação de valores comporta implica um carácter provisório e inacabado. Por esse motivo, tem razão Platão quando afirma no *Ménon* que os homens não têm o saber pleno acerca da virtude, mas apenas *opiniões* correctas⁷⁵.

Se o primado da vivência dos valores deve ser afirmado, tal não implica que os mesmos não devam ser alvo de um trabalho de natureza teórico-reflexiva, que deve ser tanto mais acentuado quanto mais se progride no nível de ensino⁷⁶.

Importa também dizer aqui (na linha do que Max Scheler demonstrou e a ciência neurológica vem acentuando – v. g., os trabalhos de António Damásio⁷⁷ –) que a acção e os valores comportam uma importante dimensão *afectiva e emocional*, distinta da racionalidade lógica. Como tal, uma pode colidir com a outra, pelo que apelar apenas ao raciocínio pela via do ensino lógico não será a melhor via a seguir. Essa afectividade (sentimento, emoção ou paixão, para utilizar o vocabulário tradicional), outrora desvalorizada e condenada⁷⁸, sabe-se agora que é essencial para a acção e traduz o envolvimento biológico de um ser interessado na sua sobrevivência e na sua actuação no mundo e tem de ser tida em conta quando se trata de temas axiológicos ao nível pedagógico. As metodologias da educação não-formal têm aqui todo o cabimento ao colocarem o educando em situações concretas e na necessidade de agir.

⁷⁴ Pureza, J. M.; Praia, M.; Cibele, C.; Henriques, M. C. *op. cit., ibidem*.

«Uma coisa é certa: não basta querer formar alunos segundo certos valores, nem é suficiente *transmitir* ou *ensinar* os valores. (...) Os valores, mais do que ensinarem-se, vivem-se e praticam-se.» Boavida, J., (1998). Acesso e Processo em Axiologia Educacional, 237. In Dias, J. R.; Araújo, A. F., (orgs.), *Filosofia da Educação. Temas e Problemas. Actas do I Encontro Nacional de Filosofia da Educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

⁷⁵ 96d-100b.

⁷⁶ Savater, F. (1997). *O valor de Educar*, 58-60. Lisboa: Editorial Presença.

⁷⁷ Damásio, A., *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano; O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência e Ao Encontro de Espinosa. As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*, todos publicados pelas Publicações Europa-América, em Lisboa, em múltiplas edições. Embora reducionista no seu entendimento da moralidade, trata-se de um contributo importante para o entendimento do papel da emocionalidade na ética. A ausência dessa emocionalidade constitui o *daltonismo dos valores*, de que nos fala Johannes Hessen (1980. *Filosofia dos Valores*, 145. 5-ª edição. Coimbra: Arménio Amado Editor, Sucessor). Pascal imortalizou esta ideia no pensamento 277: «Le coeur a ses raisons, que la raison ne connaît point». *Pensées*, edição de Léon Brunschvicg.

⁷⁸ Além de A. Damásio, v. Meyer, M., (1994). *O Filósofo e as Paixões. Esboço de uma História da Natureza Humana*. Porto: Edições Asa; André, J. M., (1999). *Pensamento e Afectividade. Sobre a paixão da razão e as razões das suas paixões*. Coimbra: Quarteto Editora.

A importância da afectividade é também reconhecida pelo Conselho da Europa ao preconizar a arte, e em particular a música, como forma por excelência de comunicação a ter em conta pela Educação Intercultural. Perotti, A., *op. cit.*, 67-68; também Monteiro, A. R., *op. cit.*, 237.

Reiteremos, todavia, a necessidade de desenvolver o raciocínio axiológico no decurso do trabalho em componentes curriculares como a Educação para a Cidadania Democrática, aspecto para o qual o Construtivismo chamou plenamente a atenção.

O segundo princípio afirma o *primado da aprendizagem autónoma efectuada pelo aluno sobre o acto de ensino centrado no professor*. Aqui, justifica-se plenamente a lembrança da perspectiva socrática acerca da natureza do ensino e a sua metodologia dialógica, que pretensamente não ensinava nada, antes levava o indivíduo a descobrir por si mesmo aquilo que já lhe pertence⁷⁹. Metodologias de resolução de problemas numa perspectiva funcional, isto é, partindo dos interesses dos educandos, impõem-se neste capítulo.

Mas, então, como entender o papel do educador que, no sentido próprio da palavra, deve conduzir (e conduz desde sempre, pois o ambiente e a situação de ensino, bem como o educador, não são axiologicamente neutros, mas veiculam sempre determinados valores e rejeitam outros, implícita ou explicitamente, como nos ensinou Paulo Freire⁸⁰) o seu educando? Em que medida deve ele conduzir e para onde? Voltaremos a isto.

6. 2. Abordagens

Acerca do modo como se pode fazer o “ensino” de valores, duas perspectivas antagónicas se destacam habitualmente: a Aprendizagem Social e o Construtivismo.

Para a primeira, a importância do meio e do reforço de comportamento é fundamental. Levar a agir em termos de valores implica, em primeiro lugar, que o meio social em que o comportamento do indivíduo decorre defina o que deve ser aceite e o que deve ser rejeitado e, em segundo lugar, proceda ao reforço positivo e negativo, respectivamente, dos comportamentos consequentes. A relevância prática de uma perspectiva deste género não se põe em dúvida; efectivamente, muitos comportamentos moralmente adequados só ocorrem por condicionamento exterior e nem é bom pensar no que aconteceria se isso não acontecesse. Em termos escolares, esta perspectiva não deve ser descuidada. As questões tratadas ultimamente na opinião pública relativamente aos procedimentos disciplinares e à autoridade dos professores são o reflexo dessa incúria. Olvidar isso, revela ou ingenuidade acrítica ou excessiva confiança e optimismo no ser humano, mas as duas atitudes conduzem a um só resultado, o misantropismo, como tão bem nos ensina Platão no *Fédon*⁸¹.

Coloca-se, no entanto, o problema da adesão íntima, autónoma e permanente dos indivíduos aos valores correspondentes a esses comportamentos e a sua actuação de uma forma não condicionada por reforços. Em circunstâncias não-condicionadas, como levar os indivíduos a agir de forma desejável por si mesmos? É a dignidade e racionalidade humana compatível com esta perspectiva de adestramento ético, moral, político? E se sim, em que medida o é?

O Construtivismo, de forte herança kantiana, apresenta-nos uma perspectiva oposta e mais rica. Para este, a educação moral deve fazer-se tendo em conta o desenvolvimento do raciocínio moral, em estreita articulação com o desenvolvimento da inteligência. Este não implica aquele, mas é condição para que ele se processe em

⁷⁹ V. Pinto, C.; Borges, I.; Matos, M., (1974). *Instituição Escolar: Que Diálogo?* 21-106. Coimbra: Edição de “O Professor”.

⁸⁰ 1974. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

⁸¹ 89d-90a.

direcção a níveis cada vez mais elevados. O pressuposto fundamental é o de que um raciocínio moral mais desenvolvido poderá dar origem a uma praxis mais consequente. O desenvolvimento da inteligência e o desenvolvimento moral processam-se através da interacção do sujeito e do meio em que se insere. Essa interacção deverá conduzir à mudança das estruturas cognitivas do sujeito, que podem ser vistas e aplicadas num e noutro campo de desenvolvimento. Deste modo, no que diz respeito ao desenvolvimento moral, ele depende do desenvolvimento de estruturas cognitivas que possibilitem ao sujeito descentrar-se, coordenar perspectivas e universalizar os seus juízos e raciocínios morais e traduzi-lo nas suas acções. O pressuposto fundamental é o de que a acção é guiada por um juízo ou raciocínio moral que a sustenta e que, para a modificarmos, devemos então desenvolver a capacidade de raciocinar em termos morais. Sublinhe-se que esta conexão prática não é de tipo determinista. A metodologia dos dilemas morais será a aplicação lógica desta perspectiva.

A dificuldade que se pode levantar a esta perspectiva diz respeito à sua confiança optimista na racionalidade e autonomia humanas, às quais a realidade quotidiana não permite dar muito crédito. É neste aspecto que reside a força da perspectiva da Aprendizagem Social anteriormente referida. O Construtivismo, nomeadamente tal como foi entendido por Kohlberg, não ficou indiferente a esta questão e avançou, na linha do pensamento de John Dewey, no sentido de sublinhar a importância do ecossistema social para a promoção do desenvolvimento moral. É daqui que emana a ideia kohlberguiana da *Comunidade Justa*, na qual a ideia de participação democrática e igualdade de todos aparece como essencial⁸².

6. 3. Prática

Colocadas estas teses e questões, como se pode actuar prática e pedagogicamente no sentido de promover a Educação para a Cidadania Democrática no âmbito do currículo definido pelo Decreto-Lei n.º 6/2001? Dividiria a resposta a esta questão em duas áreas distintas, mas profundamente inter-relacionadas. Uma, diz respeito ao espaço da escola, à sua organização, às relações aí decorrentes e à abertura à sociedade envolvente (comunidade local, nacional, etc.). Outra, à perspectiva segundo a qual realizar actividades nesse sentido.

A. A promoção de valores, neste caso, os da cidadania democrática que caracterizámos anteriormente, depende de uma forma relevante das características sociais da *organização escolar* em que decorre o acto educativo.⁸³ É neste sentido que actua, v. g., o *currículo oculto*, induzindo aprendizagens que, a não haver consciência da sua existência e importância, podem ser mesmo contrárias aos objectivos formulados explicitamente para o sistema educativo se as suas características forem contraditórias com estes. Assim, é perfeitamente possível desacreditar por completo - e de forma muito mais radical e duradoura - os valores cívicos e democráticos, bem como os valores dos Direitos Humanos, defendidos no ensino explícito e/ou em actividades relativas aos mesmos, se tivermos uma escola na qual a participação dos alunos na sua

⁸² Para estes assuntos, v. Lourenço, O., (1998). *Psicologia do Desenvolvimento Moral*. 2.ª edição. Coimbra: Almedina; *idem*, (2002). *Desenvolvimento Sócio-Moral*. Lisboa: Universidade Aberta.

⁸³ Para estes aspectos, v. Menezes, I., (1993). A Formação Pessoal e Social numa Perspectiva Desenvolvimental-Ecológica, 309-336. In *Inovação*, 6, III. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional. V. também Trindade, R., (1998). *As Escolas do Ensino Básico como Espaços de Formação Pessoal e Social. Questões e Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

vida quotidiana não ocorra ou onde os seus direitos e deveres não sejam tidos em conta, por exemplo. Ou então, se se ensinar os alunos a actuar de acordo com normas morais, ocultando-lhes o modo como realmente as coisas se processam fora da escola. Quer num caso, quer no outro, o que os alunos aprenderão realmente é o valor e a necessidade da hipocrisia, do cepticismo (no mau sentido que habitualmente se dá à palavra) e do cinismo.

É essencial a criação de ambientes educativos onde os valores ensinados explicitamente sejam vividos de forma congruente e o desenvolvimento de actividades nas quais o mundo exterior à escola seja tido em conta, sem ocultação ou omissão, se não queremos obter exactamente o contrário do que é desejável e, em última análise, a desvalorização do papel da escola e da imagem que dela guardam aqueles que por ela passam⁸⁴.

Assim, logo a partir das próprias relações desenvolvidas na escola e na sala de aula entre professores e alunos e destes entre si, é possível educar ou deseducar civicamente. A prática do diálogo e do respeito e tolerância autênticos entre os membros da comunidade educativa, a explicitação clara de regras e a sua aplicação de forma justa e igualitária, a participação dos alunos em processos de tomada de decisões relativas à sua vida escolar, a congruência de valores, atitudes e comportamentos dos professores e restantes elementos com funções educativas com aquilo que se proclama e defende no plano dos princípios oficiais e normas morais, são alguns aspectos fundamentais para a prossecução bem sucedida da Educação para a Cidadania.

B. Ao nível do professor e dos seus alunos, enquanto agentes mais directamente envolvidos na reflexão que aqui efectuamos, haverá que pensar nas *atitudes* e nos *procedimentos* a mobilizar no sentido de desenvolver a Educação para a Cidadania.

Como se viu inicialmente, duas componentes curriculares assumem particular relevo para o tema desta comunicação, a componente transversal do currículo *Educação para a Cidadania* e a área curricular não-disciplinar *Formação Cívica*. Através da análise efectuada então, verificou-se que a nova componente curricular transversal e integradora *Educação para a Cidadania* e as áreas curriculares não-disciplinares (de pendor também transversal e integrador) *Formação Cívica*, *Estudo Acompanhado* e *Área de Projecto* que, com a *Educação Moral e Religiosa* e as *Actividades de Enriquecimento Curricular* recebem a designação de *Formação Pessoal e Social*, se assumem na Revisão Curricular como o novo modo de operacionalizar a *Formação Pessoal e Social* definida na *Lei de Bases do Sistema Educativo* e constituem a respectiva alteração do disposto no Decreto-Lei n.º 286/89.

Embora se preserve o conteúdo da mesma, é nítida a polarização da formação pessoal e social dos educandos pela vertente da *cidadania*, nitidamente acentuada como componente transversal e reforçada pela *Formação Cívica*. Outros importantes aspectos inerentes aos conceitos de formação e de desenvolvimento pessoal e social ficam

⁸⁴ V., v. g., Russell, B., (2000). As funções de um professor, 81-83. In Arendt, H.; Weil, E.; Russell, B.; Ortega y Gasset, J. *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio d'Água Editores (selecção dos textos por Olga Pombo). A defesa desta ideia não implica a negação da tese de Olivier Rebolou de que é essencial para aprender que a escola suspenda (*epokhé*) a realidade exterior. A escola não deve ser, de modo nenhum, a continuação pura e simples da vida quotidiana exterior. A sua função consiste precisamente em superar a atitude natural de crença e adesão espontânea aos factos e às realidades sociais através da crítica que só essa mesma suspensão possibilita. Desse modo, é possível ultrapassar o dado presente e construir o futuro, libertando o educando da vinculação ao existente e permitindo-lhe vê-lo de outro modo. O cidadão crítico e interventivo tem, então, a oportunidade de emergir. V. Rebolou, O., (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.

também entregues (ou podem ter aí ampla promoção e realização) às outras duas áreas curriculares não-disciplinares. Efectivamente, os conceitos de formação pessoal e social e de desenvolvimento pessoal e social comportam duas dimensões essenciais - *autonomização e socialização* -, as quais implicam o desenvolvimento da personalidade dos alunos, a construção de projectos vocacionais e de existência possibilitados, inseridos, dinamizados e dirigidos pela/para a comunidade humana. A promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, na tripla vertente de capacitação para a resolução de problemas de vida, desenvolvimento psicológico e educação para os valores⁸⁵, polariza-se, agora, por meio do conceito de *cidadania*. Por outras palavras, põe-se em destaque a dimensão socializante da formação pessoal e social. Não existindo o Homem fora da sociedade – lembremos aqui o conceito aristotélico do homem como “animal político” –, *pode e deve relacionar-se a formação pessoal e social com a ascensão à, e o exercício da cidadania*; a educação para a formação da personalidade tem co-implicada a educação para a vida pública, e vice-versa, pelo que a escola é sempre uma *escola de cidadãos*⁸⁶ e, não é pedir de mais, mesmo uma *escola-cidadã*, na linha do pensamento e acção de Paulo Freire e seus epígonos.

Perspectivando no sentido prático o entendimento da Educação para a Cidadania Democrática proposto pelo novo desenho curricular, podemos referir o seguinte:

I. A Educação para a Cidadania como *componente transversal do currículo* pode ser promovida por todas as componentes curriculares (tanto ao nível do currículo explícito como do oculto) como a seguir se propõe.

Em primeiro lugar, reafirma-se a importância de transpor para o funcionamento de todas as componentes curriculares o que se disse da organização escolar. Este aspecto tem agora um relevo muito especial, dada a maior proximidade que aqui se dá entre os actores envolvidos.

Em seguida, assinala-se que qualquer área curricular de natureza disciplinar pode fornecer pretextos, quer a partir dos seus conteúdos, quer das suas actividades, para se desenvolverem práticas de cidadania ou reflexões críticas acerca de valores conexos. Algumas parecem por natureza mais habilitadas a isso – lembramo-nos logo da História ou da Educação Física, v. g. –, mas todas podem ser perspectivadas nesse sentido: não se acede ao conhecimento de direitos ou se argumenta acerca dos mesmos sem uma boa competência linguística, ou dificilmente se poderá ser um cidadão com consciência crítica face à ciência e suas aplicações tecnológicas se as mesmas forem ensinadas numa perspectiva dogmática, como verdades absolutas e desenraizadas em termos sociais e históricos ou sem implicações de natureza política ou ética, por exemplo.

A integração é também própria da essência dos saberes. Nenhum saber é auto-suficiente e estanque, pelo que conhecer uma ciência ou dominar um saber, e comunicá-los autenticamente, não se pode fazer sem a perspectiva da sua relação e permeabilidade a outras ciências e saberes. Sirva-nos um exemplo simples para documentar a afirmação: a linguagem, o raciocínio matemático, a percepção, os movimentos e o funcionamento das estruturas cerebrais são realidades profundamente interdependentes, pelo que se pode efectuar o seu relacionamento interdisciplinar e integrador aquando da leccionação de uma Língua, da Matemática, da Biologia.

⁸⁵ Campos, B. P., (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições Afrontamento; e Fonseca, A. M., (1994). *Personalidade, Projectos Vocacionais e Formação Pessoal e Social*. Porto: Porto Editora.

⁸⁶ Fonseca, A. M., *op. cit.*

”Fácil de dizer, difícil é fazer isso”, objecta-se frequentemente. Com muita razão se diz isto. Anteriores experiências com componentes curriculares deste tipo (v. g., o domínio da língua portuguesa ou a formação pessoal e social) entendidas da mesma forma, tiveram, e continuam a ter, resultados não muito animadores. A tendência de comportamento dos actores que determinam a um elevado nível decisório o funcionamento do nosso sistema educativo é, geralmente, a de promulgar estas teses concebidas ao nível da reflexão teórica sem ter em conta a realidade da sua execução. E aqui intervêm os factores que acabam por minar muitas destas boas intenções, dando-lhes aquele destino que o povo lhes atribui na sua sabedoria proverbial. Com efeito, se tivermos em conta: i) as condições concretas de exercício da profissão docente (condições de emprego dos professores, programas a cumprir, exames nacionais, a constante desvalorização social do seu estatuto ou a hiper-responsabilização da escola face à demissão colectiva da sociedade e da família relativamente à educação, para não referir mais nada quanto a este factor)⁸⁷; ii) as características da vida e da sociedade actuais, com destaque para este traço essencial de nos apresentarem frequentemente na realidade o oposto do que se proclama ao nível da legislação e dos grandes princípios jurídicos e morais; e iii) advertências provenientes de reflexões avisadas acerca da dificuldade de se ensinar a virtude, como a de Platão no diálogo *Ménon*, sensato será preocuparmo-nos com o (desejável) sucesso destas intenções. Parece-me importante que se assinalem estas dificuldades práticas, para não se ser presa da aparente facilidade e evidência com que teoricamente se pode proclamar a transversalidade das componentes curriculares e esperar que, sem (pelo menos) se mexer em mais nada na organização escolar e condições de trabalho dos professores, as coisas se façam instantaneamente.

2. Refira-se também a colocação da *Formação Pessoal e Social* em áreas curriculares não-disciplinares (*Área de Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica, Educação Moral e Religiosa e Actividades de Enriquecimento Curricular*). Na criação da área curricular não-disciplinar *Formação Cívica* merece realce positivo o facto de não haver um programa ou orientações para a sua condução, o que é naturalmente de louvar, na medida em assim se deixa uma ampla margem ao exercício da autonomia, da reflexão, da criatividade e das decisões por parte dos docentes/conselhos de turma/escolas, valorizando, assim, o seu estatuto. Todas essas áreas permitem desenvolver projectos de articulação e integração de saberes consignados nas outras áreas disciplinares e relativos à comunidade, por exemplo. Quer no funcionamento das actividades, quer nos temas/problemas a tratar, se desenvolverão competências, valores e conhecimentos relevantes para o desenvolvimento de cidadãos reflexivos, críticos, participativos, intervenientes e solidários.

O espaço de *Formação Cívica* apresenta, assim, um panorama favorável ao surgimento de iniciativas e formas de realização muito válidas. Do que nos tem sido dado observar e conhecer, existe um entendimento bastante frequentemente da prática relacionada com este espaço curricular como determinada pela necessidade de promover o civismo dos educandos ou de colmatar eventuais défices de comportamento cívico dos mesmos através do desenvolvimento de programas nos quais conhecimentos e competências relativos a questões éticas, sociais e políticas são tidos em conta, ao mesmo tempo em que se dá atenção a normas de urbanidade e convívio comunitário.

De tudo o que se disse, fica a constatação do importante desafio que foi lançado às escolas e aos docentes por estas componentes curriculares, como as próprias

⁸⁷ V. Tedesco, J. C., (2000). *O Novo Pacto Educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. 2.ª edição. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

autoridades ministeriais reconheceram⁸⁸. É uma tarefa cíclica de que as escolas e os professores estão incumbidos, pois está sobredeterminada por muitos factores consideráveis.

Implica, por um lado, que se façam escolhas de valores e a afirmação de conceitos de cidadania que arrastam necessariamente a individualidade e as opções axiológicas e políticas de quem está encarregado de a promover.

Por outro, está determinada pela complexidade do mundo actual, do qual destacamos três traços que, por si só, são susceptíveis de colocar as maiores dificuldades ao mais avisado e estruturado dos docentes nesta matéria. Tenha-se em conta: i) a contínua, célere e imparável mudança que caracteriza a vida actual; ii) o tipo de valores predominantes na nossa época (profeticamente definida como niilista por Nietzsche, em termos perfeitamente válidos ainda hoje como ele próprio previu), radicados quase exclusivamente na categoria da *quantidade*, desastrosa em tudo quanto diz respeito aos valores; e iii) a (aparente) impossibilidade prática de derrotar as instâncias criadoras de valores hoje (a *vontade de poder* dos senhores da globalização, ou de modo mais rigoroso, da globalização da cultura e valores locais da civilização neo-liberal). No entanto, tal só deve servir para estimular mais a vontade de propor e de realizar um trabalho válido, promotor de uma autêntica e digna formação pessoal e social dos educandos que nos são confiados. A elaboração de projectos e o debate e troca de ideias e de experiências ocorridos a esse propósito, quer nas escolas e agrupamentos de escolas, quer nos conselhos de turma, quer ainda na formação realizada serão, certamente, excelentes ocasiões para que os docentes sintam realmente o poder que têm de determinar de forma decisiva, para lá das indicações emanadas “de cima”, o que se pode fazer no sistema educativo.

C. Defina-se o que quer que seja para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania, algumas sugestões e possibilidades de acção podem ser adiantadas⁸⁹.

No que concerne aos *conteúdos* a tratar, indiquem-se valores consignados nos *Direitos Humanos* oficialmente aceites pelo Estado português e pelo Conselho da Europa e patentes na documentação, de ordem jurídica ou não, que se aplica nestes espaços políticos. A título de exemplo, são de referir *A Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948), o *Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos* (1966), o *Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais* (1966)⁹⁰, a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989), a *Convenção Europeia sobre os Direitos do Homem* (datada inicialmente de 1950, com a última alteração em 1998) e a *Declaração e Programa sobre a Educação para a Cidadania fundada nos Direitos e Responsabilidades dos Cidadãos* (1999). Outros documentos da ONU, da UNESCO, Constituições e leis nacionais reguladoras de práticas sociais, bem como obras literárias, filosóficas ou materiais culturais diversos (videogramas, música, etc.),

⁸⁸ Introdução de Paulo Abrantes a Abrantes, P.; Cibele, C.; Simão, A. M. V., (2002). *Novas Áreas Curriculares*, 13. Lisboa: Ministério da Educação.

⁸⁹ A bibliografia susceptível de ser utilizada para conduzir actividades desta natureza é vastíssima. Indicamos apenas, pela sua relevância, a obra do Conselho da Europa: Brander, P.; Keen, E.; Lemineur, M.-L. (eds.) (2002). *Compass. A Manual on Human Rights Education with Young People*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Além das edições em papel e em diversas traduções, pode obter-se a obra no sítio do Conselho da Europa que passamos a referir: <http://www.eyvb.coe.int>. Podem também ser úteis: Audigier, F.; Lagelée, G., (2000). *Les droits de l'homme*. Estrasburgo: Éditions du Conseil de l'Europe; Gomes, R., (1998). *Mudança d'Aires. Contributos para a formação intercultural de Animadores Juvenis*. Coimbra: Acção Jovem para a Paz.

⁹⁰ Estes três documentos constituem a *Carta Internacional dos Direitos do Homem*.

são também recomendáveis enquanto sede de valores cujo referente é a dignidade humana. A análise e a reflexão sobre este tipo de documentação fornecem uma excelente ocasião de aprendizagem ética pelo constante confronto entre ser e dever-ser que provocam e a possível vontade de mudança que daí pode advir.

Os valores da liberdade, igualdade, solidariedade e coesão sociais, respeito e defesa da vida, inclusividade, participação responsável, respeito pelo outro, tolerância e dignidade constituem-se, assim, como referências obrigatórias da praxis educativa. E são-no tanto mais quanto a nossa época é marcada pelo pluralismo e diversidade, por um lado, e pelo cepticismo e descrença, por outro, e respectivas consequências práticas, como seja o advento de fundamentalismos e extremismos ou da ataraxia depressiva. Cada um destes factores levanta o problema relativo àquilo em que se deve acreditar quando há referências múltiplas e frequentemente contraditórias entre si e quando, fruto do poder tecnológico e económico actual e da permanente mudança das coisas, todas as crenças e morais tradicionais são ultrapassadas na sua capacidade de orientar e regular a praxis dos indivíduos e dos povos.

A respeito destes conteúdos e modo de os operacionalizar pode indicar-se um conjunto de posições que apresentam um amplo e razoável consenso em termos teóricos e práticos. A existência desse acordo não implica, todavia, que essas matérias não sejam polémicas e alvo de discussão, mas tal processa-se sobre o pano de fundo desse acordo fundamental de princípio e na convicção de podem ser aperfeiçoadas e melhoradas continuamente. Esquemáticamente, poderíamos referir o seguinte:

I. Primeiro, há que pressupor que *a cultura democrática é uma condição importante para a promoção de uma cidadania democrática*; uma ambiência social e cultural democrática possibilita e facilita, desde logo pela imersão do educando nela e, depois, pelo exercício das práticas democráticas exigidas, a aquisição de conhecimentos e, mais importante ainda, de competências cívicas essenciais à construção e aperfeiçoamento de uma sociedade democrática. Mais ainda, *as instituições educativas e a sociedade em geral devem ser um exemplo vivo e constante da aplicação prática de competências, conhecimentos, valores e atitudes democráticas* se queremos promover hábitos correspondentes nas gerações mais novas. Faz, então, sentido falar em educação na cidadania, a partir dos princípios do *interiorizar praticando* e do *aprender fazendo*.⁹¹ Encontra aqui toda a sua razão de ser a tese de Ortega y Gasset que mostra o nosso ser como correlativo às possibilidades abertas através da sua circunstância⁹².

Um ponto polémico desta tese prende-se com a necessidade dialéctica do contrário e do negativo para a afirmação e valorização do positivo. O valor da democracia pode ser posto em causa pela sonolência e adormecimento que os rotativismos e complicitades neles originadas podem gerar e de que constituem o exemplo mais actual o fenómeno do absentismo, dos votos de protesto contra o *status quo* político e do advento dos extremismos nas democracias europeias. Tudo o que é habitual e se tem por adquirido definitivamente pode fugir-nos das mãos quando menos se espera e a ameaça revela o valor daquilo que o hábito nos faz esquecer, a saber, a

⁹¹ Tese prioritária preconizada em Núcleo de Documentação e Informação do GAERI, (2000). *Educação, Sociedade e Cidadania. Conferência Internacional, Lisboa: 17-19 de Maio de 1999. Actas*. 2000. Lisboa: Ministério da Educação/ GAERI.

V. também Purity, J. M.; Henriques, A. M.; Cibele, C.; Praia, M., *op. cit.*, Parte I, § 1.

⁹² É sempre iluminadora a leitura de Ortega y Gasset, J., (1980). *Qué és Filosofía?* Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial. Vejam-se as Lições VIII-XI. *Sein und Zeit*, de Heidegger está, obviamente, no horizonte das teses de Ortega.

liberdade, a dignidade, a igualdade e a solidariedade. Da mesma forma, as lutas contra as ditaduras fornecem uma ocasião soberana para que se forje consistentemente o valor da liberdade.

Outro, de natureza factual, é-nos dado todos os dias pelas contradições que as nossas sociedades nos apresentam entre o discurso exarado nos documentos (Constituições, legislação derivada, declarações, convenções e por aí em diante) e o que realmente se passa. V. g., o apelo à tolerância em ambientes, escolares, em particular, onde a violência e a intolerância são regra prática⁹³. As dificuldades geradas por uma e outra destas situações são, evidentemente, consideráveis e podem levar muitos ao desânimo ou, pelo menos, à indiferença defensiva, mas não menos *stressante* e depressiva.

2. Face à possível acusação de *etnocentrismo ocidental* que se faz com alguma frequência aos Direitos Humanos e à também possível reivindicação da *legitimidade relativista* pelas diversas culturas, a proclamação – alicerçada nos quatro critérios de universalização axiológica referidos anteriormente – da *unidade fundamental do humano* e a *promoção da dignidade humana* impõem-se como uma urgência ética essencial para garantir a coexistência pacífica e mesmo a sobrevivência do que consideramos “civilização”⁹⁴.

D. Importante é também a definição das *competências* a desenvolver pelo aluno. Naturalmente, da interação aluno/professor resultará também o desenvolvimento e aprofundamento das mesmas na pessoa do professor que, como todos sabemos, é quem mais aprende no acto educativo e pedagógico; «quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender», como diz Paulo Freire⁹⁵.

São essencialmente de dois tipos, as competências⁹⁶ a serem trabalhadas por intermédio das metodologias e actividades que se apliquem e desenvolvam, embora, na realidade, não possam e não devam ser separadas, como no-lo ensinou Vygotsky⁹⁷.

⁹³ Henriques, M. C., *ibidem*, 38.

⁹⁴ O contributo da Europa para a civilização tem uma legitimidade muito própria que se não deve olvidar, obviamente: «Também a identidade da Europa é uma questão de investimento do melhor do seu passado no seu ideal de futuro. E qual é essa *mais-valia* do seu património cultural? Está lapidarmente formulada na “Mensagem aos Europeus” do Congresso da Europa (Haia), em 1948: “A conquista suprema da Europa chama-se dignidade do homem, e a sua verdadeira força está na sua liberdade. Eis o que está em jogo e o sentido último da nossa luta. É para salvar as nossas liberdades adquiridas, mas também para estender o seu benefício a todos os homens que queremos a união do nosso continente. Nesta união, está em jogo o destino da Europa e o da paz no mundo”.

(...) nos termos da Declaração “Sociedade multicultural e identidade cultural europeia” (...) exprime[-se] a convicção de que “as liberdades fundamentais e os Direitos do Homem, cuja elaboração prosseguiu, por vezes dolorosamente, ao longo de toda a história da Europa, constituem o património dinâmico da nossa civilização”.

Por consequência, o núcleo duro da identidade europeia consiste em valores morais essenciais que, na medida em que se tornaram património comum da Humanidade, são valores constituintes, não somente da identidade europeia, mas da universal identidade humana.» Monteiro, A. R., *op. cit.*, 23-24. Interpolado nosso.

Para aspectos relacionados com a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, v. Miranda, J., (1988). A Declaração Universal e o ensino dos Direitos do Homem. In Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação. *Educação e Direitos Humanos*, 21-30. Algueirão: Ministério da Educação.

⁹⁵ *Apud* Nogueira, C., Silva, I., *op. cit.*, 104.

⁹⁶ V., v. g., Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *op. cit.*, 123-125.

São possíveis muitas e diversas relações de competências a desenvolver nos alunos. Para outras versões, v. os textos inseridos na Revisão Curricular da autoria de C. Cibele (para o Ensino Básico) e J. M. Pureza *et alii* (para o Ensino Secundário), *supra* citados.

a) *Competências intelectuais e competências pragmáticas da linguagem* – 1. defesa e argumentação a favor de opiniões; 2. identificação e reflexão crítica acerca de estereótipos e de preconceitos; 3. capacidade de raciocinar e de julgar em termos morais; 4. produzir discursos expressando pontos de vista pessoais; 5. capacidade de raciocinar tendo em conta as variáveis de uma situação e suas relações, as alternativas possíveis e antecipando as suas consequências; 6. a construção de valores universais e não meramente convencionais.

b) *Competências interpessoais* – 1. Reconhecer e aceitar diferenças de pontos de vista e de modos de estar e de ser; 2. participar responsável e activamente nos assuntos da comunidade; 3. capacidade de empatia com outrem.

E. Que *metodologias* e *actividades* concretas podem integrar as actividades a desenvolver numa Educação para a Cidadania, quer entendida como componente transversal do currículo, quer nos espaços curriculares não-disciplinares, nomeadamente, na *Formação Cívica*?

É consensual a defesa dos aspectos que a seguir se indicam como sendo aconselháveis e preferíveis em actividades integrantes desta educação. Não se veja, no entanto, nestas propostas uma qualquer receita infalível pronta a aplicar sem mais nada. Como se sabe, não existe tal coisa em educação. Lembro a este propósito o dito dum sábio chinês: “Antes de ter filhos, tinha dez princípios. Tive dez filhos, não tenho nenhum princípio”.

Como se pode deduzir do que se expôs até agora, é fundamental que as metodologias a aplicar pressuponham e envolvam o *interesse do educando* e *não sejam de tipo expositivo e teórico*. Nesse sentido, as posições mais conformes com este espírito apresentam muitas metodologias e actividades praticadas habitualmente no âmbito da educação não-formal e proveitosamente “importadas” pela educação formal.

As actividades a desenvolver deverão estar relacionadas *criticamente* com *situações reais ou possíveis* do quotidiano dos alunos. Assim, eles podem ser os *sujeitos da sua própria aprendizagem*, na qual se deve ter em particular cuidado o aspecto *relacional* e a *valorização da comunidade* e das *vivências dos alunos* como suporte integrador dessa mesma aprendizagem. A utilização de *aprendizagens significativas* e o recurso a programas de *aprendizagem cooperativa* são de incentivar nesta perspectiva da educação.

Tendo isto presente, pode recorrer-se a uma gama variada de metodologias e técnicas que permitem a realização de inúmeras actividades para promover as competências desejadas, das quais destacamos:

- A *discussão de dilemas morais em grupo*, metodologia preconizada pelo Construtivismo e amplamente utilizada por L. Kohlberg⁹⁸. Consiste, basicamente, em

⁹⁷ Vygotsky, L. S., (1991). *Psicologia e Pedagogia*, 46. Lisboa: Ed. Estampa.

⁹⁸ Deixa-se aqui o célebre *Dilema de Heinz*, que põe em confronto os valores da vida e da propriedade, com algumas questões susceptíveis de serem colocadas a seu propósito.

«Numa cidade da Europa, uma mulher estava a morrer de cancro. Um medicamento recentemente descoberto por um farmacêutico dessa cidade podia salvar-lhe a vida. A descoberta desse medicamento tinha custado muito dinheiro ao farmacêutico, que agora pedia dez vezes mais por uma pequena porção desse remédio. Henrique (Heinz), o marido da mulher que estava a morrer, foi ter com as pessoas suas conhecidas para lhe emprestarem o dinheiro e, assim, poder comprar o medicamento. Apenas conseguiu juntar metade do dinheiro pedido pelo farmacêutico. Foi ter, então, com ele, contou-lhe que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para lhe vender o medicamento mais barato. Em alternativa, pediu-lhe para o deixar levar o medicamento, pagando mais tarde a metade do dinheiro que ainda lhe faltava. O farmacêutico respondeu que não, que tinha descoberto o medicamento e que queria ganhar dinheiro com a

expor, inicialmente, uma situação na qual um sujeito seja colocado perante uma escolha prática entre dois valores contrários (ou mesmo contraditórios) e, em seguida, solicitar ao(s) educando(s) que se pronunciem sobre o que acham ou o que fariam nessa mesma situação, justificando as suas respostas e escolhas. O objectivo fundamental é revelar o raciocínio que preside a essa escolha, tal como se patenteia nas justificações dadas e a ser explorado através das questões colocadas pelo professor (ou animador). Os dilemas devem apresentar casos que sejam simultaneamente acessíveis e desafiantes para os alunos. Parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento moral se dá por meio da interacção social. As situações de conflito cognitivo, sobretudo se alguns dos sujeitos tiverem um nível de raciocínio moral ligeiramente superior, são extremamente úteis para motivar o desenvolvimento dos indivíduos que estejam ligeiramente abaixo do mesmo. Como se referiu anteriormente, esta metodologia é particularmente útil para desenvolver a capacidade de descentração do indivíduo, a coordenação de perspectivas e a universalização de valores, juízos e raciocínios morais autónomos. A duração de aplicação de um programa destes deve ser suficientemente longa para poder produzir efeitos visíveis e não pode, consequentemente, ser esporádica e isolada. O uso dos dilemas pode ser feito em muitas ocasiões a propósito de matérias programáticas de disciplinas formais e, obviamente, em espaços curriculares não-disciplinares. Tem, como limitação, o facto de um raciocínio moral não implicar necessariamente uma acção consequente⁹⁹, mas os resultados do trabalho de Kohlberg permitem verificar uma evolução no nível de raciocínio moral através da aplicação desta metodologia e haverá, deste modo, razões para esperar que um sujeito moralmente evoluído aja melhor, ou, pelo menos, hesite antes de fazer algo moralmente mau. Neste ofício, a esperança tem de ser a última a morrer.

- *Exercícios de dinâmica de grupo, jogos e sóciodramas*. Permitem desenvolver inúmeras capacidades e competências: colocar-se no lugar de outrem; desenvolver competências sociais; descobrir coisas acerca de si e dos outros que de outro modo não seriam acessíveis; descarga de energias; etc.. Não menos importante para o professor é o facto de desenvolver a relação com os seus alunos de um modo mais compensador e poupar-se a si mesmo, dispendendo menos energia que aquela que empregaria centrando a aula em si mesmo, e obtendo melhores resultados do que aqueles que obteria através de métodos expositivos, por exemplo.

- *Estudo de casos e debates* tomando como base, v. g., declarações ou convenções de direitos ou acontecimentos de relevo na actualidade ou na vida da comunidade escolar, *exploração de imagens, elaboração participada de regulamentos, trabalhos de investigação* sobre, v. g., biografias de figuras notáveis, acontecimentos

sua descoberta. O Henrique, que tinha feito tudo ao seu alcance para comprar o medicamento, ficou desesperado e estava a pensar em assaltar a farmácia e roubar o medicamento para a sua mulher.» (L. Kohlberg, *Essays on Moral Development. Vol. II : The Psychology of Moral Development: Moral Stages, their Nature and Validation*; apud Lourenço, O., *op. cit.*,78-79.)

Questões:

1. Deve ou não o Henrique assaltar a farmácia e roubar o medicamento? Porquê?
2. Se o Henrique não gostasse da mulher devia ou não roubar o medicamento? Porquê?
3. Se a pessoa que estava a morrer não fosse a mulher, mas um desconhecido, devia ou não o Henrique roubar o medicamento? Porquê?
4. Como deve o Henrique roubar o medicamento, sabendo que por lei é proibido roubar? (Isto se o sujeito defende que o Henrique deve roubar)
5. É importante que as pessoas façam tudo o que podem para salvar a vida a alguém? Porquê?

In Lourenço, O., *ibidem*.

⁹⁹ Já o dizia Ovídio, n' *As Metamorfoses*: "Vejo o bem e aprovo-o, e faço o mal".

relevantes em termos de direitos humanos e das suas violações, a definição ao longo da história dos direitos humanos, produção de *portfólios*, *diários de valores*.

- O *associativismo* e o *voluntariado* são também de considerar como possibilidades de desenvolvimento de projectos de intervenção cívica (numa vertente ecológica ou social, por exemplo) e inseridos numa estratégia de *acção/reflexão*.

A avaliação destes trabalhos, para além das características específicas que possam apresentar e que impliquem critérios próprios definidos no âmbito dos regulamentos de avaliação e da escola, deve ser feita numa perspectiva *formativa* e pressupor sempre a *auto-avaliação* do aluno, auxiliada pela *intervenção dialogante* do professor e, quando se justifique, dos colegas.

F. Na concretização de tudo o que se referiu anteriormente, é fundamental ter em conta a ampla margem de inserção nestes assuntos da posição filosófica e política do docente e, conseqüentemente, o modo como se apropria destas propostas e valores. Veja-se, por exemplo, a questão dos Direitos Humanos: esta temática pode ser encarada numa perspectiva consensual e estabelecida, possibilitada pelo acordo generalizado que existe acerca deles, ou pode ser tratada como sede de crítica e ultrapassagem da sociedade existente e fermento de uma sociedade futura, mais ou menos utópica. Ou ainda o modo de desenvolver o sentido da identidade nacional, tema que está ainda mais dependente de tomadas de posição mais ou menos nacionalistas, mais ou menos europeizantes, mais ou menos universalizantes por parte do professor. Procurámos mostrar uma visão deste género ao definir anteriormente os traços essenciais que uma noção de cidadania à altura do tempo presente deve integrar.

Em qualquer dos casos, a adesão do professor a estes valores e a promoção da sua vivência tem que ocorrer. O carácter de *modelo* que o professor sempre apresenta para os seus educandos não pode ser nunca esquecido, mas também nunca deve ser pervertido exigindo-se dele uma perfeição moral e cívica difícil – se não impossível – de encontrar¹⁰⁰. Pode mesmo dizer-se que «o verdadeiro desafio que se coloca ao ensino [da cidadania e] dos direitos do homem é atingir os professores»¹⁰¹ de um modo integral: «É, com efeito, surpreendente que o professor, que é, antes de mais, um ser de comunicação e de relação, nunca seja interpelado, no quadro da sua formação, como pessoa, como indivíduo, mas unicamente como agente de ensino. Assim como a escola redescobriu a criança por detrás do aluno, também a formação dos professores deveria dirigir-se à pessoa que ensina e não só à função.

Assim, a educação [para a cidadania e] para os Direitos do Homem não se coloca apenas em termos de conteúdos nocionais e factuais, mas também em termos educativos, ao nível do sujeito, tanto no que respeita à criança como no que respeita ao professor»¹⁰².

7. Epílogo

A última palavra vai no sentido de sublinhar, mais uma vez, o enorme desafio que estas questões colocam desde sempre aos educadores. Desde que surgiram a

¹⁰⁰ Monteiro, A. R., *op. cit.*, 238-239.

¹⁰¹ Anne Halvorsen, *apud* Monteiro, A. R., *ibidem*, 238. Interpolado nosso.

¹⁰² 40. "Séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants sur "L'Éducation aux droits de l'homme dans les écoles pré-élémentaires. Donaueschingen (RFA), 20-25 juin 1988. Rapport de Martine Abadallah-Preteuille. Estrasburgo: CDDC. *Apud* Monteiro, A. R., *ibidem*. Interpolados nossos.

educação¹⁰³ e a democracia, persegue-nos a questão platónica acerca da possibilidade do ensino da virtude. São conhecidas as dificuldades assinaladas no *Ménon*: a radical ignorância da condição humana encarnada acerca do que seja a virtude, a dúvida sobre se os homens considerados virtuosos o são mesmo, o facto de que, mesmo os que são indubitavelmente considerados como virtuosos, serem incapazes de transmitir a sua virtude a outros e, finalmente, a nossa limitação a opiniões correctas, sempre susceptíveis de serem postas em causa devido a não serem o saber absoluto. Poderemos pretender que estamos hoje em situação diferente, ou que alguma vez venhamos a estar? Se a resposta a esta questão é, evidentemente, negativa, não se conclua daí que não devamos continuar a agir, guiados por essas opiniões correctas. Movidos pelo desejo e pela necessidade do ser humano se tornar naquilo que pode ser e que a sua liberdade e a sua dignidade exigem, somos sempre o ser do futuro e da utopia. Se a distância entre a cidadania que sonhamos e queremos implantar, por um lado, e as condições reais em que nos encontramos imersos, por outro, é grande e parece por vezes intransponível, mais necessário se torna afirmar a capacidade de transformação da realidade e de construção do futuro residente nesse símbolo prometeico que é a praxis humana. Parecerá que estamos sob o signo de Sísifo, numa luta inglória para atingir algo inatingível, que nos foge sempre de cada vez que nos aproximamos. Em tal caso, convém ter presentes estas palavras de Albert Camus: «A própria luta para atingir os píncaros basta para encher um coração de homem. É preciso imaginar Sísifo feliz.»¹⁰⁴

No fundo da sua revolta surda, afirma-se sempre a *lúcida esperança*. Que seja esta a virtude do professor/educador. A referência a Sísifo justifica-se na medida em que se nos afigura que estamos cada vez mais perante uma tarefa titânica, sempre efectuada, sempre anulada, sempre retomada, sempre ameaçada de fracasso, mas sempre afirmada pela acção humana. Afinal, aquilo que caracteriza a um nível radical a essência trágica do humano.

¹⁰³ No sentido mais rico da palavra *paideia*. Para este termo, bem como o de *areté* (virtude), v. Jaeger, W., (1979). *Paideia. A Formação do Homem Grego, passim*. Lisboa: Editorial Aster.

¹⁰⁴ Camus, A., (s. d.). *O Mito de Sísifo. Ensaio sobre o Absurdo*, 152. Lisboa: Livros do Brasil. Do mesmo autor, v. s. d., *O Homem Revoltado*. Lisboa: Livros do Brasil.

«Enorme tarefa para educadores e sistemas educativos, não nos iludamos. Até porque, apesar de tudo, é preciso educar, sempre. O ser humano exige-o. Acima de tudo naquilo que seja capaz de dar ao homem um rumo e um projecto.» Boavida, J., *op. cit.*, 238.

