

Escola e comunidade

Laboratórios de cidadania global

Susana Gonçalves
Florbela Sousa
(org.)





Ficha Técnica

Autoria / Coordenação	Susana Gonçalves e Florbela Sousa
Edição	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
1.ª edição	Novembro de 2012
Coleção	Encontros de Educação
Composição e arranjo gráfico	Maria Marques
Disponível em	www.ie.ul.pt
Copyright	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Foto da capa	Susana Gonçalves
ISBN	978-989-96999-9-1

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Esta edição é financiada por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto Estratégico – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação «PEst-OE/CED/4107/2011».



Escola e comunidade

Laboratórios de cidadania global

Educação para a Cidadania Globalocal: Considerações teóricas

- 13 Cidadania Global e Educação Superior,**
Susana Gonçalves
- 27 Políticas educativas de integração de imigrantes: Expectativas e investimento público,**
Florbela de Sousa
- 39 Educação em cidadania / Educação pela cidadania / Educação para a cidadania,**
Maria Eduarda dos Santos
- 55 Dilemas e desafios da identidade nos espaços sociais online,**
Gil Baptista Ferreira
- 69 O currículo e a prática na Educação para a Cidadania Global,**
Maria Helena Guerra Pratas
- 83 Encontrar o Outro nos livros: A literatura juvenil ao serviço da construção de uma cidadania global,**
Maria da Conceição Tomé e Glória Bastos
- 95 Duas formas de ler o mundo: O Português e a Língua Gestual Portuguesa,**
Isabel Correia e Pedro Balaus Custódio

A Escola e a Sociedade Civil: Estudos exploratórios e projectos de intervenção

- 109 A Escola e a Cidadania Global,**
Jacinto Serrão Freitas e Maria Helena Salema
- 125 Educação para a cidadania activa: Causas ambientais, comportamentos sociais,**
Mário Oliveira, Luísa Pimentel, Judite Vieira, Maria da Conceição Silveirinha e Isabel Varregoso
- 141 As ONGs e a promoção de uma educação para a cidadania nas escolas,**
Maria Helena Salema, Rita Raimundo e Pedro Sérgio Pessoa
- 159 Experienciar a cidadania activa no Jardim de Infância em contexto matemático,**
Ana da Conceição Cardoso e Dárida Maria Fernandes
- 177 Identidade e cidadania em adultos de nacionalidade portuguesa,**
Maria José Martins
- 189 Consciência histórica: Estudo longitudinal com crianças do 1.º ciclo ao 8.º ano,**
Glória Solé
- 207 O que pais muçulmanos residentes na área da Grande Lisboa desejam para os seus filhos,**
Joana Dias
- 223 O processo avaliativo em contexto educativo de creche,**
Maria de Lurdes Cró e Ana Mafalda Pinho



Prefácio,

por Susana Gonçalves e Florbela Sousa

Escola: Laboratório de Cidadania Global

Prefácio

Este livro é um dos resultados da **CICE Regional CONFERENCE “GLOBALLOCAL CITIZENSHIP”/ 2.ª Conferência Ibérica CICE**. A conferência decorreu na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) no dia 18 de Janeiro de 2011, tendo sido organizada em conjunto pelo Politécnico de Coimbra (IPC/ESEC), pela Universidade de Lisboa (Instituto de Educação), pela *CICE European Thematic Network* (rede académica Erasmus Children’ identity and citizenship in Europe) e pela CiCea (*European Association on Children’s Identity and Citizenship*). A Comissão científica da conferência integrou um grupo de professores e investigadores de várias universidades europeias, a saber:

- **Prof. Rui Antunes**, Chair, Presidente do Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal
- **Prof. Peter Cunningham**, London Metropolitan University, Reino Unido
- **Prof. Anne-Marie Van Den Dries**, Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen, Bélgica
- **Prof. Isabel Freire**, Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal
- **Prof. Márta Fülöp**, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Academia Húngara de Ciências, Hungria
- **Prof. Susana Gonçalves**, Instituto Politécnico de Coimbra (IPC/ ESEC – Departamento de Educação) e Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF), Portugal
- **Prof. Nanny Hartsmann**, Universidade de Malmo, Suécia
- **Prof. Riitta Korhonen**, Turun Yliopisto, Finlândia
- **Prof. Beata Krzywosz-Rynkiewicz**, Universidade de Warmia and Mazury, Olsztyn, Polónia
- **Prof. João Pedro da Ponte**, Director do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF), Portugal
- **Prof. Christine Roland-Lévy**, Université de Reims, França

- Prof. Alistair Ross, Director, Institute of Policy Studies, London Metropolitan University, Reino Unido
- Prof. Florbela de Sousa, Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal
- Prof. Julia Spinthourakis, Universidade de Patras, Grécia

Tratou-se de um evento internacional, onde participaram na qualidade de oradores, mais de uma centena de académicos e investigadores de 15 países europeus. O tema escolhido para esta conferência foi a Cidadania Globalocal, tendo sido abordadas as relações entre a cidadania e as conexões locais, regionais e mundiais no mundo actual globalizado e as implicações educativas destes fenómenos. A profusão de contributos recebidos não permitiria a sua publicação num só livro, pelo que as organizadoras optaram por seleccionar e distribuir por outras publicações os trabalhos apresentados em língua inglesa e alguns dos trabalhos de investigadores nacionais. Neste livro que o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa agora publica apresentam-se alguns dos trabalhos dos participantes de nacionalidade portuguesa. Estes trabalhos incluem estudos teóricos, investigação empírica e relatos de projectos educativos e abordam temas como a imigração, a justiça social e a coesão social, a consciência histórica, as novas identidades e transculturalismo, o papel de organizações como universidades, escolas, ONGs e sociedade civil na preparação dos jovens para a cidadania activa e global, o currículo, a matemática, a língua e a literatura na educação para a cidadania global, e ainda perspectivas comparadas sobre cidadania global e comunicação intercultural.

O livro inclui quinze capítulos e divide-se em duas partes. A primeira parte do livro é constituída por ensaios e estudos teóricos sobre o papel das escolas na formação de cidadãos activos e sobre a questão mais abrangente da cidadania global no quadro das representações do mundo, da identidade e da alteridade.

No seu ensaio, Susana Gonçalves relaciona as problemáticas da globalização, sustentabilidade e cosmopolitismo com o papel das instituições de ensino superior na preparação dos jovens para a cidadania activa e global.

Florbela Sousa centra-se na análise de instrumentos das políticas educativas de integração das crianças e jovens imigrantes, salientando a sua origem na multirregulação transnacional, nacional e local.

Maria Eduarda dos Santos elabora, no capítulo seguinte, algumas das peculiaridades filosóficas da Educação em/na/para a cidadania, vista como um processo emancipatório a partir do qual o sujeito se torna capaz de conhecer, agir e pensar como bom cidadão.

O contributo de **Gil Ferreira Baptista** consiste num ensaio sobre a construção da identidade (nas suas propriedades reflexiva, intersubjectiva e dinâmica) nas redes sociais, propondo que a cibercultura, as redes sociais e os espaços virtuais de encontro social permitem que a identidade se elabore e reelabore como uma representação de si mais flexível do que nas comunicações face-a-face, usando de uma liberdade ficcional tacitamente aceite no mundo das comunidades cuja existência é mediada e globalizada pelo computador.

Maria Helena Guerra Pratas situa a discussão no âmbito do currículo e das práticas educativas e analisa as distâncias que ainda separam as práticas educativas e os modos de organização do processo de ensino e aprendizagem dos princípios preconizados a nível internacional pela UNESCO ou pelo Conselho da Europa e a nível nacional pela Lei de Bases do Sistema Educativo Português, nomeadamente ao nível das articulações o local e o global e entre a escola, a comunidade e a sociedade mais vasta.

A mesma preocupação com a construção da cidadania global está presente no capítulo da autoria de **Maria da Conceição Tomé e Glória Bastos**, mas agora focando-se no estudo das representações da alteridade na literatura infantil, entendida como um espaço simbólico de encontro e aprendizagem intercultural.

Também reconhecendo a língua, a linguagem e a literatura como recursos e mediums para a aprendizagem do mundo e da diversidade que o compõe, **Isabel Correia e Pedro Balas Custódio**, comparam a língua Portuguesa e a Língua Gestual Portuguesa enquanto continentes de significado, de formação da identidade e de capacidade comunicativa; com base neste princípio comum, os autores comparam e explicitam a importância da leitura e da compreensão de texto nos dois sistemas comunicacionais.

A **segunda parte** desta obra inclui alguns **estudos exploratórios** e a descrição de **projectos de intervenção educativa em educação para a cidadania activa**. **Jacinto Freitas e Maria Helena Salema** apresentam os resultados do projecto pedagógico *M-Igual*, um projecto de intercâmbio de experiências educativas de âmbito internacional focado nos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. O projecto

decorreu em contexto educativo, sendo relatados os resultados em termos de competências de cidadania activa por parte dos alunos e as percepções dos professores envolvidos.

Mário Oliveira, Luísa Pimentel, Judite Vieira, Maria da Conceição Silveirinha e Isabel Varregoso descrevem-nos um projecto coordenado pelo Instituto Politécnico de Leiria, Lis: Velho Rio Con'vida. O projecto, centrado na relação entre a comunidade e o rio Lis, desenvolveu-se num registo de aprendizagem intergeracional em contextos de aprendizagem não-formal e tem por finalidade promover o conhecimento e a valorização do património natural e cultural.

Maria Helena Salema, Rita Raimundo e Pedro Pessoa apresentam-nos um estudo sobre o impacto da colaboração entre organizações da sociedade civil como as ONGs e as escolas nas competências de cidadania activa dos estudantes. O estudo permite saber também que as colaborações mais frequentes são estabelecidas com ONGs de âmbito ambiental e na área de Lisboa, consistindo maioritariamente em projectos e actividades de troca de ideias e experiências que favorecem o desenvolvimento de atitudes e valores de cidadania e o pensamento crítico, mas são menos eficazes na promoção do envolvimento cívico.

O capítulo da autoria de Ana da Conceição Cardoso e Dárida Maria Fernandes centra-se no estudo das aprendizagens matemáticas no Jardim de Infância e a sua relação com o desenvolvimento inicial das competências de cidadania. O estudo procurou analisar de forma reflexiva e em “follow up” como é que a apropriação do conhecimento matemático (número, do sentido da quantidade e da identificação pessoal), num ciclo do saber fazer e saber ser permite aprofundar os valores reais de convivência numa perspectiva ampla de educação para a cidadania.

No seu estudo exploratório sobre a identidade, Maria José Martins inquiriu um grupo de vinte e oito adultos de nacionalidade portuguesa sobre o que é ser português. O estudo pende-se com as relações entre o sentimento de identidade coletiva e a cidadania e permitiu concluir que o sentimento de ser português se baseia predominantemente nas referências culturais e em preocupações de natureza ética e/ou relacionados com o exercício da cidadania política nacional, prevalecendo como referência nuclear sobre a identidade europeia.

Num estudo longitudinal, Gloria Solé analisa a relação entre consciência histórica, a memória e a identidade. Os sujeitos foram inquiridos durante o 1.º ciclo do ensino básico e mais tarde no 8.º ano, o que permitiu conhecer o valor atribuído pelos

alunos ao passado histórico e à importância da história na preservação da memória colectiva afirmação da identidade pessoal e coletiva.

Partindo da “metáfora do “Adulto adaptado”, **Joana Dias** centra o seu estudo nas populações imigrantes questionando as aspirações de pais muçulmanos para os seus filhos. O estudo permitiu concluir que no que dizia respeito à imagem de Adulto Adaptado, a maioria dos participantes valorizou a aquisição e desenvolvimento de competências instrumentais, havendo variações em função do nível de escolaridade (sendo os comportamentos de conformidade mais valorizados pelos que possuem menor grau de escolaridade e a autonomia e realização pessoal mais valorizados pelos mais escolarizados).

Finalmente, **Maria de Lurdes Cró e Ana Mafalda Pinho** apresentam um contributo sobre o tema mais alargado, mas sobre o qual ainda são pouco comuns os estudos e publicações, da avaliação no contexto educativo de creche e suas relações com o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Sendo o processo avaliativo crucial em todos os níveis de ensino/educação, no seu trabalho, as autoras questionam o papel da avaliação enquanto indicador de qualidade e forma de monitorizar o valor das práticas educativas e a sua adequação ao desenvolvimento infantil.

Esta obra pretende ser um contributo para o melhor conhecimento do estado de arte no estudo e debate sobre as questões da cidadania e da educação para a cidadania no mundo global, social, económica e politicamente interconectado. As considerações teóricas, estudos empíricos e projectos de intervenção aqui apresentados são um bom indicador da preocupação que o tema da cidadania global suscita na comunidade académica portuguesa, seguindo aliás uma tendência mundial contemporânea. A preparação das gerações futuras para viverem de forma sustentável, pacífica e produtiva não é uma preocupação recente, sempre esteve presente nas práticas educativas e sempre esteve subjacente aos sistemas e projectos educativos. A cidadania é um elemento integrante das ideologias e políticas educativas. O que há de novo é o sentido de urgência com que esta preocupação surge actualmente.

Criámos sociedades marcadas pela abundância ilusória, pela competitividade caótica, pela fragmentação social e pelas pressões do mercado para o consumismo frenético, estamos perante riscos crescentes de esgotamento de recursos naturais e empobrecimento da qualidade de vida e percebemos que os ambientes educati-

vos tradicionais, a escola, a família e a comunidade estão fragilizados pela atracção que as redes virtuais exercem sobre os jovens e pela ilusão de onnipotência que as tecnologias podem suscitar. Olhamos para as crianças e jovens com um misto de admiração pelas competências que estão a desenvolver com o uso das tecnologias de informação e receio por vermos que estão a substituir as redes de relacionamentos reais por comunidades virtuais, a recriar a vida real em mundos fictícios paralelos, a ler cada vez menos, a perder as virtudes da paciência e o prazer de usufruir do património material que foi o fruto da civilização como a conhecemos até ao advento da globalização moderna, fortemente marcada pela democratização e pela vulgarização das tecnologias. Não sabemos quais serão as consequências sociais e individuais desta velocidade e supercomplexidade do mundo actual. Mas certamente não podemos ficar à espera que as novas gerações sigam um percurso de amadurecimento e aprendizagem exclusivamente auto-regulamento e inteiramente fabricado nos caminhos das redes virtuais, da internet e do *facebook*, das *second life* e dos mundos virtuais alternativos.

Não podemos deixar as gerações digitais ao deus-dará e esperar que se tornem gerações espontâneas, sem o amparo emocional e cognitivo ao desenvolvimento pessoal e social que os mais velhos sempre tomaram a seu cargo e a que chamaram, desde as épocas anteriores a esta, Educação. Uma educação que tome como base o relacionamento afectivo, a presença física, o aconselhamento e a transmissão de saberes que só a experiência de vida traz, continua a fazer sentido, talvez de forma ainda mais premente e válida.

Susana Gonçalves e Florbela Sousa

Educação Para a Cidadania Globalocal: Considerações teóricas

Cidadania Global e Educação Superior *por Susana Gonçalves* 13

Políticas educativas de integração de imigrantes:
Expectativas e investimento público
por Florbela de Sousa 27

Educação em cidadania / Educação pela cidadania /
/ Educação para a cidadania
por Maria Eduarda dos Santos 39

Dilemas e desafios da identidade
nos espaços sociais online
por Gil Baptista Ferreira 55

O currículo e a prática
na Educação para a Cidadania Global
por Maria Helena Guerra Pratas 69

Encontrar o Outro nos livros: A literatura juvenil
ao serviço da construção de uma cidadania global
por Maria da Conceição Tomé e Glória Bastos 83

Duas formas de ler o mundo:
O Português e a Língua Gestual Portuguesa
por Isabel Correia e Pedro Balas Custódio 95

Cidadania Global e Educação Superior, *por Susana Gonçalves*

Cidadania Global e Educação Superior, *por Susana Gonçalves*

■ **Sumário**

O presente ensaio relaciona os conceitos de cidadania global, cosmopolitismo e sustentabilidade e identifica algumas das responsabilidades actuais do ensino superior na preparação dos jovens para a cidadania activa e global.

■ **Palavras-chave**

cidadania, cidadania global, cosmopolitismo, sustentabilidade, ensino superior

Conceitos como o de cidadania e conceitos compostos como o de cidadania global são usados com relativa frequência e tornaram-se comuns no léxico da educação superior. Criou-se, por isso, a expectativa de que facilmente serão compreendidos, transformados em padrões comportamentais e enraizados em práticas cívicas. No entanto, a aparente vulgaridade dos conceitos induz em erro. Na verdade, não se trata de conceitos simples, a sua transferibilidade do domínio conceptual para o domínio das práticas não é fácil e muito menos é garantida só porque os conceitos foram compreendidos intelectualmente.

Enquanto o conceito de cidadania remonta à antiga Grécia, o conceito de cidadania global é um conceito recente, que decorre da progressiva consciência de que existe uma interdependência global entre todas as regiões e povos do mundo. Na antiga Grécia, o cidadão era o habitante da cidade que possuía o direito de contribuir para a sua regulamentação e que tinha a responsabilidade de colaborar para a vida em sociedade. Hoje, o cidadão global é aquele que habita o mundo, qualquer que seja o seu lugar, país ou passaporte. Este é um cidadão que tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento sustentável, zelando pelo planeta e pelo futuro das gerações vindouras e sendo responsável nessa demanda por meio de escolhas diárias sustentáveis, pacíficas e justas. A sua responsabilidade não se reduz a esco-

lher, no imediato, um dado comportamento (*consumir este ou aquele produto? Usar esta ou aquela tecnologia? Defender esta ou aquela causa? Votar neste ou naquele partido?*). Essa responsabilidade passa também por dotar-se da consciência de saber como é que os seus comportamentos e escolhas afectam os outros indivíduos, povos humanos e restantes criaturas vivas e, em última instância, que marcas deixam no planeta que todos partilhamos e de cujos recursos estamos todos dependentes, que impacto terão sobre as gerações futuras.

O exercício da cidadania global é complexo e difícil porque requer a capacidade de problematizar, antecipar, inovar e imaginar mundos possíveis. Trata-se da possibilidade de compreender o longínquo e o abstracto, de gerar empatia com o desconhecido, sacrificando-se por ele, de reconhecer os direitos que assistem ao Outro e de zelar por esses direitos, mesmo na circunstância de esse Outro ser uma entre milhares de criaturas na multidão anónima.

Vivemos, porém, em plena globalização. A globalização torna o anónimo menos anónimo, mas também aumenta o risco de generalização, os estereótipos e a subvalorização do Outro; torna o distante mais próximo, mas também mais pungente a ilusão de que já o conhecemos; torna o diferente mais igual, mas faz-nos subestimar a importância das diferenças de identidades e leva-nos a sacrificar os direitos do Outro. É dessa conjuntura global que nos ocupamos de seguida.

Globalização e Cosmopolitismo

Referindo-se ao fenómeno da globalização, Appadurai (1996, in Appadurai, 2001) disse que actualmente vivemos num “mundo de fluxos” e embora continuem a existir as formas sociais estáveis, como estruturas e organizações sociais, são os objectos em movimento (ideias e ideologias, pessoas e bens, tecnologias e técnicas) aquilo que mais domina o mundo actual e as relações transfronteiriças entre pessoas e organizações de diversas nacionalidades, regiões do mundo, grupos e comunidades. A globalização é a força mais incontornável dos tempos modernos, a sua característica mais notável e, para usar as palavras do autor supracitado, o “fluxo transformador de objectos em movimento”.

Anthony Giddens, por sua vez, referiu-se à globalização como um “intensificador das relações sociais no mundo, criando ligações entre localidades distantes e fazendo com que os acontecimentos locais sejam modelados pelos acontecimentos que ocorrem a milhas de distância e vice-versa” (1990, p. 64). Com efeito, a globalização

contemporânea caracteriza-se pela velocidade de comunicação e trocas económicas e culturais, pela deslocalização e pelo transnacionalismo, e ainda pela complexidade e dimensão das redes activadas nesse movimento de difusão e ideias, práticas e tecnologias (cf. Smith & Doyle, 2002).

Tais características (e o movimento inovador que comportam) afectam as certezas, as constâncias e as zonas de conforto. Isso deve-se em grande medida à alteração do registo espaço-temporal em que opera o fluxo transformador de objectos em movimento e onde se intensificam as relações sociais. Em qualquer das dimensões da globalização (social, cultural, ambiental, política ou económica) os intercâmbios ocorrem a maior velocidade do que nos tempos precedentes e dá-se uma maior aproximação entre os produtores e consumidores de significados, ideias e comportamentos. Em resultado, gera-se alguma homogeneização, com o aparecimento de comunidades transfronteiriças globais e de movimentos (culturais, de contestação, de solidariedade, de comércio e comunicação) de dimensão planetária.

Assiste-se também ao surgimento de culturas e grupos alternativos e a novos códigos relacionais, a novas preocupações e a novas tendências, muitas vezes erigidas sobre o antigo mas transformadas a partir de misturas interculturais antes inimagináveis. Encontramos um bom exemplo da ideia que acabo de expressar no campo de fé e do misticismo.

As religiões estão entre os fenómenos de globalização mais antigos – basta pensarmos na extensão internacional das três grandes religiões monoteístas, o cristianismo, o islamismo e o judaísmo, e na porosidade das crenças religiosas, que atravessam línguas, grupos económicos, nacionalidades e ideologias políticas. O internacionalismo e a transculturalidade da religião e da fé não são de hoje, assim como não é de hoje a sua capacidade assimiladora – os santos adorados no cristianismo lembram os deuses nas crenças politeístas que o cristianismo veio substituir; o sincretismo (nas suas versões da santería cubana, do candomblé brasileiro e do vudu do Haiti) resulta do cruzamento do catolicismo com as crenças religiosas dos escravos africanos levados para o continente americano. Dito isto, é interessante notar como têm proliferado no mundo ocidental, especialmente nas comunidades urbanas, na classe média e entre as mulheres, seitas e movimentos de auto-ajuda coloridas de uma aura científica e religiosa que resultam de importações e misturas religiosas das mais diversas proveniências. Hoje encontram-se em qualquer cidade europeia lojas e centros espirituais e terapêuticos onde se misturam em alegre

convivência temas de proveniência geo-etnográfica diversificada, como a meditação, o budismo, as curas ayurvéricas, os amuletos sincréticos, os espanta-espíritos e os dream chatcher dos índios norte-americanos, os cristais purificadores e o reiki, as massagens tailandesas, o ioga, as crenças espíritas, o hipnotismo...

Só por si, esta busca massiva do bem-estar físico e espiritual por meios tão pouco ortodoxos e tão miscigenados é já um tema de estudo fascinante. Será que as religiões faliram enquanto motores de segurança espiritual? Será que as terapias clássicas perderam eficácia? Será que as estruturas sociais de suporte social vocacionadas para o apoio individual (como a família), estão em ruptura? Será que o desenvolvimento socioeconómico nos regimes capitalistas se tornou um monstro aterrador, transtornando os cidadãos a ponto de perderem todas referências de segurança na realidade, no dia-a-dia, no vivido concreto? Naturalmente, as crises individuais devem muito às crises colectivas (económicas, de valores, de ideologias, de segurança...) e, como é sabido, os vendedores de sonhos e soluções milagrosas surgem facilmente em épocas de crises.

Mas o que nos importa reter deste exemplo é o facto de que estas soluções são um claro produto da globalização, só possível no mundo contemporâneo globalizado, multicultural e facilitador das transferências de ideias e bens entre zonas geográficas distantes e comunidades distintas. As novas formas de misticismo (e de expressão da angústia da existência) expressam-se na mistura, aparentemente caótica e assíncrona, de crenças e símbolos alheios e díspares. Este exemplo ilustra como os fenómenos globais ocorrem, por transmutação e síntese e como a globalização tem, entre outros efeitos, um poder transformador e criativo, gerando o novo a partir do velho, fomentando novas sinergias e relações de significado, provocando o aparecimento de novos símbolos, novas crenças, novos modos de encontro entre as pessoas, novos paradigmas na vida social.

A globalização moderna é, por estas razões, uma verdadeira força de mudança, um novo paradigma. São enormes as implicações deste fenómeno na educação e no papel das escolas e, sobretudo, do ensino superior. Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente:

Por causa desta realidade sociopolítica sem retorno em que o multiculturalismo se tornou, o diálogo intercultural é um conceito de charneira para a UNESCO e outros organismos internacionais que se preocupam com

o papel do ensino superior neste domínio. A International Association of Universities (IAU) toma o diálogo intercultural como um ponto de partida para equilibrar pontos de vista múltiplos e conduzir as interações culturais no sentido da cooperação, da aprendizagem recíproca e da boa convivência. De acordo com esta associação, “o diálogo intercultural, enquanto processo, encoraja uma identificação dos limites que marcam os indivíduos e solicita-lhes depois que se relacionem entre si no fio desses limites e que os questionem”¹.

O ensino superior pode desempenhar um papel relevante neste mundo culturalmente mais entrecruzado. Pode fazê-lo por meio das suas políticas organizativas, dos currículos, das prioridades, das propostas extra-curriculares, dos professores, dos conhecimentos que veicula, produz e transmite, das doutrinas que defende, dos métodos e das oportunidades que cria ou bloqueia. Agora, a inevitável aparência das diferenças culturais requer um cuidado especial na formação das atitudes, valores e comportamentos com que as gerações mais novas enfrentam a diversidade. A experiência universitária não é indiferente à forma como surgem, se reforçam ou enfraquecem os modos de aproximação intercultural. (Gonçalves, 2008)

Sustentabilidade e Educação para a cidadania global

Visto que a educação é um empreendimento sociopolítico qualquer adjectivação ou especificação temática que se lhe associe mantém essa dimensão política geral. Por outro lado, dada a sua complexidade e natureza multifacetada, a implementação de projectos educativos e a sua compreensão teórica carece de uma abordagem interdisciplinar. A visão subjacente à citação da UNESCO que passamos a referir oferece-nos o ponto de partida ideal para abordarmos um modelo de educação simultaneamente sustentável, global e intercultural.

A educação irá modelar o mundo futuro. O progresso depende cada vez mais dos produtos das mentes educadas: da investigação, da invenção, da inovação e da adaptação. Certamente, as mentes educadas e os instintos são necessários não só nos laboratórios e nos institutos de investi-

¹ Citação retirada do site da UNESCO. Cf. <http://www.unesco.org/iau/id/index.htm>

gação, mas em todos os caminhos da vida. [...] A Educação não é certamente a resposta cabal a todos os problemas. Mas no seu sentido lato, a Educação deve ser uma parte vital de todos os esforços para imaginar e criar novas relações entre as pessoas e para promover maior respeito pelas necessidades ambientais” (UNESCO, 1997, parágrafo 38)².

Verifica-se que há nas instituições de ensino superior um progressivo aumento na consciência sobre a importância do desenvolvimento sustentável e a responsabilidade das universidades em produzir e transferir conhecimento e envolver-se em projectos de sustentabilidade. Embora essa consciência seja comum a todos os países europeus, tradições, prioridades e níveis de desenvolvimento diferentes fazem com que as actividades educativas sejam diferenciadas. A incorporação da educação para o desenvolvimento sustentável nos currículos e a definição rigorosa de planos de sustentabilidade institucional (com os inerentes sistemas de controlo e transparência) estão entre os maiores desafios ao ensino superior.

É difícil gerar mudanças bruscas de atitude e comportamento, sobretudo quando os académicos são dos profissionais mais sobre ocupados e quando as universidades funcionam como estruturas rígidas. Porém, o processo de mudança necessita de tempo, marketing, visibilidade e consciencialização. A liderança está no centro deste processo de mudança em educação para o desenvolvimento sustentável, assim como as comunidades de prática, dois conceitos chave mas complexos que implicam equilíbrios entre os poderes institucionais e os poderes dos indivíduos.

Há bons exemplos de práticas sustentáveis em diversas universidades europeias e a transferibilidade das práticas é viável desde que sejam alvo de decisão política, quer a nível nacional (regulamentações), quer a nível local, das próprias instituições. Muitos estabelecimentos de ensino superior estão ainda estruturados de forma pouco compatível com os princípios preconizados pelo desenvolvimento sustentável e nem todos estão no ponto de serem capazes de examinar as suas práticas a este nível. Em contrapartida, no que se refere a práticas de ensino, desenvolvimento curricular e actividades de educação para o desenvolvimento sustentável já se faz muito

² “education will shape the world of tomorrow. Progress increasingly depends upon the products of educated minds: upon research, invention, innovation and adaptation. Of course, educated minds and instincts are needed not only in laboratories and research institutes, but in every walk of life.[...] Education, to be certain, is not the whole answer to every problem. But education, in its broadest sense, must be a vital part of all efforts to imagine and create new relations among people and to foster greater respect for the needs of the environment.” (UNESCO, 1997, paragraph 38).

em Portugal e noutros países europeus. Algumas medidas que poderiam trazer mais-valias neste domínio são:

- a)** Identificação das competências requeridas para atitudes sustentáveis e respectiva inclusão nos currículos
- b)** Planificação do eco-campus, através de projectos sustentáveis que envolvam toda a comunidade académica, especialmente os estudantes
- c)** Revisão da missão institucional e planos de actividades anuais para que incluam medidas de promoção da sustentabilidade, desde a gestão à criação de comunidades de prática.

Já não são vistos como assuntos de especialidade temas como economia ambiental energética e ecológica, segurança e saúde pública, responsabilidade social das organizações e empresas, ética e economia global, consumo responsável e empreendedorismo social. Estas problemáticas são tratadas como matérias de debate, aprendizagem e intervenção em diversos cursos universitários e vistos como assuntos de interesse público sobre os quais é necessária opinião fundamentada, acção transformadora e co-responsabilidade dos cidadãos.

É importante sublinhar que o ensino centrado no estudante é o modelo que se tem revelado mais adequado para promover a consciência crítica e a intervenção social, assim como comportamentos de cidadania activa por parte dos estudantes. A aprendizagem activa promove as aptidões de sustentabilidade (Dawe, Jucker & Stephen, 2005), assim como a capacidade de aprender com a diversidade (Moreno, Smith, Clayton-Pedersen, Parker & Teraguchi, 2006; Gonçalves, 2011) e de observar a realidade com sentido crítico e interventivo (Justice, Rice, Warry, Inglis, Miller & Sammon, 2007; Justice, Rice, Warry & Laurie, 2007).

Jovens cidadãos globais: Responsabilidades do ensino superior

A cidadania global pode definir-se como conhecimento e aptidões necessários à justiça social e ambiental (Andrzejewski, 1996 in Andrzejewski & Alessio, 1999). Esta formulação pode ser traduzida em objectivos de aprendizagem compreensivos e relevantes na experiência educativa no ensino superior.

Tais objectivos foram definidos, e aqui os apresentamos a título de exemplo, pela Universidade norte-americana St. Cloud State University in Minnesota (SCSU General Education Subcommittee on Citizenship and Democracy, 1997), incluindo:

Responsabilidades de cidadania para com os outros, para com a sociedade e para com o ambiente

- 1.** Os estudantes serão capazes de examinar o significado da democracia e da cidadania a partir de diferentes pontos de vista, incluindo os não-dominantes e não ocidentais.
- 2.** Os estudantes explorarão os vários direitos e obrigações que os cidadãos podem ter perante as suas comunidades, perante as suas nações e perante o mundo.
- 3.** Os estudantes irão compreender e reflectir sobre as suas vidas, carreiras e interesses em relação à democracia participativa e ao bem-estar geral da sociedade global.
- 4.** Os estudantes explorarão as relações entre a cidadania global e a responsabilidade para com o ambiente.

Comportamento ético na vida pessoal, profissional e pública

- 1.** Os estudantes tornar-se-ão familiares com as leis, documentos e assuntos legais, nacionais e internacionais, que são fundamentais a respeito de cidadania, democracia e direitos humanos.
- 2.** Os estudantes serão capazes de identificar as responsabilidades cívicas e éticas das pessoas em diferentes áreas/ carreiras.
- 3.** Os estudantes serão capazes de comparar e avaliar as políticas de uma instituição, comunidade, estado ou nação no contexto dos seus valores filosóficos e culturais.
- 4.** Os estudantes serão capazes de examinar as várias políticas e instituições sociais (educativas económicas, políticas, legais, media, militares, etc.) a respeito da sua influência sobre a cidadania, democracia, respeito pela diversidade, direitos humanos e impacto ambiental.
- 5.** Os estudantes serão capazes de examinar as interferências das decisões/acções pessoais e profissionais na sociedade e no ambiente.

Envolvimento em actos de cidadania responsável a nível local, nacional e global

- 1.** Os estudantes terão o conhecimento de uma sociedade pluralista crescente e do mundo em que as exigências de cidadania estão abertas a im-

portantes debates entre os cidadãos e diferentes nacionalidades, raças, cores, credos, géneros, religiões, capacidades e incapacidades, e orientações sexuais.

2. Os estudantes serão capazes de localizar informação de várias fontes, identificar os valores subjacentes e investigar a veracidade das informações.

3. Os estudantes serão capazes de identificar e investigar problemas, examinar os pressupostos subjacentes, sintetizar informação, formular soluções, identificar os seus elementos constituintes, compor argumentos e identificar os fóruns apropriados para agir.

4. Os estudantes serão capazes de compreender e praticar várias aptidões de cidadania: auto/*empowerment*/ assertividade, análise dos media, escrita de cartas, avaliação de candidaturas, *lobbying*, organização, etc.

5. Os estudantes serão encorajados a desenvolver aptidões na democracia participativa através de serviço à comunidade, participação cívica e projectos de acção social (Andrzejewski & Alessio, 1999, np).

Quanto ao papel dos estabelecimentos de ensino superior estes objectivos de aprendizagem ultrapassam em muito os resultados clássicos na educação para a cidadania, que dantes era de natureza quase exclusivamente jurídico-política, focando aspectos como votar, respeitar a lei, pagar impostos ou respeitar a bandeira e outros símbolos nacionais. Todos estes aspectos, embora importantes, são valorizados numa perspectiva nacional. Porém, no caso da cidadania global, requer-se uma visão transfronteiriça e a capacidade de perceber os interesses de quem vive além-fronteiras.

Nos objectivos acima transcritos está presente essa preocupação global. A forma como os objectivos de aprendizagem foram definidos pressupõe a atenção às interacções entre o comportamento individual na comunidade local e na sociedade mais vasta e a relação entre os comportamentos humanos e a preservação do ambiente. Estão presentes as grandes questões da sustentabilidade ambiental, social, económica e cultural, a responsabilidade social e ambiental, a justiça social, o impacto dos nossos comportamentos de consumo na nossa qualidade de vida, na das outras pessoas e na das gerações vindouras. A educação contemporânea é mais eficaz no seu papel social se a perspectivarmos nas suas dimensões de educação

internacional, intercultural, cosmopolita e de pendor ético global e se tiver em conta particularidades do mundo contemporâneo como o potencial para a destruição global, a comunicação imediata e global, a emergência de entidades transnacionais, o fundamentalismo e o acumular de conhecimento técnico e tecnológico (Gardner, 1995, cit. in Gonçalves, 2010, p. 10).

Referências Bibliográficas

- Andrzejewski, J.; Alessio, J. (1999). Education for Global Citizenship and Social Responsibility. *Progressive Perspectives 1998-99 Monograph Series*, Vol. 1, No. 2. Retrieved on the 15th October 2011 from the WWW at: <http://www.uvm.edu/~dewey/monographs/glomono.html#Education for Global Citizenship and Social>
- Appadurai, A. (2001). Grassroots globalization and the research imagination. In A. Appadurai (ed.) *Globalization*, pp. 1-21. Durham & London: Duke University Press.
- Dawe, G., Jucker, R. and Stephen, M. (2005) *Sustainable Development in Higher Education: Current Practice and Future Developments, a report for The Higher Education Academy*. York: Higher Education Academy.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Gonçalves, S. (2008). Ensino superior, cidadania e competência intercultural. In Sousa, F. & Carvalho, C. (Org.) (2008). *Educação para a Cidadania – Actas da Conferência Ibérica*. Lisboa: CIEFCUL [CD-ROM]. (A)
- Gonçalves, S. (2011). Intangible culture, cooperation and intercultural dialogue among university students. *Intercultural Education*, Vol. 22, Issue 1, pp. 83-95.
- Gonçalves, S. (Dezembro, 2010). “Desafios à educação e sistemas educativos contemporâneos”. *Revista Iberoamericana de Educação*, número 54/4. Acesso: <http://www.rieoei.org/3913.htm>
- Justice, C, Rice, J, Warry, W & Laurie, I (2007) Taking inquiry makes a difference – a comparative analysis of student learning, *Journal of Excellence in College Teaching*.
- Justice, C, Rice, J, Warry, W, Inglis, S, Miller, S & Sammon S (2007) Inquiry in higher education: reflections and directions on course design and teaching methods, *Innovative Higher Education*.
- Moreno, J. F., Smith, D. G., Clayton-Pedersen, A. R., Parker, S., & Teraguchi, D. H. (2006). The revolving door for underrepresented minorities faculty in higher education: An analysis from the campus diversity initiative. *The James Irving Foundation Campus Diversity Initiative Evaluation Project*. Acesso: www.irvine.org/assets/pdf/pubs/education/insight_Revolving_Door.pdf.
- Smith, M. K. and Doyle M. (2002) ‘Globalization’ the *encyclopedia of informal education*. Acesso: www.infed.org/biblio/globalization.htm
- UNESCO (1997) *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*. Acesso: <http://www.unesco.org/education/tlsf/>

Educação Para a Cidadania Globalocal: Considerações teóricas

Cidadania Global e Educação Superior
por Susana Gonçalves 13

**Políticas educativas de integração de imigrantes:
Expectativas e investimento público**
por Florbela de Sousa 27

Educação em cidadania / Educação pela cidadania /
/ Educação para a cidadania
por Maria Eduarda dos Santos 39

Dilemas e desafios da identidade
nos espaços sociais online
por Gil Baptista Ferreira 55

O currículo e a prática
na Educação para a Cidadania Global
por Maria Helena Guerra Pratas 69

Encontrar o Outro nos livros: A literatura juvenil
ao serviço da construção de uma cidadania global
por Maria da Conceição Tomé e Glória Bastos 83

Duas formas de ler o mundo:
O Português e a Língua Gestual Portuguesa
por Isabel Correia e Pedro Balau Custódio 95

**Políticas educativas de integração de imigrantes:
Expectativas e investimento público,**
por Florbela de Sousa



Políticas Educativas de Integração de Imigrantes: Expectativas e investimento público,

por Florbela de Sousa

■ Sumário

Apresenta-se uma análise das políticas públicas educativas no que concerne à integração escolar das crianças e jovens imigrantes, enquadrada no Plano Nacional para a Integração dos Imigrantes (Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007) e nas medidas legislativas e políticas educativas implementadas no âmbito da abordagem da diversidade cultural no Sistema Educativo Português. Estas políticas são enquadradas numa dimensão global decorrente da complexidade da regulação transnacional e da reconfiguração das novas formas de governança.

■ Palavras-chave

política educativa, integração, imigrante, regulação

Preende-se aqui apresentar uma análise das políticas públicas de educação no que concerne à integração escolar das crianças e jovens imigrantes enquadrada no Plano Nacional para a Integração dos imigrantes (Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007) de 3 de Maio de 2007 e nas medidas legislativas e políticas educativas implementadas no âmbito da abordagem da diversidade cultural no Sistema Educativo Português.

Assume-se como ponto de partida, os princípios básicos comuns para a política de integração de imigrantes na União Europeia, que salienta o carácter dinâmico e multidimensional de um processo que exige uma adaptação mútua, e tem, entre outros, o objetivo de analisar as propostas e as boas práticas nacionais que visam fazer face aos constantes desafios que constituem o quotidiano nos espaços multiculturais escolares. Nesse sentido, serão abordadas algumas medidas que se continuam a desenvolver, nomeadamente, na formação de docentes para a interculturalidade, assim como as estratégias que promovem o acolhimento desses alunos, o envolvi-

mento das famílias, o papel dos professores, a reorganização das redes escolares, o reforço das organizações locais e nacionais e as colaborações institucionais e das comunidades.

A abordagem à análise destas políticas privilegiou uma perspetiva em que as políticas públicas não são entendidas como resolução de problemas mas como “um processo social” em que, partindo dos instrumentos de governação, se procura compreender os processos e contextos da ação pública (Barroso & Afonso, 2011, p.13). Nesse sentido, procura-se analisar os fatores de regulação que têm contribuído para que a mobilidade de populações vulneráveis, que procuram noutros contextos geográficos as condições de integração, coletiva e individual, lhes permita uma cidadania sustentável.

A imigração contemporânea é um facto irreversível. E em Portugal, tal como em outros Estados Europeus, nem sempre se tem reconhecido o significado dessa tendência e a sua implicação no futuro das novas gerações. A Comissão Europeia, refletindo essa preocupação, emitiu a 3 de Julho de 2008, um “Green Paper on Migration and Mobility: Challenges and opportunities for EU Education Systems” em que analisa os principais aspetos de desvantagem entre as crianças de origem migrante e as nacionais, e aponta como principais recomendações o reforço de políticas centradas na adaptação das escolas, do ambiente, do currículo e das competências profissionais dos professores, além de incentivar a promoção de iniciativas que possam defrontar os desafios que envolvem o desenvolvimento de parcerias com as famílias e comunidades migrantes e dedicar um apoio adicional às crianças e jovens em processo de escolarização.

Não cabe no espaço de um artigo, a total exploração dos “quadros globais” e análise das ideias, valores, tomada de decisão e atores implicados, assim como as consequências e benefícios para a sociedade, que podem advir destas políticas educativas, como propõem os vários autores do projeto *Know&Pol* (2007), na extensa revisão da literatura sobre políticas públicas e conhecimento. Contudo, para se poder considerar a multidimensionalidade desta abordagem teórica, atendendo à especificidade dos diversos atores e sectores intervenientes e do carácter fragmentário do processo político, é importante identificar algumas tendências e panorama dos fluxos de imigração que se têm verificado nestas últimas décadas em Portugal. Até meados dos anos 1990 estes movimentos migratórios tinham origem nos países africanos. Mas, já no século XXI, começa-se a verificar uma diversidade nas origens geográficas

dos novos imigrantes, primeiro dos países da Europa de Leste, sobretudo Ucrânicos e Romenos, seguindo-se com grande intensidade os Brasileiros e, de forma menos significativa, Asiáticos, e Europeus. Em 2008, cerca de meio milhão de imigrantes representava 4,2% da população portuguesa (Pires, 2010). No que respeita às crianças e jovens em idade escolar, o Observatório da Imigração, unidade do ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural) apresenta alguma indefinição quanto à dimensão da presença de descendentes (2.^a e 3.^a gerações) de imigrantes africanos devido ao seu caráter híbrido, resultante de diferentes perfis religiosos, culturais e linguísticos. No ano letivo de 2008-09, estavam matriculados no ensino básico, cerca de 20 000 Brasileiros, 12 000 Cabo-Verdianos, 8.000 Guineenses, 4 000 Ucrânicos, 3 000 Franceses (questiona-se se poderão incluir 2.^a geração de Portugueses emigrantes em França). No ensino pré-escolar registavam-se cerca de 10 000 crianças imigrantes (OI.ACIDI).

A Multirregulação das Políticas de Integração

Atendendo à compreensível intencionalidade de delimitar, aqui, a análise das políticas educativas de integração, apenas a um conjunto de dispositivos reguladores nacionais e outros transnacionais, produzidos ao nível da governança europeia e em alguns fóruns globais, não serão abrangidas outras dimensões possíveis de análise, nomeadamente, a dos atores e suas lógicas de ação, ou a do conhecimento produzido resultante dos contributos de ideias e experiências que ocorrem nos múltiplos espaços em que estas políticas vão ocorrendo. No âmbito do Conselho Europeu, decorrente do Programa de Estocolmo “Uma Europa Aberta e segura que sirva e proteja os cidadãos” de 2010, tem sido intensa, a nível da União Europeia, a produção de instrumentos “soft”, assentes em princípios fundamentais como os direitos humanos e da criança, e que impõem aos Estados políticas de coordenação, benchmarking, linhas e quadros de orientação e ação, estudos comparativos, entre outras.

Estas estratégias de governança europeia assentam também na constante recolha de indicadores de qualidade que incentivam a articulação entre o local e o global e colocam em evidência a dimensão do problema resultante da mobilidade populacional. Ainda nesse sentido, são estabelecidas metas de execução, como é o caso do atual Europa 2020, cujos objetivos se enquadram no cumprimento de

estratégias desenhadas para assegurar as medidas necessárias, para prevenir o insucesso e abandono de grupos em risco, onde se incluem, sobretudo, as crianças e jovens de 1.^a ou 2.^a geração de imigrantes.

O Plano Nacional para a Integração dos Imigrantes de 2007, acima referido, enquadra-se bem neste quadro europeu de políticas e governança. Este instrumento de regulação inclui 120 medidas nas seguintes áreas: Acolhimento; Trabalho, Emprego e Formação Profissional, Habitação, Saúde, Educação, Solidariedade e Segurança Social, Cultura e Língua, Justiça, Sociedade da Informação, Desporto, Descendentes de Imigrantes, Direito a Viver em Família, Racismo e Discriminação, Liberdade Religiosa, Associativismo Imigrante, Media, Relações com Países de Origem, Acesso à Cidadania e Direitos Políticos, Igualdade de Género, Tráfico de Seres Humanos. A área dedicada à Educação integra 16 medidas (Anexo A). É evidente neste instrumento, um misto de influências na decisão política de tipo “bricolage”, resultante de uma “tradução” das recomendações europeias para os contextos nacionais e adaptadas às circunstâncias já existentes, na sua maioria, e que comprazem os diferentes níveis da administração e governo. Numa breve síntese, estas 16 medidas envolvem áreas específicas como a formação de docentes para a interculturalidade; a estrutura da rede escolar e estratégias a desenvolver nas escolas para acolher estes alunos, o envolvimento das famílias, o papel dos professores, recursos interculturais, o reforço das organizações locais e nacionais, colaborações institucionais e com as comunidades, e reforço da investigação sobre a diversidade cultural.

Na perspetiva teórica aqui adotada (Delveaux, 2007), os instrumentos são construídos atendendo à natureza dos objetivos, aos atores sociais envolvidos e também aos recursos do Estado disponíveis. Interessa conhecer os mecanismos planeados a nível central para compreender a “dimensão incremental da ação pública” (Lascoumes cit.in Barroso, 2009) e o carácter compósito dos vários intervenientes. O processo transnacional de regulação, assume um modo de coordenação e legitimação das políticas públicas, através de um conjunto mais ou menos sofisticado de dispositivos, formais e informais, de que se salienta a divulgação de indicadores e todo o desenvolvimento decorrente de comparações estatísticas. No âmbito destas políticas de integração, surge com especial relevância o MIPEX (Migrant Integration Policy Index) que se apresenta como um projeto “único a longo prazo que avalia e promove a integração de migrantes em todos os Estados-Membro Europeus e mais quatro países (Noruega, Suíça, Canada e EUA)”. O Mipex é liderado pelo British Cou-

ncil e o Migration Policy Group, e produzido por um Consortium formado por 30 organizações, incluindo universidades, institutos de investigação, think-tanks, fundações, e ONGs entre outros.

As sete áreas abrangidas na definição dos indicadores são entendidas pelo MIPEX como um quadro fundamental representando “a jornada para a cidadania total”, um processo interativo para uma integração concretizada: i) Acesso ao mercado de trabalho; ii) Reunião da família; iii) Residência a longo prazo; iv) Participação política; v) Acesso à nacionalidade; vi) Anti-discriminação e vii) Educação Os indicadores publicados e divulgados através deste instrumento, são reconhecidos e usados para comparar as políticas nacionais e os resultados da monitorização das mudanças operadas nos 31 países observados. Reporta-se aqui alguma análise comparativa dos indicadores da dimensão Educação para Portugal, referentes aos recentes dados recolhidos na 3.ª edição, em 2010, e disponíveis em www.mipex.eu. Em média, Portugal situa-se em 4.º lugar, depois da Suécia, Canada e Bélgica. Para esta boa situação contribuiu a sua situação no topo, juntamente com os EUA, no que respeita o acesso à escolarização. No relatório de análise comparativa, é referido que todos os alunos, independentemente do status, têm acesso à escola e há apoio às famílias desfavorecidas, “enquanto aprendem a viver juntos na diversidade”. Contudo, Portugal desce bastante, situando-se a meio do ranking, ao não conseguir conferir novas oportunidades e responder às necessidades que os imigrantes trazem para a escola, nomeadamente, no que respeita o acesso limitado à aprendizagem da língua Portuguesa como língua não materna.

Contribuíram para esta posição relativamente favorável, os muitos projetos desenvolvidos pelo ACIDI com especial referência ao Programa “Escolhas”. Sousa (2011, p. 123) considera que apesar destes dados serem “surpreendentemente bons”, e certamente resultado de um incremento considerável no investimento público entre 2005-2011, outro relatório (OCDE, Pisa, 2006) enfatiza que a condição primeira para a integração e sucesso é a proficiência na língua do país acolhedor, o que está longe de acontecer com a incipiente implementação de apoio a esta aprendizagem nas escolas. A autora refere ainda que, apesar das medidas políticas para a inclusão (TEIP2, 2008), as escolas ainda mostram uma incapacidade para a colaboração com as comunidades imigrantes envolventes. Como afirma Barroso (2005) os reajustamentos da regulação resultam dos interesses, estratégias e lógicas de ação dos diferentes atores através de processos de confrontação e negociação. Fica em aberto a análise

destas políticas de integração nesta perspetiva. Assim, convém salientar que estes indicadores referentes às políticas de integração não podem ser interpretados como indicadores do sucesso dessa integração na escola e sociedade, já que é ao nível do local e do micro, sala de aula e escola, que esse sucesso se poderá concretizar.

Políticas Educativas: Que investimento?

O Estado tem-se assumido como principal ator no processo de implementação destas políticas de integração. No entanto, são inúmeras as redes que interligam outros atores e que configuram interdependências, recursos e contributos necessários para a melhoria e sucesso educativos destes alunos imigrantes. Numa época de crise agravada, a continuação de um investimento nos objetivos materializados no Programa Europeu 2020, vai depender do próprio processo político. Estão identificadas as prioridades para uma ação mais concertada entre os diversos atores, das quais se salientam a formação de competências interculturais e de cidadania dos professores e um apoio mais personalizado a estas crianças e jovens que ainda enfrentam experiências difíceis.

Até agora, o ACIDI tem concentrado um número elevado de funções, embora com menor incidência na área da Educação, mas todos os documentos, publicações, estatísticas e investigação produzidos, assim como os relatórios do Observatório da Imigração, têm contribuído para o conhecimento desta realidade que ainda se caracteriza por uma enorme distância cultural entre imigrantes e portugueses. Fala-se em investimento quando se pretende defrontar essa situação caracterizada por incertezas e enormes desafios. As escolas são importantes arenas políticas para a integração e as políticas educativas têm vindo progressivamente a introduzir vias curriculares alternativas, em variadas modalidades, além dos programas TEIP já referidos. A nível local essas políticas são entendidas diferentemente, ficando ao critério das lideranças escolares as práticas, mais ou menos conservadoras, na sua implementação. O contributo de Fundações, nomeadamente a Calouste Gulbenkian, e a criação de uma *Plataforma sobre Políticas de Integração de Imigrantes (2007)*, têm marcado a diferença e sido fundamentais para prosseguir e concretizar os objetivos de equidade enunciados no Plano. Na confluência dos diversos níveis de ação das políticas, do nível micro nas escolas que se demarcam pela qualidade das oportunidades oferecidas, passando pelo nível meso, nas redes que se tecem nos sistemas e

poderes locais, até ao nível macro do contexto nacional, vislumbra-se ainda em aberto um percurso de possibilidades. Se é certo que o Plano Nacional se pode considerar como enquadramento conceptual e estrutura ideológica para o desenvolvimento de um modelo de integração dos imigrantes nas escolas portuguesas, apesar das “boas práticas” evidenciadas na comparação desenvolvida pelo MIPEx, atualmente, não é visível uma agenda política que assuma o compromisso de envolvimento de todos os intervenientes acima salientados para o desenvolvimento de uma educação para a cidadania intercultural.

Referências Bibliográficas

- Barroso, J. (2009). Apresentação. *Educação & Sociedade*. vol. 30, n. 109, pp. 951-958. ISSN 0101-7330.
- Barroso, J. & Afonso, N. (Org.) (2011). *Políticas Educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Delvaux, B. (2007). Public action, or studying complexity. Literature review part 4, p 61-90. www.knowandpol.eu
- Delvaux, B. & Mangez, E. (Eds.) (2007). *Literature Reviews on Knowledge and policy*. Disponível em: www.knowandpol.eu.
- European Commission (2008) *Migration and mobility: challenges and opportunities for EU education systems* (Green Paper COM(2008) 423 final) (3 July)
- Migrant Integration Policy Index III. Brussels: British Council and Migration Policy Group. www.mipex.eu.
- Nusche, D. (2009), "What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options", OECD Education Working Papers, No. 22, OECD Publishing: 10.1787/227131784531
- Observatório da Imigração. ACIDI: www.oi.acidi.gov.pt/docs/Estudos_OI/OI_30.pdf
- OECD (2006), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Pires, R. P. (coord.) (2010). *Portugal: Atlas das Migrações Internacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Plano para a Integração dos Imigrantes (PII) (2007). Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, DR 85 SÉRIE I de 2007-05-03.
- Programa de Estocolmo (2010). "Uma Europa aberta e segura que sirva e proteja os cidadãos. Bruxelas: Conselho europeu". Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu>.
- Sousa, F. (2011). "Mipex Results for Portugal: Great expectations?" in P. Cunningham & N. Fretwell (eds.) *Europe's Future: Citizenship in a Changing World*. Proceedings of the 13th Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe erasmus Academic Network. London: Cice

ANEXO A

i) Formação de docentes para a interculturalidade; **ii)** revisão da estrutura da rede escolar para garantir uma composição de turmas equilibrada; **iii)** Adequação das estratégias de acolhimento na Escola às especificidades dos alunos descendentes de imigrantes; **iv)** Envolvimento das famílias imigrantes na Escola; **v)** Envolvimento de mediadores socioculturais em contexto escolar; **vi)** Valorizar o papel do professor no acolhimento e integração de alunos descendentes de imigrantes **vii)** Apetrechamento das escolas com materiais Interculturais; **viii)** Reforço dos Gabinetes de Educação nos Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante; **ix)** Reforço da informação para famílias imigrantes sobre o sistema educativo português; **x)** conhecimento, certificação e validação de competências de imigrantes; **xi)** Colaboração das Associações de Imigrantes na promoção do acesso à educação de todas as crianças descendentes de imigrantes; **xii)** Aprofundar e encorajar a formação e a investigação no domínio da educação intercultural; **xiii)** Melhorar dados quantitativos e qualitativos sobre diversidade cultural nas escolas; **xiv)** Promover o acolhimento dos estudantes estrangeiros no momento da sua chegada a Portugal e durante a sua estadia; **xv)** Guia informativo para estudantes estrangeiros; **xvi)** Promover a educação e a divulgação científicas como fator de integração social

Educação Para a Cidadania Globalocal: Considerações teóricas

Cidadania Global e Educação Superior
por Susana Gonçalves 13

Políticas educativas de integração de imigrantes:
Expectativas e investimento público
por Florbela de Sousa 27

**Educação em cidadania / Educação pela cidadania /
Educação para a cidadania**
por Maria Eduarda dos Santos 39

Dilemas e desafios da identidade
nos espaços sociais online
por Gil Baptista Ferreira 55

O currículo e a prática
na Educação para a Cidadania Global
por Maria Helena Guerra Pratas 69

Encontrar o Outro nos livros: A literatura juvenil
ao serviço da construção de uma cidadania global
por Maria da Conceição Tomé e Glória Bastos 83

Duas formas de ler o mundo:
O Português e a Língua Gestual Portuguesa
por Isabel Correia e Pedro Balau Custódio 95

**Educação em cidadania / Educação pela
cidadania / Educação para a cidadania,**
por Maria Eduarda dos Santos



Educação em cidadania / Educação pela cidadania / Educação para a cidadania,

por Maria Eduarda dos Santos

■ Resumo

Toda e qualquer cidadania é um conceito em construção historicamente situado. Os discursos da pós-modernidade, alegam a necessidade de desconstrução da cidadania liberal e de construção de uma cidadania activa construtora de um projecto reflexivo de auto-identidade que aposta em reposicionar o ser através do saber. Neste sentido, educar para uma cidadania activa é um processo emancipatório para produzir e mediar certas ‘formas de subjectivação’, em que a actividade do sujeito é fundamental na construção da sua identidade. Trata-se de uma construção pedagógica do sujeito pelo próprio sujeito mediada por outros. Nela, o cidadão surge como produto de um individualismo reconstruído pela subjectivação. Tem como meta majorante relacionar uma cidadania social e cultural com direitos co-

lectivos sociais, económicos e culturais que tendem a aproximar a “consciência moral” (tradicionalmente associada aos direitos) da “consciência cognitiva” (tradicionalmente associada à ciência e ao desenvolvimento económico duro). Este processo complexo, dinâmico e global é operacionalmente servido por uma matriz de integração tripartida: Educação em cidadania/Educação pela cidadania/Educação para a cidadania. As suas divisas são – conhecer como bom cidadão; agir como bom cidadão e pensar como bom cidadão. É nestas três vias interactivas de construção da cidadania activa que centramos este trabalho.

■ Palavras-chave

democracia, cidadania ambiental, “Educação em cidadania”, “Educação pela cidadania”, “Educação para a cidadania”

1. INTRODUÇÃO

É necessário ensinar e aprender a cidadania. A cidadania é uma cultura a construir e a educação é chamada a intervir nessa construção. A “inclusão educativa” e a promoção da cidadania são condições de cidadania. Tendo por base estes pressupostos, propomo-nos introduzir reflexões e práticas que mobilizem o ensino cognitivo para a promoção da cidadania. Apostamos numa educação cidadã que, a um tempo, investe na construção do saber e no aprender a pensar, a protestar, a negociar, a conviver, a argumentar, a decidir, a desconfiar dos nossos preconceitos, a ouvir os outros, a protelar juízos, a harmonizar o nosso interesse com o interesse colectivo, a gerir dificuldades, a apreciar o valor da democracia, a empenhar-nos na construção colectiva de um mundo melhor. Para atingir estes objectivos perseguimos três vias interactivas de educação cidadã: Educação *em* cidadania/Educação *pela* cidadania/Educação *para* a cidadania.

2. CIDADANIA. Um conceito em construção

Atendendo a que pretendemos centrar esta reflexão numa educação cidadã que, a um tempo, fortaleça o saber, o *self* e o social, que “a cidadania é um conceito em construção e que a sua evolução, não sendo linear, requer ser revisitada criticamente e situada historicamente” (Santos, 2005a: 26), vamos começar por reflectir sobre do que é que falamos quando falamos de cidadania. Esta reflexão pode implicar uma viragem no entendimento de cidadania. Na realidade, é diferente educar para formas de cidadania semelhantes à cidadania clássica, à cidadania moderna ou à cidadania pós-moderna. Também é diferente falar de cidadania civil (instigada pela Revolução Francesa) ou de cidadania social (instigada pelo rescaldo das grandes guerras mundiais). Nesta ainda podemos distinguir a cidadania liberal (uma cidadania individualista que se tornou universal no século XX) de formas emergentes de cidadania, como a cidadania ambiental (cf. Santos, 2005a, 2005b e 2007).

Entender a cidadania em termos de *cidadania liberal* condiciona a implementação de práticas de educação cidadã que favorecem a heteronomia. Práticas que ditam pensamentos e decisões “politicamente correctos”, coerentes com os princípios individualistas daquela dimensão da cidadania e que se “encaixam bem na doutrina do liberalismo económico segundo a qual o ‘homo economicus’ é um indivíduo puramente racional que só se preocupa com o seu interesse próprio e calcula os ganhos e perdas que pode usufruir com o seu comportamento de produtor ou de consumidor” (Lapierre, 2001: 218). Este entendimento de cidadania situa-se à margem de vínculos sociais, estabelece uma relação muito estreita, exageradamente estreita, da identidade individual a direitos civis e à liberdade individual referente à vida privada e tende a “produzir” cidadãos passivos e submissos “consumidores e reprodutores daquilo que a máquina social cria continuamente para se retroalimentar” (Gallo, 2001: 146).

Entender a cidadania em termos de uma *cidadania democrática pós-liberal*, como é o caso da cidadania ambiental, incentiva à implementação de práticas pedagógicas que favorecem a autonomia cidadã. Tem como princípio que educar para submeter-se aos outros perverte essa ideia e dá origem a mecanismos de defesa. “Reconhece a singularidade e necessidades individuais como parte da realidade social específica (Giroux, 1997: 50). Preocupa-se, a um tempo, com a identidade de sujeitos reflexivos e com a sua integração em comunidades propícias ao seu desenvolvimento social e à responsabilização solidária para com os outros. Recorre a práticas pedagógicas

que medeiam relações da pessoa consigo própria e que propiciam o entrecruzamento da individualização com a socialização (instituição de identidades pessoais e sociais). Um cruzamento que radica em princípios afastados do conceito de cidadania liberal. Entendemos como requisito pedagógico básico para estabelecer uma ponte para esta “nova” cidadania: fortalecer integradamente o saber, o *self* e o social.

3. CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DEMOCRÁTICA. Fortalecer o saber o *self* e o social

O cidadão, como o saber, emerge de cada pessoa na sua relação com outras. Requer práticas pedagógicas que constituam e medeiam certas relações da pessoa consigo mesma. A actividade do sujeito é fundamental na construção de uma identidade que, embora pedagogicamente mediada, não surge imposta do exterior. Como acentua Touraine, a construção da identidade dos sujeitos, não se pode desenvolver contra o indivíduo e a sua liberdade, como muitas vezes se pretendeu. É um processo emancipatório muito exigente, em termos de um trabalho subjectivo (em termos de uma subjectividade emergente) e em termos da comunicação com os outros. Tudo parte do sujeito para chegar a ele, um caminho que não pode, no entanto, ter lugar sem os outros. “É das trocas intersubjectivas com os nossos semelhantes que aprendemos significações – é o debate e a negociação entre indivíduos que suscita um perpétuo movimento de significações” (Savater, 1998: 42).

Os ensaios pessoais (descobertas, acções, pensamentos, recusas...) antecedem mas interagem com as pesquisas dos outros. Essa interacção não tem lugar se não houver um grande empenhamento pessoal autónomo. Também dificilmente terá lugar sem uma mediação pedagógica com relevância social e descentrada de atitudes subjectivas etnocêntricas espontâneas. Requer estratégias práticas (mais sugestivas do que prescritivas) que convergem na exigência de um grande esforço para fazer interagir o desenvolvimento de competências do domínio cognitivo (mais tradicionais) com o desenvolvimento de competências de outros domínios. Reclama uma mediação que seja, ao mesmo tempo, individual e colectiva, epistemológica e psicológica e que procure articular identidade na diversidade, individualidade na comunidade e liberdade na solidariedade. Ou seja, reclama uma mediação pedagógica que, a um tempo, fortaleça o saber, o *self* e o social. Reclama também materiais intencionalmente concebidos para criar e recriar situações, contextos e modos de ac-

ção propícios à co-construção do saber e da cidadania e que cruzem temas e temas e estratégias da educação formal e da educação não formal. Para dar satisfação a estes requisitos investimos na relação leitura, literatura, produção científica através da publicação uma narrativa juvenil: “Ami Fron Pat. Histórias para não adormecer” (Santos & Freitas, 2008)

3.1. Fortalecer o saber. Mobilizar o ensino cognitivo para promover a cidadania

Trata-se de investir em reflexões e práticas de co-construção do saber e da cidadania. De facto, a formação do cidadão alberga-se no âmago da construção dos saberes e há uma forte tendência para excluir os cidadãos que não detêm determinados conhecimentos (veja-se, p.e., o caso da info-exclusão). Porém, não basta acumular o saber, há que aprender a mobilizá-lo designadamente para promover reflexões sobre o uso social que dele se faz. “É preciso ser capaz de o transferir, de o utilizar, de o reinvestir e, portanto, de o integrar em competências (Perrenoud, 2002: 92).

Para estimular modificações culturais no estilo de vida dos cidadãos, para que estes possam influenciar decisões políticas que afectam as suas vidas, não podemos deixar de nos valer de conhecimentos, informações, e competências, enquanto ferramentas para a construção da emancipação do cidadão. Ferramentas que os ajudem a enfrentar e a resolver com sucesso importantes problemas humanos. Num mundo profundamente transformado pela ciência e pela tecnologia, quando a tecnociência se tornou objecto de conflito social e de debate político, é preciso conhecimento para repensar a ciência, a tecnologia, o mercado, o estilo de vida a que nos habituámos, bem como o sistema de valores e de crenças que nos rege. Um certo nível de sagesa valida o cidadão como interlocutor para questionar a sociedade tecnocientífica em que vive. Valida críticas, questionamentos e formas de resistência e de activismo face à degradação ambiental, ao mercado, a genocídios, à tecnocracia e aos seus agentes (cf. Santos, 2005b).

A ideologia democrática reinante requer um certo nível de saberes mas não uma obesidade de saberes. O saber é muito mas não é tudo. Sem minimizar os conteúdos, há que ser capaz de pôr de parte certas noções, teorias e capítulos porque pouco geradores e pouco integradores ou porque contribuem menos para desenvolver competências identificáveis. Importa privilegiar conteúdos essenciais que fazem parte da cultura e das competências de base. Só depois dos educadores

redefinirem e clarificarem os conceitos estruturadores se impõe um empenhamento a fundo para ajudar os alunos a construí-los, progressiva, lenta e dialecticamente, através da investigação e do debate. Construir cidadania através dos saberes é muito mais do que acumular muitos saberes. Mais do que erudição (somar saberes) requer sabedoria. Requer saberes sólidos, rigorosos, sistematizados e relevantes para o indivíduo e para a colectividade mas requer, sobretudo, aprender a saborear e a escolher o essencial dos saberes, o que nos ajuda a viver.

Reavaliar, seleccionar e integrar criteriosamente os conhecimentos é uma resposta necessária não apenas à “sociedade do conhecimento” mas também a propósitos para reposicionar o ser através do saber. Requer um fio condutor que interligue os vários aspectos do conhecimento e as várias etapas de amadurecimento intelectual. Reclama tratar os conhecimentos como problemáticos (como objecto de debate e de investigação) e relacioná-los com aspectos éticos, culturais, políticos e técnicos de cada situação de modo a preparar o cidadão para funcionar melhor na sociedade, para lidar melhor com questões que afectam as suas vidas. Evita transmitir conhecimentos de cuja produção o aprendente está fortemente separado. Relaciona-os com o propósito do que se está a aprender, o que estimula a questionar como podem e devem ser usados. Investe na construção de formas de investigação crítica que dignifiquem o diálogo significativo e a actividade humana.

Fortalecer o saber recusa uma tradição escolar que, à semelhança da tradição científica, rejeita sistematicamente conhecimentos gerados fora de instituições científicas acreditadas. Reconhece o papel de conhecimentos gerados pelo contexto. Contempla formas de saber de diferentes tipos e níveis e com diferentes funções humanas. Não confina o diálogo de saberes a saberes disciplinares – integra, também saberes não escolares. Apesar do sentido etimológico do termo interdisciplinaridade corresponder a cruzar disciplinas, importa alargar o seu sentido ao cruzamento de saberes escolares com saberes não escolares.

A construção de uma cidadania cultural, crítica e activa demanda, como estratégia epistemológica, um afastamento da lógica da monocultura. Combate o totalitarismo e a unidade do conhecimento. Rompe com a adesão ao “campo de extermínio unitário” vulgarmente designado por projecto positivista, que tem vindo a privilegiar a forma de conhecimento que se costuma designar por ciência moderna.

O modo de tratar os conhecimentos com que lidamos na escola tornou-se demasiado dependente do modo que pensamos ser o fazer e o conhecer científicos.

Cristalizou-se num processo marcado pelo mecanicismo, pela rigidez e pela fragmentação em disciplinas. Um processo que afasta a possibilidade da existência de um prazer cultural. Estabelecer uma reconfiguração do currículo escolar no sentido da construção da cidadania torna premente reavaliar o tipo de conhecimentos, de competências e de disciplinas com que lidamos na escola. Há que recorrer a uma ciência mais “civilizada” em nome de uma cidadania mais “cientifizada”.

Quando estamos a iniciar uma época de crítica, mais ou menos radical, à modernidade e quando já podemos divisar os contornos de uma nova ordem – a da pós-modernidade (modernidade tardia), impõem-se mudanças epistemológicas. É imperativo romper com o paradigma positivista e ultrapassar a tradicional abordagem iluminista. É importante uma aproximação ao paradigma cultural. Há que potenciar o diálogo de saberes e de racionalidades. Há que enfraquecer a confiança acrítica na autoridade da ciência e da tecnologia. Há que questionar os usos políticos do conhecimento científico e os dilemas éticos de algumas tecnologias.

3.2. Fortalecer o self e o social. Fomentar uma dupla escuta de si mesmo e do outro

O fortalecimento do *self* e do social requer práticas escolares que medeiem relações da pessoa consigo mesma e que favoreçam a construção intersubjectiva do cidadão tendo por base um tipo de relação humana caracterizado pela actividade reflexiva que contribua para a formação de indivíduos capazes de um papel activo e crítico na leitura e na reconstrução da sociedade a que pertencem. A dimensão pessoal do sujeito e a sua conversão em membros de comunidades culturais e sociais, garantia de participação democrática, requer debates éticos e negociações entre cidadãos que suscitem acordos obtidos por argumentação num movimento intersubjectivo e solidário de significações e de construção da inteligência por interacção social e é fortalecida por uma mediação pedagógica voltada para a singularização, para o auto-socioconstrutivismo e para o dialogismo.

3.2.1. Investir na singularização. Constituição de subjectividades autónomas e criativas

Investir na singularização é investir numa singularidade do eu face aos outros. É fortalecer o desenvolvimento pessoal por subjectivação. É não se limitar a legitimar o *status quo*. É priorizar a formação do cidadão concreto, relativamente à do cidadão

universal. É estimular a autocrítica e a regulação. É incentivar o desenvolvimento da criatividade, da crítica, da cooperação e a capacidade de correr riscos em vez de uma obediência acrítica e desmotivadora. É renunciar a criar e recriar, autômatos submissos e obedientes, a ditar o que deve ser pensado, desejado, reproduzido e consumido, a fomentar ou impor, segundo modelos de vida rígidos e assentes em valores absolutos, a identidade, a cultura nacional, a individualidade e a liberdade, a persistir no autoritarismo, no dogmatismo e na discriminação, a reduzir a uma delegação de poderes todos os apelos à participação na sociedade, a limitar o apetrechamento dos jovens a competências cognitivas ignorando competências éticas, afectivas e sociais. É apostar na formação do cidadão activo capaz de pensar por si mesmo, sentir por si mesmo e desejar por si mesmo. Do cidadão que se percebe como parte que é de uma comunidade responsável por si e por ela. Do cidadão capaz de ver que a liberdade não nos é dada mas construída e que essa construção só é possível num processo colectivo e solidário. Do cidadão que emerge de cada pessoa na sua relação com outras.

A mediação pedagógica para a singularização por subjectivação assume a necessidade de espaços de realização indispensáveis ao planeamento da vida organizada reflexivamente. É uma mediação orientada para a auto-reflexão, a auto-regulação e a auto-identidade. Ajuda a aprender a ver-se, a dizer-se e a julgar-se. A construção da “experiência de si” é favorecida quando se proporcionam aos cidadãos espaços que permitam aos sujeitos falantes reflexões que contribuam para clarificar e/ou produzir uma verdade sobre si mesmos. “Os motivos desta auto-reflexão não incluem apenas aspectos ‘exteriores’ e ‘impessoais’, tais como as decisões práticas que se tomam, os comportamentos explícitos na sala de aula, ou os conhecimentos pedagógicos que se têm, mas, sobretudo, aspectos mais ‘interiores’ e ‘pessoais’, como atitudes, valores, disposições, componentes afectivos e emotivos, etc.” (Larrosa: 1999: 49). Tirar partido dos espaços públicos existentes, em torno de tarefas concretas, dialogando com outros sujeitos corpóreos, participando em causas comuns verídicas e/ou em causas palpáveis de outros são condições facilitadoras para que os indivíduos atinjam um significado holístico da sua experiência que procurámos ter em conta na narrativa juvenil atrás referida. A responsabilidade, solidariedade e fraternidade contribuem para a construção de uma identidade pessoal com referentes holísticos e reais.

3.2.2. Investir no auto-socioconstrutivismo. Co-responsabilização do eu e do outro

Os modelos auto-socioconstrutivistas situam-se na interacção da linha do construtivismo pessoal com a do construtivismo social. Atribuem a co-responsabilidade do eu e dos outros na co-construção do saber, do *self* e do social e têm a particularidade de inserir a construção da autonomia cidadã na construção dos saberes. Aprender a construir-se a si próprio e à sociedade do futuro, ao construir o saber, é, quanto a nós, a grande esperança de uma mediação pedagógica que investe no auto-socioconstrutivismo. Nestes modelos a auto-estruturação dos conhecimentos é entendida como um caminho para a construção da autonomia do cidadão. Essa pretensão não é nova. Já procurou dinamizar discursos e percursos escolares anteriores (movimento da educação nova, pedagogias activas, pedagogias não directivas, pedagogias cooperativas, pedagogias institucionais...). Contudo, a valorização da autonomia foi frequentemente confundida com a valorização do individualismo. A novidade de uma mediação pedagógica que investe no auto-socioconstrutivismo está em propiciar, ao mesmo tempo, meios para a construção do saber e para autênticos debates éticos de ideias e meios para cada um saber decidir sobre o seu próprio destino e sobre o destino da sociedade. Confere ao aprendente, a capacidade para gerir a sua própria aprendizagem e, acima de tudo, meios para viver como um ser autónomo e solidário – como um cidadão.

Investir no auto-socioconstrutivismo é relativizar o princípio da não interferência na actividade do sujeito (um princípio curvado a uma relação de equivalência bondade/natureza). Relativiza-o tendo em atenção teorias construtivistas para campos sociais nos quais o aprendente se move. Tem em conta actividades de construção, para campos conceptuais específicos, para espaços públicos concretos e para problemas reais. Requer uma actividade interior que não se manifesta, necessariamente, através de qualidades comportamentais, embora valorize estimulações sociais fomentadoras da mente que activamente constrói. Nestes termos, a conflitualidade – alavanca da actividade – surge como elemento positivo da relação educativa, quer no desenvolvimento concreto dos processos pedagógicos quer tendo em vista princípios antropológicos e éticos. Contextos escolares propícios à auto-reflexão e à educação dialógica também o facilitam. A aprendizagem significativa e a aprendizagem por mudança conceptual favorecem-na enquanto mediação escolar particularmente atenta à lógica dos sujeitos falantes (*cf.* Santos, 1998 e 1999). Construir, intencio-

nalmente, materiais que cruzem estratégias de educação formal com estratégias de educação não formal, saberes científicos com saberes não científicos é outro factor positivo (cf. Santos & Freitas, 2008).

Em suma, investir no auto-socioconstrutivismo, para além de facilitar a construção de conhecimentos tem importante papel na transformação do eu e é um factor de fortalecimento do social.

3.2.3. Investir na dialogicidade. Construção da nossa própria voz a partir de outras vozes

É pela comunicação dialógica que o saber se clarifica. A dialogicidade ajuda-nos a não recear que as nossas próprias ideias sejam postas em causa por outros nem a desafiar as ideias dos outros. É através de uma interacção social séria que aprendemos a negociar os nossos ego(centr)ismos. O confronto do próprio pensamento com o de outros, principalmente com o dos pares, é o ponto fulcral da dialogicidade. É esse confronto que vai permitir não tomar, nem como absolutos nem como certos, os nossos processos de pensar, as nossas percepções e as nossas concepções. É a partir de trocas intersubjectivas com os nossos semelhantes, num perpétuo movimento de significações, que vamos aprendendo a dar sentido ao nosso mundo. Trocas que fazem com que o “eu” vá tomando consciência de si, do seu próprio pensar, por contraste com o “tu”, com o pensar do outro. É o “tu” que ajuda o “eu” a questionar-se a si próprio, numa dialéctica constante entre uma razão de grupo e uma razão pessoal. A relevância social do sujeito é muito condicionada pela sua inserção em redes de interacção e de comunicação social em que impera a diversidade e a solidariedade de culturas.

Investir na dialogicidade requer uma mediação que tolera a tendência natural para imaginar que os nossos pontos de vista (produtos da nossa mente) são os únicos, lógicos e válidos. Respeita a surpresa incrédula do eu face às concepções do tu; o seu espanto quando se apercebe de que as suas concepções não são partilhadas por outros. Encoraja a vontade de (re)construir o nosso pensamento e os nossos conhecimentos com os outros. Exige o reconhecimento de que o tu é indispensável à construção do eu e de que os conflitos sociocognitivos são fonte de construção de conhecimentos e do sujeito. Requer investimentos em “espaços para palavras” favoráveis à interacção verbal. Reclama técnicas para orquestrar boas discussões e não meras discussões. As estratégias de uma boa discussão não se limitam a retirar

coisas do interior de cada indivíduo; valorizam a comparação de opiniões, anotações, experiências e perspectivas. Através delas, quem tem dificuldades em expressar-se encontra no educador frases de ajuda para clarificar o que disse ou para reformular certos comentários que necessitam de elucidação. Procuram explorar não somente o que os educandos dizem, mas o significado do que dizem. Levam à explicitação de argumentos (conclusões apoiadas por uma ou mais razões), ou seja, a uma representação sistemática de ideias. Ajudar a mostrar conexões, agrupando aspectos que parecem distintos e encorajar os educandos a terem em conta as diferenças expressas, a verificarem a incompatibilidade de duas afirmações que levam a uma contradição é investir na dialogicidade. Procurar pressupostos implícitos no diálogo e evidenciar pressupostos que invalidem conclusões são características estratégicas para uma discussão penetrante e profunda. Na realidade, por vezes, o raciocínio está correcto mas os pressupostos em que se baseia são infundados. Noutros casos, é a ideia de que se partiu que está correcta e o que se inferiu dela que está errado.

O investimento na interacção verbal está longe de um entendimento da comunicação como mera forma de transferência de informações do emissor para o receptor. No pressuposto de que somos criadores de sentido, quer enquanto sujeitos emissores quer enquanto sujeitos receptores, uma escola implicada na constituição de comunidades interpretativas valoriza tanto a formação do sujeito-receptor quanto a do sujeito-emissor. De facto, o emissor, ao codificar a realidade, através de signos (palavras, gestos...), aprende (transforma-se) e o receptor, ao decodificar a realidade, ao captar significados a partir de signos, ao aprender a interpretar o mundo, transforma-se (aprende). Do ponto de vista semiótico, como acentua Umberto Eco, tem em atenção que a mensagem tem uma forma significante que pode ser preenchida com vários significados, o que, abre um espaço extremamente complexo e articulado entre a mensagem recebida como significante que veicula um determinado significado e a mensagem entendida (transformada?) como significado. Investir na constituição de comunidades interpretativas requer técnicas de formação do emissor e do receptor. As primeiras são técnicas que têm a ver com a estruturação da mensagem e com a sua transmissão; reportam-se a formas de transformar significados internos em significantes externos através da codificação e de formas de selecção dos canais utilizados no seu envio. As segundas reportam-se a desenvolver competências para transformar significantes em significados. São técnicas que concorrem para transformar um receptor de passivo – receptor consumidor – num receptor activo,

inteligente, selectivo e crítico. Têm a ver com inter-relações entre os elementos da comunicação. Compreendem estímulos de descodificação livre e atenta que revitalizam a qualidade do pensar e que ajudam a aprender a interpretar o mundo e a ter vontade de intervir na sua transformação.

A dinâmica da dialogicidade está precisamente em desenvolver um jogo de interacções e de alternância emissor/receptor, com recurso a estratégias e a espaços para palavras que estimulem a coragem do sujeito dar a sua opinião, reconhecer a necessidade de escutar o outro e de ser escutado por ele, aprender a relevância de argumentar para defender as suas ideias, para as confrontar com as dos outros e para negociar consensos. A expressão por palavras reclama batalhas intelectuais e afectivas que possibilitem a constatação e o reconhecimento das singularidades e das semelhanças, dos interesses e desinteresses de uns e de outros. Reclama competências comunicacionais e tramas comunicacionais, técnicas de codificação e de descodificação da realidade e técnicas argumentativas que, sendo indispensáveis ao exercício da cidadania, perspectivam personalidades democráticas

Em suma, investir na dialogicidade, para além de facilitar a construção de conhecimentos, arrasta opções e clarificações de valores (de participação, de cooperação de auto-afirmação, de autonomia...) e, para além do seu papel na transformação do eu, é um importante factor de fortalecimento do social.

4. VIAS INTERACTIVAS DE EDUCAÇÃO CIDADÃ. Educação em, pela e para a cidadania

A educação cidadã é uma educação comprometida com a democracia. Requer opções conscientes por um modelo de referência de cidadania, bem como, práticas e posturas pedagógicas voltadas para a singularização, para o auto-socioconstrutivismo e para o dialogismo que, a um tempo, fortaleçam o saber, o *self* e o social. Como matriz educativa orientadora propomos uma construção dialéctica da cidadania através de: Educação *em* cidadania (perspectiva cognitiva mais tradicional)/Educação *pela* cidadania (perspectiva de presente)/Educação *para* a cidadania (perspectiva de futuro). É por isso que à designação corrente de “educação *para* a cidadania” contrapomos outra que entendemos como mais englobante e mais esclarecedora – a de “educação cidadã” (cf. Santos, 2001, 2004 e 2005a)

4.1. Educação em cidadania. Conhecer como “bom” cidadão

Investir na educação *em* (ou sobre) cidadania é uma abordagem que, para além de conhecimentos disciplinares proporciona conhecimentos na área de cidadania (literacia política). Conduz a uma aprendizagem de conhecimentos acerca do universo conceptual de cidadania, acerca dos sistemas políticos, das instituições, dos problemas e práticas da nossa democracia e sobre como torná-los efectivos na vida da nação (local, regional, nacional e internacionalmente). Para além de abarcar a clarificação de conceitos como cidadania, política, democracia, poder, autoridade, “dá a ver” o seu valor de uso e os seus significados em diferentes contextos sociais, políticos e profissionais. Abarca, ainda, o desenvolvimento de competências de participação e de acção responsável. Importa, pois, não reduzir a literacia em cidadania a uma acumulação e categorização de conhecimentos. É necessário prevenir que a promoção da cidadania caia na transmissão de princípios universais de cidadania, à sombra de falsas noções de objectividade e de espírito instrumentalista. É particularmente relevante ter presente o processo de geração de um conjunto de significados em que a relação interpretativa entre conhecedor e conhecido seja explicitada. O conhecimento sobre cidadania não é inquestionável. Deve abrir-se a análises e negociações, defendendo-se da fragmentação e do imediatismo da informação. São relevantes questões do tipo: Por quê este conhecimento? Para quê este conhecimento?

4.2. Educação pela cidadania. Actuar como “bom” cidadão

Investir na educação *pela* cidadania é uma abordagem experiencial de cidadania. É aprender a exercer a cidadania em espaços democráticos. Radica no desenvolvimento de competências de cidadania praticando e não apenas como produto colateral de informações. Tem como essência a construção de competências de cidadania como prática, através de experiências de participação crítica e não apenas como produto colateral de informações. Faz da escola uma comunidade através de vivências comunitárias, abrindo-a à participação comunitária e faz da comunidade escolar um meio de construção de outras formas de vida e de acção. “Os saberes não bastam, é preciso aprender a servir-se destes para afrontar a complexidade do mundo e tomar decisões e, portanto, efectuar a sua transferência, a sua mobilização, a sua contextualização de forma tão pertinente quanto a sua assimilação” (Perrenoud, 2002: 20).

4.3. Educação para a cidadania. Pensar como “bom” cidadão

Investir na educação *para* a cidadania envolve mobilizar os contributos da ciência e da tecnologia para equipar os alunos com um conjunto de ferramentas (conhecimento e compreensão, competências e atitudes, valores e disposições) que os habilitem a participar activa e sensivelmente nos papéis e responsabilidades que irão encontrar na sua vida futura – na vida adulta. É uma abordagem com metas que vão para além do curto e médio prazo. Entre essas metas contam-se a revitalização da esfera pública democrática, a formação de melhores pensadores, de decisores mais ponderados e de cidadãos mais humanistas, mais responsáveis, mais solidários mais tolerantes e mais democráticos – qualidades que, por sua vez, exigem capacidade de abstracção, faculdade de pensar de maneira sistemática e de compreender problemas complexos, criatividade, capacidade de se associar, de negociar, de se entender com os outros e de compreender projectos colectivos. Requer uma aprendizagem do pensar que conjugue temáticas tecnocientíficas com temáticas de cidadania, o que, do ponto de vista teórico e estratégico, levanta sérios problemas e conflitos éticos. Exige a criação de condições para que o educando faça uma leitura atenta da realidade social de que faz parte e para que tenha vontade de participação activa nessa realidade, através da crítica, da cooperação, da partilha de recursos e da negociação democrática de objectivos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidadania é uma cultura a construir historicamente situada. Investir na educação cidadã requer opções conscientes por um modelo de referência no que diz respeito à cidadania. Reposicionar o ser através do saber é parte fundamental da construção de cidadãos capazes de um papel activo e crítico na leitura e na reconstrução da sociedade a que pertencem. A construção do saber e de si, por interacção social, é fortalecida por uma mediação que, a um tempo, fortaleça o saber, o *self* e o social. Uma mediação pedagógica voltada para a singularização, para o auto-socioconstrutivismo e para o dialogismo que dialecticamente fomente a educação *em* cidadania (perspectiva cognitiva mais tradicional), a educação *pela* cidadania (perspectiva de presente) e a educação *para* a cidadania (perspectiva de futuro).

Referências Bibliográficas

- Gallo, S. (2001). Filosofia, educação e cidadania. In A. Peixoto (Ed.). *Filosofia, educação e cidadania* (pp. 131-153). Campinas: Alínea.
- Giroux, H. (1997). *Os Professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed.
- Lapierre, J-W. (2001). *Qu'est-ce qu'être citoyen?* Paris: Puf.
- Larrosa, J. (1999). Tecnologias do eu e educação. In T. Silva. (Ed.). *O sujeito da educação – Estudos foucaultianos* (pp. 35-86), (3.ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA.
- Santos, M-E. (1998). *Mudança conceptual na sala de aula*. (2.ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- _____. (1999). *Desafios pedagógicos para o século XXI*. Lisboa: Livros Horizonte.
- _____. (2001). *A cidadania na “voz” dos manuais escolares. O que temos? O que queremos?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- _____. (2004) *Educação pela ciência e educação sobre ciência nos manuais escolares. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC), 4*.
- _____. (2005a). *Que educação? Para que cidadania? Em que escola?* (Tomo II). Lisboa: Santos-Edu.
- _____. (2005b). Cidadania, conhecimento, ciência e educação CTS. Rumo a “novas” dimensões epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Ciência, Tecnología y Sociedad – CTS, 6 (2), 137-157*.
- _____. (2007). Cidadania e educação cidadã. *Educação: Temas e Problemas 3, 2, 169-192*.
- _____ & Freitas, D. (2008). *Ami Fron Pat. Histórias para não adormecer*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Savater, F. (1998). *Pour l'éducation*. Paris: Payot & Rivages.

Educação Para a Cidadania Globalocal: Considerações teóricas

Cidadania Global e Educação Superior
por Susana Gonçalves 13

Políticas educativas de integração de imigrantes:
Expectativas e investimento público
por Florbela de Sousa 27

Educação em cidadania / Educação pela cidadania /
/ Educação para a cidadania
por Maria Eduarda dos Santos 39

**Dilemas e desafios da identidade
nos espaços sociais online**
por Gil Baptista Ferreira 55

O currículo e a prática
na Educação para a Cidadania Global
por Maria Helena Guerra Pratas 69

Encontrar o Outro nos livros: A literatura juvenil
ao serviço da construção de uma cidadania global
por Maria da Conceição Tomé e Glória Bastos 83

Duas formas de ler o mundo:
O Português e a Língua Gestual Portuguesa
por Isabel Correia e Pedro Balau Custódio 95

**Dilemas e desafios da identidade
nos espaços sociais online,**
por Gil Baptista Ferreira

Dilemas e desafios da identidade nos espaços sociais online, *por Gil Baptista Ferreira*

■ **Sumário**

Num tempo em que a experiência é, em grande medida, estruturada pelo computador, este artigo procura pensar em que medida as novas formas de experiência potenciam uma concepção do sujeito própria da modernidade, baseada num conceito de identidade reflexiva, intersubjectiva e dinâmica. Como resposta, propõe, para além dos extremos de uma identidade unitária e de uma identidade fragmentada, a possibilidade de uma identidade flexível.

■ **Palavras-chave**

identidade; media, internet, cibercultura, modernidade

Introdução: identidade e novas redes de interacção

Na abundante literatura sobre a cultura digital, as temáticas interligadas da identidade e da comunicação online têm vindo a atrair uma atenção crescente. Entre os múltiplos motivos para este interesse, encontra-se sem dúvida a tomada de consciência quanto ao impacto das novas formas de interacção mediada, apresentadas hoje como alternativa – ou pelo menos complemento – às formas de comunicação face a face. Com efeito, viver no mundo contemporâneo implica o confronto com todo um processo de (re)organização da experiência, em que as relações sociais fundadas no contacto directo são substituídas pela mediação tecnológica. Fundamentalmente, os meios de comunicação de hoje – tal como sucedeu com os anteriores – estão a criar novas formas de acção e interacção, e a reordenar a maneira como os indivíduos interpretam e reagem ao mundo social. Quer isto dizer que os novos dispositivos da comunicação não se limitam a desempenhar as funções de instrumentos inertes da comunicação dos projectos, ideias ou sentimentos que animam os indivíduos: tendem ainda a funcionar de maneira quase instintiva, dando origem a regularidades automáticas que se sobrepõem, de forma cada vez mais naturalizada, à experiência comunicacional tradicional, tendencialmente imediata

e espontânea. Constituem-se em novas modalidades de experiência do mundo (cf. Rodrigues, 1999: 215 e segs.).

A internet surge como um novo meio que se vem juntar a outros meios de comunicação, como a linguagem (o mais importante de todos), para dar consistência à interação humana e à constituição e manifestação das identidades. A comunicação informatizada produz mutações no processo de criação de sentidos, expandindo-os enormemente, e modificando-se qualitativamente, em virtude do desenvolvimento da interactividade. Por exemplo: mensagens difundidas através de blogues ou redes sociais (Orkut, Facebook, Twiter, MySpace), ao circularem de modo fluido, desterritorializado, mergulhadas no meio oceânico do ciberespaço, são um texto dinâmico que reconstitui, de um outro modo e numa escala infinitamente diversa, a co-presença da mensagem e do contexto vivo próprios da comunicação oral. Mudam os critérios relativos ao momento, aos interlocutores e aos lugares, sendo as novas modalidades de virtualização o processo articulador de toda uma vida social, marcada cada vez mais pela ruptura dos limites espaço-temporais.

Elizabeth Reid, a partir do estudo do *Internet Relay Chat* (vulgarmente designado por IRC, antepassado das novas redes sociais e destronado por estas a partir dos primeiros anos da década passada), dá conta de duas dimensões principais: a atenuação de barreiras sociais e a desinibição da comunicação. Pela sua própria natureza, o meio bloqueia algumas das instâncias sociais de inibição, existentes em circunstâncias de interacção convencionais. Indicadores sociais como posição social, idade, autoridade, aparência física, são relativamente fracos num contexto mediado por computador. Basicamente, nesta modalidade de interacção, a comunicação desenrola-se recriando novas formas de discurso que tendem a tornar a comunicação mais igualitária e a afastar dos sujeitos todas as barreiras construídas socialmente. “Os parâmetros de comportamento que são normalmente determinantes do ponto de vista não-verbal não são claramente considerados quando a comunicação é puramente textual. (...) Os sistemas convencionais reguladores da interacção caem por terra (Reid, 1991).” Em resultado, a internet torna-se um espaço de construção de sistemas alternativos, onde os indivíduos são livres de experimentar formas diferentes de comunicação e de auto-representação.

Representando a identidade no ecrã

Os ambientes online que as novas tecnologias disponibilizam oferecem novos desafios e possibilidades para a auto-representação e para a formação de imagens com significado em termos de comunicação humana (Merchant, 2006). É nesta medida que podemos considerar os espaços virtuais como uma arena de experimentação de papéis sociais específicos: mudar de género, por exemplo, é algo tão simples quanto a mudança do “*nickname*” para algo que sugira o sexo oposto – operando uma mudança numa das mais sólidas e fundamentais instituições da sociedade, que, tradicionalmente, envolve complexos rituais, tabus, procedimentos e estigmas. É a possibilidade de “aparentar ser, literalmente, quem se quiser ser” e o potencial de experimentação que lhe está associado que governa as expectativas da generalidade dos utilizadores das comunidades virtuais. É a liberdade (relativa) face a convenções que os leva a criarem as próprias convenções, e a formarem comunidades coesas – contudo, marcadas por “ironia, pastiche, jogo e pela celebração do efémero e de exemplos essencialmente superficiais de fanfarronices engenhosas” (Reid, 1991).

Os trabalhos desenvolvidos por Howard Rheingold ajudam a compreender este processo. A sua tese é que quando *peçoas suficientes* levam a efeito relações na realidade virtual com *sentimento suficiente* e durante um período de tempo *suficientemente longo*, surgem *comunidades virtuais*, a que só se tem acesso através de um ecrã de computador. Estas comunidades sustentam-se na partilha intelectual e na convergência da pluralidade e da riqueza de conhecimentos que emanam dos sujeitos: apresentam-se como suporte aos processos cognitivos, sociais e afectivos, fazendo com que a que rede de tecnologia electrónica e telecomunicações se transmute num espaço social povoado por indivíduos que aqui (re)constroem as suas identidades e os seus laços sociais (Rheingold, 1997: 18-19).

O modo de funcionamento das comunidades virtuais pode resumir-se do seguinte modo: várias pessoas, geograficamente dispersas, podem ao mesmo tempo alimentar uma base de dados e receber em troca informações sensoriais. Cada comunidade virtual é fruto da criação de pontos de encontro, destinados a acolher todos os que partilham um conjunto de interesses, mas que, por constrangimentos diversos (o espaço geográfico tem aqui uma importância apenas relativa), não poderiam fazê-lo sem ser nessa rede. Com a inscrição directa de novos mundos e experiências na realidade, são igualmente accionadas práticas que alteram definitivamente as

condições de formação da identidade do indivíduo. A proliferação de estilos de vida, assim como a capacidade de criar novas personagens para si mesmo, constituem formas de os indivíduos reapropriarem – se não mesmo de criarem – o seu modo de ser, num processo que evoca o jogo e a descoberta, instituindo novos níveis de imaginação.

Ao estimularem os indivíduos a voltarem-se para os seus próprios recursos a fim de construir uma identidade coerente para si mesmos, os novos espaços online colaboram para tornar o processo de construção mais pessoal. Mas, ao mesmo tempo, assiste-se a uma profunda crise da ideia de identidade – ou pelo menos dos antigos princípios de referenciação do *eu* e de identificação com os *outros*. A identidade do indivíduo organiza-se agora em torno de imagens dinâmicas, imagens que ele produz através da exploração e da transformação das realidades virtuais em que participa. O que leva a que possamos reinventar-nos e cultivar a multiplicidade do nosso ser, das nossas diferenças, do que gostaríamos de ser, do que os outros gostariam que fossemos.

O jogo da identidade

Muito embora as questões anteriores possam ser analisadas a partir de sectores diversos da internet, olhamos aqui a questão da identidade tal como se constitui nos novos tipos de ambientes virtuais, em que, através de aplicações e de programas de simulação (ou de jogo) da identidade (de que o *Second Life* terá sido o mais fiel desenvolvimento), o corpo de cada pessoa é representado pela descrição (construção) que ela faz de si mesma. Nestes espaços, o anonimato permite que apenas sejamos conhecidos pelo nome da nossa personagem ou personagens (avatar, no caso *SL*), o que dá às pessoas a possibilidade e a oportunidade de expressar múltiplas facetas da personalidade, e de experimentar novas identidades. Sintetizemos posições: segundo Turkle, nos “mundos mediados pelo computador, o eu é [...] constituído em interacção com uma rede de máquinas; é formado e transformado pela linguagem”, sendo o encontro com os outros um modo de “estabelecer uma nova relação com a minha personagem (1997: 20-21).”

Além disto, ainda que as comunidades virtuais possam ser interactivas, elas não exigem compromisso físico (para além do teclado) ou uma extensão moral, política ou social para além da rede. Dos que utilizam a internet e as comunidades virtuais

só uma reduzida percentagem participa activamente fora delas. O resto funciona a partir de uma posição “voyeurista” semelhante ao ver televisão. Em falta fica assim a dimensão ética de compromisso com o Outro, enquanto forma de agir em comum. Entendidos desta forma, os jogos são laboratórios para a construção da identidade: a internet converteu-se num verdadeiro “laboratório social”, onde é possível ensaiar e analisar as construções e reconstruções do *eu* que caracterizam a vida dos nossos dias – no mesmo sentido em que, de igual forma, na realidade virtual que a internet proporciona, nos moldamos e criamos a nós próprios. Mas igualmente outras redes sociais como o Twitter, o Facebook, o MySpace ou jogos como o Second Life, apresentam-se como espaços onde é permitido construir e divulgar a concepção identitária que se deseja.

Ora, se temos a possibilidade de construir novos tipos de comunidades (virtuais), nas quais participamos com pessoas de todos os cantos do mundo – com quem dialogamos diariamente e estabelecemos relações bastante próximas sem que as venhamos a encontrar fisicamente –, podemos igualmente criar e adoptar identidades “fictícias” de nós mesmos, uma ideia bem expressa pelo jogador que, no estudo de Turkle, surge a dizer: “Podemos ser tudo aquilo que quisermos. Podemos redefinir completamente a nossa pessoa, se assim o desejarmos. (...) Não temos que nos preocupar tanto com as categorias em que as outras pessoas nos arrumam (1997: 265-273).” As diversas aplicações oferecidas pela internet, como os avatares em que se pode escolher a cor da pele, os olhos, o cabelo, o ambiente em que esse avatar viverá, podem ser classificados como uma espécie de realidade paralela, onde interagem identidades não necessariamente correspondentes com as existentes no mundo não virtual. Ao mesmo tempo, pertencer a uma determinada comunidade virtual é partilhar um mesmo território, os mesmos sentimentos e impressões. Mas é também exhibir-se da forma que se achar mais conveniente, transportando consigo a segurança de ter ao lado um conjunto de pessoas (uma audiência) que pensam do mesmo modo, e que assim reforçam o ideal de grupo. A representação de uma identidade, assim, envolve inevitavelmente um sentido de audiência (real embora virtual), que reforça e dá sentido e plausibilidade à performance da identidade levada a cabo em cada momento (Merchant, 2006).

Concluindo: as redes sociais na internet promovem práticas de comunicação que constituem um sujeito instável, múltiplo e difuso. Compreender assim o processo de descentramento e de disseminação da identidade equivaleria a evitar que os dispo-

sitivos da informação se convertessem em dispositivos de regulação e de normalização generalizada. Ora, a consequência da enorme variedade e multiplicidade de mensagens disponíveis pelos media pode ser a sobrecarga simbólica. Face a uma situação deste tipo, os indivíduos confrontam-se não apenas com uma outra narrativa autobiográfica que lhes permite reflectir criticamente sobre as suas próprias vidas, ou com outras visões do mundo contrastantes com os próprios pontos de vista – confrontam-se com inúmeras narrativas autobiográficas, inúmeras cosmovisões, inúmeras formas de comunicação e de informação que dificilmente podem ser coerente e efectivamente assimiladas.

O dilema: multiplicidade ou centramento?

Na ausência de um princípio de coerência, o *eu* dispersa-se em todas as direcções. É neste sentido que surge o conceito, formulado por Kenneth Gergen, de um *eu saturado*. Esta tese insere-se numa abordagem mais abrangente da influência das tecnologias da comunicação na psicologia humana, para o que recorre à expressão *tecnologias de saturação social* como modo de designar as alterações do ritmo das vidas interpessoais impostas pelos meios de comunicação. Com as relações sociais disseminadas por todo o globo e com o conhecimento das outras culturas a relativizar as nossas atitudes e a privar-nos de toda e qualquer norma, existimos num estado de contínua construção e reconstrução, onde as noções individuais de *eu* desaparecem, dando lugar ao primado das relações. Como resultado, a identidade dilui-se fora da teia de relações onde estamos inseridos. A *saturação social* emerge, assim, a partir de um grau de interiorização de características de outros indivíduos a um nível nunca antes visto, absolutamente abrangente. No entanto, é a “uma multiplicidade de linguagens do eu incoerentes e desconexas” que se refere: com as nossas relações disseminadas por todo o globo e com o nosso conhecimento das outras culturas a relativizar as nossas atitudes e a privar-nos de toda e qualquer norma, “existimos num estado de contínua construção e reconstrução”, em que “cada realidade do eu abre caminho a interrogações reflexivas”. Como resultado, “o centro não consegue manter-se coeso, (...) deixamos de acreditar num eu independente da teia de relações na qual estamos mergulhados (Gergen, 1991: 6 e 17).” As comunidades virtuais seriam, entre outras coisas, o lugar onde se dá a co-saturação de personalidades que, antes do seu surgimento, se saturavam isoladamente. Na ausência de um princípio de coerência, a identidade dispersa-se em todas as direcções.

Os últimos anos assistiram a uma reacção crescente às teses sobre a perda de sentido do *eu* na chamada era do virtual. Tanto a identidade pessoal como colectiva pressupõem, por um lado, significado, mas pelo outro lado, pressupõem igualmente um processo constante de recapitulação e reinterpretação. Por isso, afirma Giddens: “Em todas as sociedades, a manutenção da identidade pessoal, e a sua conexão com identidades sociais mais vastas, é um requisito primordial da segurança ontológica (2000: 77).” Na relação que estabelecem com os modelos promovidos pelos novos media, os modos de vida tradicionais continuam a desempenhar um papel indispensável. Enquanto reserva imaginária arcaica, são o alimento de imagens e de narrativas que conferem ao jogo formal dos modelos de informação tecnológica uma aparência suficientemente plausível para se imporem social e culturalmente, mas sobretudo uma margem susceptível de relançar constantemente a criatividade de configurações sempre novas. Sem este ar de plausibilidade e sem esta capacidade de impulsionar continuamente, no tecido social, novas formas, novos modelos e configurações inéditas, edificadas sobre o fundo arcaico em reserva, composto a partir de modos de vida anteriores, os novos media perderiam o seu lugar estruturante das relações sociais.

Como a generalidade da teoria sociológica demonstra, passa-se com as comunicações mediadas por computador o que se passa com todas as situações de comunicação – o receptor não está vazio, nem no vazio, partindo do nada para a interpretação das mensagens. Toda a sua história e os seus valores intervêm na percepção e análise das mensagens, protegendo-o, concedendo-lhe uma abordagem específica, mesmo que disso não se aperceba. Mesmo no terreno mais movediço das novas tecnologias é o conjunto de todas as recordações, valores e ideias (a experiência) que permite conservar uma certa distância interpretativa em relação à mensagem, enfim, que permite que o indivíduo seja, na medida do humanamente possível, livre.

Thompson (1995: 232-3) propõe-nos um outro modo de observar o resultado das tecnologias sobre a identidade que não implica a sua dispersão, mas sim a percepção da sua mudança de natureza. A profusão de relações e imagens com que se vê confrontado não dissolve o sujeito enquanto identidade coerente: “a metáfora da refração no espelho não capta satisfatoriamente a difícil situação do *self* no mundo contemporâneo”, convoca antes um modo diferente de pensar as novas transformações a que é sujeito. Diferentemente do proposto pelas teses da saturação, o que sucede é uma abertura do campo das experiências do sujeito, que lhe permite ter

um papel cada vez maior nos seus processos de formação. E então, à medida que estas experiências mediadas vão sendo incorporadas reflexivamente no projecto de formação da identidade, a natureza dessa identidade vai sendo também transformada. Não é dissolvida ou dispersa pelas mensagens dos media, mas aberta por elas, em vários graus, por influências provenientes de locais distantes, através de modalidades de experiência inéditas.

E então o desafio: como enfrentar o fluxo sempre crescente de materiais simbólicos mediados, em que o indivíduo se vê envolto (de que acaba por fazer parte)? A resposta é simples: em parte através de um processo selectivo do material que os indivíduos assimilam. Somente uma pequena porção dos materiais simbólicos mediados disponíveis aos indivíduos é assimilada por eles (Thompson, 1995: 207). Os indivíduos constroem sistemas práticos de conhecimento para enfrentar o fluxo de formas simbólicas que lhes chegam, que lhes permitem examinar minuciosamente opções e exercer a selectividade, dando mais atenção aos aspectos que lhes são de maior interesse e ignorando ou filtrando outros, mantendo níveis essenciais de autocontrolo e de coerência interna. Independentemente das formas de sociabilidade assumidas frente aos novos media, “a mudança de um sujeito centrado ou da racionalidade predominante não tem que conduzir a um sujeito em desaparecimento ou a um sujeito irracional (Lyon, 1997: 36).”

Turkle alerta para uma evidência: “a multiplicidade não é aceitável se implicar uma confusão mental que conduza à imobilidade”, resultante da alternância entre personalidades que não conseguem comunicar entre si. E, assim, surge aquela que pode ser a questão orientadora: como poderemos ser ao mesmo tempo múltiplos e coerentes? A resposta encontra-se numa outra possibilidade: a de uma *identidade multiforme saudável*, que sofra transformações fluidas, mas assentes numa coerência e perspectiva moral; uma identidade *múltipla mas integrada*, que mantém ainda o controlo sobre si próprio. Como afirma: “mesmo não possuindo uma identidade unitária, podemos ter consciência dessa identidade (1997: 385).”

Todo este processo pode ser visto a uma luz que não a da dispersão da identidade. Turkle aceita a perspectiva de que hoje em dia as pessoas são ajudadas a desenvolver ideias sobre a identidade enquanto multiplicidade, através da nova prática da identidade enquanto multiplicidade – o que confirma as identidades virtuais enquanto *objectos propiciadores do pensamento*. Com uma natureza ambivalente: por vezes, estas experiências facilitam a descoberta de si próprio e o desenvolvimento

peçoal, mas noutros casos não – se é possível experimentar a sensação desconfortável de fragmentação, oferecem-se igualmente possibilidades de auto descoberta e de auto transformação. Atentando nos ambientes virtuais, a percepção é de que podem ser sítios onde as pessoas desabrocham e onde, se tudo o resto falhar, podem desactivar a personagem que até aí *apresentam* e iniciar uma *nova vida* com outra ou, inversamente, podem ser espaços onde as pessoas ficam bloqueadas, presas em mundos auto-suficientes em que as coisas são bem mais simples que na vida real (cf. Turkle, 1997: 274). A este propósito, a experiência enclausurada nas tecnologias da comunicação é, em qualquer caso, bastante mais simples – mais pobre – que a experiência com os outros, na vida em sociedade.

Apontamentos finais: a identidade flexível

Em síntese: podemos identificar dois modelos de identidades radicalmente opostas no que respeita ao seu modo de constituição. Num extremo consideramos uma identidade unitária que reprime todos os aspectos dissonantes, censurando todas as partes ilegítimas do *eu* – que, preferencialmente, se insere num modelo integrado numa estrutura social razoavelmente rígida, com regras e papéis claramente definidos. Por outro lado, e mesmo que detendo-nos no termo “personalidade múltipla”, damos conta que a dispersão pulverizada que é associada ao outro pólo é enganadora, porquanto as diferentes partes do *eu* – apenas aparentemente dispersas e distintas – não são personalidades de corpo inteiro. Como diz Turkle, “são fragmentos isolados e desconexos (1997: 390).”

Impõe-se, assim, a necessidade de conceber uma forma de identidade não-unitária mas que, simultaneamente, aceite a existência de um acesso fluido entre as múltiplas facetas que a compõem. Tal como na vida fora dos ecrãs, a identidade no ciberespaço tem que ter espessura, e não ser simplesmente flutuante e fragmentada. E é assim que importa considerar um *eu flexível* – um *eu* de que a essência não é unitária, nem as suas partes são entidades estáveis, mas em que é fácil alternar entre as suas facetas, elas próprias em mutação devido à constante comunicação que mantêm entre si. Quer isto dizer que a cultura da simulação pode ajudar a alcançar uma visão de uma identidade múltipla mas integrada, cuja flexibilidade e elasticidade advém do facto de ter acesso às muitas personalidades que constituem cada indivíduo (Turkle, 1997: 390 e segs.).

Criar identidades que apenas *existam* no ecrã não deixa de ser uma oportunidade de auto-expressão para o indivíduo, fazendo-o sentir-se mais próximo do seu verdadeiro *eu*, ainda que oculto por detrás de uma panóplia de máscaras virtuais. A virtualidade vem apresentar-se como espaço de crescimento e de emancipação, onde se exploram possibilidades, se imaginam alternativas, se fazem experiências com o projecto de constituição da identidade. Assim entendido, não existe uma dicotomia entre mundos real e virtual, mas uma complexa inter-relação nas fronteiras entre esses mundos, entre os humanos e as tecnologias que cooperam construindo-os.

Sem dúvida que viver num mundo mediado implica um contínuo entrelaçamento de diferentes formas de experiência. É certo que não temos que rejeitar a vida no ecrã, mas tão pouco devemos tratá-la como uma vida alternativa (virtualidade não tem que ser uma prisão). Noutros termos: tal como as experiências no reino do virtual são algo de que não devemos abdicar, também desligados da realidade ficaremos claramente a perder. Nada pior do que acreditar que a idealização proposta pelas novas tecnologias pode substituir as relações humanas: o mais importante é a maneira segundo a qual cada cultura se apropria da tecnologia por relação ao seu universo social, mental e cultural.

Referências Bibliográficas

- Castells, M. (2002), *A Sociedade em Rede*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gergen, K. J. (1991), *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*, Nova Iorque, Basic Books.
- Giddens, A. (1995), *Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta.
- Giddens, A. (2000), “Viver numa ordem pós-tradicional” in Beck, U., Giddens, A. Lash. S., *Modernização Reflexiva: Política, Tradição e estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta.
- Giddens, A. (2001), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta.
- Lash, S. (2000) “A reflexividade e os seus duplos” in Beck, U., Giddens, A. Lash. S., *Modernização Reflexiva: Política, Tradição e estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta, 2000.
- Lyon, D. (1997), “Cyberspace Sociality: Controversies over computer-mediated relationships”, in Loader, B.D. (ed.), *The Governance of Cyberspace*, London, Routledge.
- Merchant, G. (2006), “Identity, Social Networks and Online Communication” in *E-Learning*, vol. 3, 2.
- Poster, M. (2000), *A Segunda Era dos Media*, Oeiras, Celta.
- Reid, E. (1991), “Electropolis: Communication and Community On Internet Relay Chat.” 1991 Honours Thesis, University of Melbourne. <http://www.aluluei.com/electropolis.htm>, acedido 2011/11/23.
- Rheingold, H. (1997), *A Comunidade Virtual*, Lisboa, Gradiva.
- Rodrigues, A. D. (1999), *Comunicação e Cultura: a experiência cultural na era da informação*, 2.ª ed., Lisboa, Presença.
- Thompson, J. B. (1995), *The Media and Modernity*, Cambridge, Polity Press.
- Turkle, S. (1997), *A Vida no Écrã*, Lisboa, Relógio d'Água.
- Wilson, M. (1997), “Community in the Abstract: A Political and Ethical Dilemma” in Holmes, D., Kennedy B. (eds), *Virtual Politics: Identity and Community in Cyberspace*, Londres, Sage.

Educação Para a Cidadania Globalocal: Considerações teóricas

Cidadania Global e Educação Superior
por Susana Gonçalves 13

Políticas educativas de integração de imigrantes:
Expectativas e investimento público
por Florbela de Sousa 27

Educação em cidadania / Educação pela cidadania /
/ Educação para a cidadania
por Maria Eduarda dos Santos 39

Dilemas e desafios da identidade
nos espaços sociais online
por Gil Baptista Ferreira 55

**O currículo e a prática
na Educação para a Cidadania Global**
por Maria Helena Guerra Pratas 69

Encontrar o Outro nos livros: A literatura juvenil
ao serviço da construção de uma cidadania global
por Maria da Conceição Tomé e Glória Bastos 83

Duas formas de ler o mundo:
O Português e a Língua Gestual Portuguesa
por Isabel Correia e Pedro Balaus Custódio 95

**O currículo e a prática
na Educação para a Cidadania Global,**
por Maria Helena Guerra Pratas



O currículo e a prática na Educação para a Cidadania Global,

por Maria Helena Guerra Pratas

■ Resumo

A Educação para a Cidadania Global tem sido objecto do interesse de diversas instituições internacionais: a Unesco e o Conselho da Europa promovem a educação para a cidadania à escala global. Também a Lei de Bases do Sistema Educativo Português afirma que o sistema educativo deve contribuir para a cidadania, e a Reforma Curricular (1989) e a revisão e reorganização do Ensino Básico (DL 6/2001) procuraram assegurá-la. No entanto, existe uma distância considerável entre o que os princípios preconizam e o que se verifica na prática educativa. As iniciativas nesta área têm tido um carácter avulso e observa-se uma grande variedade de abordagens, dependendo da gestão pedagógica ou do perfil dos docentes envolvidos

(Fórum Educação para a Cidadania, 2008). Estudos recentes comprovam que continua a verificar-se uma escassa articulação entre a escola e a comunidade local. No entanto, local e global não se opõem, nem o global significa a aniquilação do local. A globalização, nova etapa mundial, pode ser considerada como uma grave ameaça às identidades culturais (Maalouf, 1998). Pensamos, com Barbosa (2006), que uma cidadania aberta aos outros não implica uma atitude relativista, ou de renúncia às próprias raízes culturais, mas, pelo contrário, deve respeitá-las.

■ Palavras-chave

Educação para a Cidadania; Políticas Educativas; Cidadania no currículo

1. Cidadania à escala global

Nestes últimos anos, a Educação para a Cidadania tem sido objecto do interesse de diversas instituições internacionais: a UNESCO promoveu a educação para a cidadania à escala global por altura da Década das Nações Unidas para a Educação no domínio dos Direitos Humanos (1995 a 2004).

A Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Escolar – IEA – tem realizado estudos internacionais sobre educação cívica e educação para a Cidadania (*Civic Education Study, 2001-2002; IEA International Civic and Citizenship Education Study, 2010*).

Por sua vez, a Cimeira do Conselho da Europa de 1997 foi decisiva para uma política europeia de Educação para a Cidadania Democrática; nela foram definidos quatro grandes domínios de actuação: Democracia e Direitos do Homem, Coesão Social, Segurança dos Cidadãos, Valores Democráticos e Diversidade Cultural. E foi promo-

vido o Projecto *Educação para a Cidadania Democrática* (ECD) para definir conceitos, desenvolver estratégias e reunir boas práticas.

O Projecto *Educação para a Cidadania Democrática* (ECD) permitiu desenvolver um quadro conceptual e terminológico da cidadania; identificar as competências básicas requeridas e as capacidades necessárias à prática de educação para a cidadania; e definir, entre os seus objectivos, a promoção de valores e atitudes de respeito pela lei e pelos direitos humanos, entre outros aspectos. Foram ainda estabelecidos padrões de qualidade no domínio da Educação para a Cidadania Democrática e recomendada a sua implementação. A sua abordagem destina-se a todos os que se encontram envolvidos no processo educativo, incluída a gestão educativa.

Depois deste impulso, a Educação para a Cidadania tem sido objecto de estudos e projectos variados em toda a Europa, e também em Portugal. Já é considerada uma grande prioridade das políticas educativas, formativas e culturais; uma componente essencial e transversal dos contextos educativos, tanto formais como informais; e um dos pilares para a construção de uma escola de cidadãos, baseada no novo paradigma de uma educação ao longo da vida e para todos (Bîrzéa, 2000).

A inclusão social e a cidadania activa são ainda mais importantes face ao recente alargamento da União Europeia: tornaram-se prioridades na agenda política e na educação e na formação. Por isso concordamos com a seguinte afirmação:

“Hoje já não chega tolerar o outro na sua identidade diferencial. Não só devemos respeitar o outro, mas com ele devemos coabitar e construir um destino comum. Sem uma educação para a diversidade e para a convivência, fundada nos direitos humanos, a educação não tem futuro nesta sociedade de vizinhanças culturais crescentes, onde o outro e as suas culturas nos surpreendem a cada momento” (Barbosa, 2006, p.16).

2. Que competências para a cidadania?

Mas afinal, o que é, e o que pretende, a Educação para a Cidadania? Segundo o Conselho Nacional da Educação, a Educação para a Cidadania

“é a aprendizagem e aquisição de atitudes e competências que capacitam os indivíduos, apetrechando-os com os instrumentos indispensáveis ao desenvolvimento pessoal, à inserção social e à participação activa no mundo a que pertencem” (CNE, 1999).

A Educação para a Cidadania distingue-se da Educação Cívica, enquanto transmissão/aquisição num quadro educativo formal, do conhecimento, das capacidades e dos valores que governam o funcionamento, a todos os níveis, de uma sociedade democrática (Bırzea,1996). O novo paradigma da cidadania, na visão do Conselho da Europa, tem

“uma dimensão social, política, económica, cultural, ambiental e espiritual. É também um processo de aprendizagem ao longo da vida. Concentra-se em torno dos seguintes objectivos: participação, parceria, coesão social, acesso, equidade, responsabilidade e solidariedade” (Paixão, 2001, p.29).

Segundo Audigier (2000) a Educação para a Cidadania não é um conteúdo escolar ou um conjunto de actividades: é considerada uma finalidade essencial das políticas educativas. Concretiza-se ao longo de todo o percurso educativo; é um processo de desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afectivas, desenvolvidas em “situação”, em estreita ligação com os valores das sociedades democráticas.

Audigier (2000) propõe três tipos de competências: cognitivas, éticas e de escolha de valores e sociais e de acção. As competências cognitivas incluem conhecimentos jurídicos, políticos e do mundo actual; competências de análise, de síntese e de argumentação, assim como o conhecimento dos princípios e dos valores dos Direitos do Homem e da Cidadania Democrática. As competências éticas abarcam a capacidade de escolher valores e de agir de acordo com eles; incluem, por exemplo, a reflexão sobre a liberdade, a igualdade, a solidariedade, etc. As competências sociais concretizam-se em ser capaz de cooperar, de resolver conflitos, de intervir no debate público.

São ainda competências de Cidadania: a construção da identidade, aprendendo a valorizar a própria cultura e a compreender as outras; o desenvolvimento de relações interpessoais e o estabelecimento de regras para a vida numa sociedade democrática. A Educação para a Cidadania tem ainda como objectivo o desenvolvimento de competências de comunicação e de expressão, de tomada de decisões, de formação de um pensamento crítico e reflexivo, de resolução de problemas, de consecução de projectos. Todas estas competências devem ser desenvolvidas em articulação com os contextos e comunidades em que as crianças e os jovens se inserem (Audigier, 2000).

A Educação para a Cidadania não se concretiza através de um discurso, de uma retórica em torno de valores e/ou virtudes, mas através de experiências de vida, sendo, por isso, mais uma prática do que um discurso, mais uma acção/reflexão do que

conteúdo e/ou informação; e deve ser promovida por várias instituições – não só a escola – e ao longo de todo o percurso educativo (Bírzéa, 2000).

3. Que educação para a cidadania em Portugal?

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE) (46/86, actualizada pela lei 49/2005, de 30 de Agosto) refere-se explicitamente, em diversas ocasiões, à formação para a cidadania, embora sem se deter no seu significado (Cunha, 1996); e fá-lo tanto ao nível dos princípios organizativos, quer como dos objectivos do ensino básico e secundário. A Lei de Bases estabelece que o sistema educativo deve promover:

“o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” e “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (LBSE, art. 2.º e alínea b do art. 3.º).

Estabelece ainda que deve favorecer este desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, tendo em conta, simultaneamente, as particularidades locais, ao mesmo tempo que sensibiliza para os problemas globais:

“a partir da realidade concreta da vida regional e nacional e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, de jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional” (art. 9.º).

A partir da Reforma Curricular (1989) e com a revisão e reorganização do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro), a cidadania tornou-se um conceito amplo e inclusivo, que integra valores pessoais e sociais, tais como, Democracia, Coesão social, Diversidade, interculturalidade, Desenvolvimento sustentável, Direitos Humanos, Igualdade.

No currículo, a Educação para a Cidadania está presente de uma forma interdisciplinar, em todos os ciclos da Educação e também na Educação Pré-escolar. As Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar prevêm a necessidade de

promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democráticas numa perspectiva de educação para a cidadania.

No Ensino Básico, pretende-se desenvolver competências necessárias ao exercício da cidadania; desenvolver nos alunos atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos autónomos, participativos e civicamente responsáveis; promover os valores da tolerância, da cooperação e da solidariedade; estimular a participação dos alunos na vida da turma, da escola e da comunidade em que estão inseridos. A Educação para a Cidadania deve adaptar-se às prioridades e necessidades dos alunos e integrar o Projecto Educativo da Escola; concretiza-se no âmbito da relação da escola com a comunidade, na dinâmica da organização escolar, nas áreas disciplinares e nas áreas curriculares não disciplinares, sobretudo na Área de Projecto e na Formação Cívica (DEB, 2002, Roque et al., 2005). Estas Áreas curriculares são para todos os alunos, em todas as disciplinas, e com intenção de promover a integração e contextualização dos diversos saberes, a autonomia, a responsabilidade, o esforço pessoal, o envolvimento dos alunos na escola, os valores de cooperação e da solidariedade (Figueiredo, 2002).

Para além dos diferentes conteúdos curriculares, todos os professores educam para a cidadania: nas metodologias que escolhem, na forma como avaliam, como comunicam com os alunos e com os pais, como gerem direitos e deveres na sala de aula, como exercem, eles próprios, a cidadania. Às áreas curriculares não disciplinares compete um papel especial na concretização da educação para a cidadania. Quase tão importante como a formação cívica é a área de projecto: integra experiência e conhecimento, podendo ser especialmente mobilizadora (Figueiredo, 2002).

Os professores desempenham um papel essencial na Educação para a Cidadania: espera-se que utilizem com esta finalidade os diversos momentos que lhes são proporcionados ao longo do ano lectivo; compete-lhes preparar recursos, materiais pedagógicos, guiões, documentos, sugerir actividades. Devem criar na turma, um clima de segurança e de apoio mútuo e promover o desenvolvimento ético e moral dos alunos (Figueiredo, 2002). Parte importante da vida dos alunos ocorre na turma: esta possibilita aprendizagens sociais importantes; como qualquer grupo, a turma pode – ou não – ser coesa, resolver – ou não – os seus conflitos, ser – ou não – suporte de segurança para os membros; podem criar-se estereótipos em torno de um aluno, pode aprender a funcionar de forma democrática; a vida na turma possibilita colaborar para alcançar resultados, aprender a equilibrar cooperação e competição;

na turma o aluno percebe como são ou podem ser as comunidades, entende e pratica a interdependência positiva; nela analisa e debate questões, como a responsabilidade, o poder, a liderança e estilos de liderança, a resolução positiva dos conflitos (Figueiredo, 2002).

Cada vez se pede mais aos professores: supostamente, o professor deve saber educar para a democracia, a coesão social, a diversidade, a interculturalidade, a sustentabilidade, os direitos humanos, a igualdade...e muito mais. O despacho 19308/08 de 21 de Julho de 2008, art. 10.º, estabelece que ao longo do Ensino Básico devem ser desenvolvidas competências nos seguintes domínios:

“a) Educação para a saúde e sexualidade b) Educação ambiental; c) Educação para o consumo; d) Educação para a sustentabilidade; e) Conhecimento do mundo do trabalho e das profissões e educação para o empreendedorismo; f) Educação para os direitos humanos; g) Educação para a igualdade de oportunidades; h) Educação para a solidariedade; i) Educação rodoviária; j) Educação para os media; k) Dimensão europeia da educação”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português determina, como um dos objectivos do ensino básico:

“proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (LBSE, art.8).

De acordo com este artigo da Lei de Bases e com o Decreto 286/89, de 29 de Agosto, a formação não deve ser apenas transmissão de noções ou reflexão sobre os valores, mas é necessário desenvolver hábitos e atitudes através de experiências; é a criação desses hábitos e atitudes que constituem a formação do carácter, conforme salientam Cunha (1996) e Patrício (1993). Uma educação em valores abrangente não só abarca valores pessoais e sociais e ajuda a discernir escalas de valores; integra a razão, a vontade, os sentimentos e a actuação. Inclui o domínio cognitivo, afectivo, volitivo e operativo: alimenta a inteligência, orienta a vontade, examina e move a actuação.

Para que tal se torne possível é necessária a reflexão sobre os valores, também preconizada na Lei de Bases do Sistema Educativo:

“uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (LBSE, alínea b, art.3).

Aliás, segundo Patrício (1996) é impossível educar sem referência aos valores. A educação deve levar a reflectir sobre os valores, de modo a que estes se tornem critérios de actuação. No entanto, existe uma distância considerável entre o que os princípios preconizam e o que se verifica na prática educativa.

4. Distâncias entre o currículo e a prática

Um estudo relativamente recente sobre a Educação para a Cidadania Democrática nos países do sul da Europa, afirma que o reconhecimento da importância da Educação para a Cidadania Democrática no currículo, não assegura que esta seja efectivamente implementada. Parece haver uma grande distância entre o currículo que se pretende e aquele que é implementado na prática. Nesta área, este fosso é ainda maior do que aquele que existe noutras áreas da Educação escolar (Losito, 2003). Este estudo constatou a dificuldade em levar à prática, nas escolas, as decisões políticas. É difícil conhecer e avaliar as iniciativas e projectos neste âmbito, por falta de avaliações sistemáticas e devido à autonomia das escolas. O estudo português revelou a distância entre os objectivos curriculares e a consciencialização dos alunos com respeito a estes objectivos; com frequência, os estudantes não eram conscientes de que estavam a participar em actividades relacionadas com a Educação para a Cidadania, à excepção da eleição do delegado de turma. A tomada de consciência de que estavam a exercer a cidadania parecia depender das características especiais do professor ou do facto de acontecer um evento excepcional (Menezes et al., 1999).

É consensual que a formação do pessoal docente nesta área deveria constituir um objectivo prioritário, tanto ao nível da formação inicial como da formação contínua e especializada. Por sua vez, a formação de Professores deveria ser levada a cabo em diversos níveis: ao nível dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino/aprendizagem, das competências de gestão e competências relacionais (Losito, 2003).

No entanto, a pesquisa feita revelou que a Educação para a Cidadania ocupa um lugar secundário nas ofertas de formação de professores. Também em Portugal, há uma grande distância entre os princípios e a prática educativa (Figueiredo & Santos Silva, 2000), como reconheceu o Fórum de Educação para a Cidadania, criado em 2006, por iniciativa conjunta entre da Presidência do Conselho de Ministros e do Ministério da Educação. O Fórum apresentou como objectivos estratégicos, desenvolver a investigação nesta área, apoiada num observatório permanente; adoptar oficialmente referenciais pedagógicos; elaborar e manter actualizada uma base de dados neste domínio. Recomendou ainda que o perfil profissional para a docência integrasse obrigatoriamente a dimensão da Cidadania Global, considerando esta área como elegível e desejável também ao nível da formação contínua (Fórum Educação para a Cidadania, 2008).

Evidenciou o interesse acrescido pela Educação para a Cidadania, tanto a nível nacional como internacional. Considerou que a investigação nesta área é vista como uma prioridade, a nível global. Mas este interesse não significa que se saiba como fazê-lo. Reconheceu ainda que não há unanimidade quanto ao modo de levar a cabo a Educação para a Cidadania, muito embora se acentue a necessidade de privilegiar pedagogias baseadas em processos activos, participativos, de diálogo, de construção de projectos comuns e de democracia como prática vivenciada (Fórum Educação para a Cidadania, 2008).

As orientações relativamente a conteúdos, metodologias e recursos pedagógicos nesta área são muito escassas e até há pouco quase inexistentes: em Portugal só recentemente começaram a surgir guiões pedagógicos de apoio à Educação para a Cidadania (Afonso, 2004 e 2007, DGIDC, 2006) e estes desenvolvem só alguns – muito poucos – dos temas apontados na legislação. Como reconheceu o próprio Fórum Educação para a Cidadania, não tem havido condições para a reflexão colegial e as iniciativas nesta área têm tido um carácter avulso; observa-se uma grande variedade de abordagens, por vezes contraditórias, dependendo dos órgãos de gestão pedagógica da escola ou do perfil dos docentes envolvidos (Fórum Educação para a Cidadania, 2008). Provavelmente como resposta a esta situação, em Fevereiro de 2010, o Ministério da Educação ordenou que fosse feita uma proposta curricular de Educação para a Cidadania que

“respondesse às necessidades de formação dos jovens neste domínio, acompanhasse as tendências actuais e as recomendações a nível da

União Europeia e organizasse as sucessivas medidas avulsas tomadas sob pressão de necessidades sociais sem resposta no currículo em vigor e acumuladas, como sugestões ou já mesmo como compromissos, nas Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND), ao longo da última década” (Brederode Santos et al., 2010, p.3).

Deste modo, em Julho de 2010 foi publicado o *Relatório Educação Para A Cidadania. Proposta Curricular para os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (Brederode Santos et al., 2010) que apresenta uma proposta curricular de Educação para a Cidadania, com base em três documentos orientadores para o trabalho das escolas: os Processos-chave, as Áreas Nucleares e os Perfis de Saída do 1.º, 2.º e 3.º ciclo. Os Processos-chave definem as competências processuais fundamentais que os alunos, enquanto cidadãos de uma sociedade democrática, deverão desenvolver ao longo da Educação Básica. As Áreas Nucleares apresentam as aprendizagens esperadas ao longo da Educação Básica tendo em vista o exercício de uma cidadania activa e responsável numa sociedade democrática. Por último, os Perfis de Saída do 1.º, 2.º e 3.º ciclo, elaborados com base nos processos-chave e nas áreas nucleares enumeram os saberes e competências de cidadania que os alunos deverão poder revelar no final de cada ciclo (Brederode Santos et al., 2010, pp.7-15).

Estão postas as bases, estão feitas as propostas de orientações curriculares mas será que se vai efectivamente colmatar a lacuna entre o que se pretende e o que se realiza, efectivamente, na prática? Como esclarece a própria coordenadora deste Relatório esta Proposta de Orientação curricular não deveria envolver novos custos, nem mais horas, nem novas disciplinas (Brederode Santos et al., 2010). Procura-se simplesmente concretizar a dimensão de Educação para a Cidadania preconizada na legislação através de aspectos organizacionais dos estabelecimentos de ensino, de oportunidades de participação dos alunos e de temas transversais a algumas disciplinas e da sua articulação com a Área Curricular não disciplinar de Formação Cívica.

Recentemente, para minimizar custos, as Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND) criadas para o Ensino Básico, pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, – Formação Cívica, Área de Projecto e Estudo Acompanhado – espaços lectivos sem programa predefinido, onde se deveriam, especialmente nas duas primeiras, trabalhar temas e questões de educação para a cidadania, foram reduzidas. Desapareceu já a Área de Projecto, eliminada pelo recente Decreto-Lei 18/2011 e pretende-se que o estudo

acompanhado se reduza apenas aos alunos com especiais dificuldades ou necessidades. A Educação Cívica foi atribuída ao director de turma, sobre o qual pesam já tantas outras obrigações a cumprir. Sem esquecer que à Educação Cívica corresponde apenas um horário diminuto, irrisório face a tudo o que dela se espera: desde a educação para a democracia e a coesão social, a diversidade, a interculturalidade, o desenvolvimento sustentável, os direitos humanos, a igualdade de oportunidades, a saúde e a sexualidade, a educação ambiental, a educação para o consumo, para o conhecimento do mundo do trabalho e das profissões, para o empreendedorismo, para a solidariedade, para a educação rodoviária, para os media, para dimensão europeia da educação... Tanto com tão pouco! Apesar de toda a retórica política, os factos parecem evidenciar que, efectivamente, não se estão a potenciar as condições para que a Educação para a Cidadania seja implementada, na prática.

Gostaríamos de concluir com a consideração de que local e global não se opõem, nem o global significa a aniquilação do local. A globalização, nova etapa deste nosso mundo, pode ser considerada por muitos como uma grave ameaça às identidades culturais:

“Não há dúvida que a aceleração da mundialização, provoca, em reacção, um reforço da necessidade de identidade” (Maalouf, 1998, p. 106).

Pensamos, com Barbosa (2006), que uma cidadania aberta aos outros não implica uma atitude relativista, ou de renúncia às nossas próprias raízes culturais, como tem vindo a acontecer, de certo modo. A educação para a cidadania implica também o respeito por nós próprios e pela nossa própria cultura, da qual não temos que envergonhar-nos, com receio de ofender as crenças e convicções dos outros povos. O respeito pelas outras culturas e povos e a formação de mentes interculturais:

“não tem que pregar o relativismo pelo facto de ser anti-fundamentalista, anti-racista e anti-xenófoba. Há valores que todos partilhamos (...). A igualdade moral básica de todos os seres humanos é um desses valores. Só por enviesamento etnocêntrico se diria que é uma crença ocidental, à espera de colonizar o resto do mundo. Todos devemos ser tratados com igual respeito e consideração e isto é para se aprender através da educação, na escola e fora dela, na infância e na vida adulta. Assim, a educação prepara para o exercício de uma cidadania verdadeiramente global, porque integradora do homem todo e de todos os homens” (Barbosa, 2006, p. 29).

Referências Bibliográficas

- Afonso, R. (2004). Educação para a Cidadania em Portugal. In *Flexibilidade Curricular, Cidadania e Comunicação*. Lisboa: ME/DEB, pp. 449-467.
- Afonso, R. (2007). Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar... Boas Práticas. Lisboa: DGIDC.
- Audigier, F. (2000). *Basics concepts and core competences for education for democratic citizenship*. DGIV/EDU/CIT 23. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Barbosa, M. (2006). *Educação e Cidadania. Renovação da Pedagogia*. Amarante: Labirinto.
- Bîrzéa, C. (1996). Education for Democratic Citizenship: Consultating Meeting. DECS/CIT (96) 1. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Bîrzéa, C. (2000). *Project on Education for Democratic Citizenship: A Life-Long Learning Perspective*. DGIV/EDU/CIT 21. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Brederode Santos, M.E., Marques, A., Cibele, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., Paulus, P., Nobre, P. & Fonseca, T. (2010) *Relatório Educação para a Cidadania. Proposta Curricular para os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*.
- Cunha, P. D' Orey (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Ed.
- DEB (2002). *Reorganização Curricular. Ensino básico. Nova Áreas Curriculares*. Lisboa: ME.
- DGIDC (2006). *Boas Práticas de Cidadania nas Áreas Disciplinares, na Formação Cívica, em Trabalhos de Projeto e em Atividades de Complemento Curricular*. Lisboa: ME/ DGIDC.
- Figueiredo, C.C. (2002). *Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica*. Lisboa: ME/DEB.
- Figueiredo, C.C. & Santos Silva, A. (2000). *Education for Citizenship in the Portuguese Education System (1974-1999)*. Lisboa: ME.
- Fórum Educação para a Cidadania (2008). In <http://www.cidadania-educacao.pt/documentação.htm>
- Losito, B. (2003). Civic Education in Italy: intended curriculum and students' opportunity to learn. *Journal of Social Science Education*, 2.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset.
- Menezes, I, Xavier, E, Cibele, C., Amaro, G. & Campos, B.P. (1999). Civic Education Issues and the Intended Curriculum in Basic Education in Portugal. In: J. Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. (Eds) *Civic Education across Countries: Twenty four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.
- Paixão, M. L. (2001). Viver a Cidadania. In: *Educar Hoje. Enciclopédia dos Pais*, v.6, Lexicultural.
- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roque, A., Carvalho, I., Afonso, R. & Fonseca, T. (2005). A Educação para a Cidadania nos Currículos. In *Documento base para a construção de um Referencial de competências*. Lisboa: DGIDC.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). International civic and citizenship education study: Assessment framework. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study. Amsterdam: IEA



Educação Para a Cidadania Globalocal: Considerações teóricas

Cidadania Global e Educação Superior <i>por Susana Gonçalves</i>	13
Políticas educativas de integração de imigrantes: Expectativas e investimento público <i>por Florbela de Sousa</i>	27
Educação em cidadania / Educação pela cidadania / / Educação para a cidadania <i>por Maria Eduarda dos Santos</i>	39
Dilemas e desafios da identidade nos espaços sociais online <i>por Gil Baptista Ferreira</i>	55
O currículo e a prática na Educação para a Cidadania Global <i>por Maria Helena Guerra Pratas</i>	69
Encontrar o Outro nos livros: A literatura juvenil ao serviço da construção de uma cidadania global <i>por Maria da Conceição Tomé e Glória Bastos</i>	83
Duas formas de ler o mundo: O Português e a Língua Gestual Portuguesa <i>por Isabel Correia e Pedro Balaus Custódio</i>	95

**Encontrar o Outro nos livros:
A literatura juvenil ao serviço
da construção de uma cidadania global,
*por Maria da Conceição Tomé e Glória Bastos***

Encontrar o Outro nos livros: A literatura juvenil ao serviço da construção de uma cidadania global, *por Maria da Conceição Tomé e Glória Bastos*

■ **Resumo**

A questão do Outro, na actual sociedade global, reveste-se de grande importância, tendo em conta as grandes transformações ocorridas nas últimas décadas. A construção de uma cidadania global passa incontavelmente pela formação dos mais jovens para o respeito e aceitação do Outro e da sua diferença. Neste contexto, a literatura juvenil é um espaço privilegiado de encontro dos jovens com a diversidade cultural, com a

alteridade e a diferença, apoiando o desenvolvimento de competências interculturais. Pretende-se neste texto analisar a importância da literatura juvenil para a formação da cidadania global dos leitores (pré)adolescentes, pelo encontro que possibilita com imagens sociais e culturais do Outro.

■ **Palavras-chave**

Literatura juvenil; alteridade; cidadania global; representações do Outro

1. Introdução

A Cidadania Global é, como se pode ler no documento “Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania”, elaborado no âmbito do Fórum Educação para a Cidadania, uma iniciativa do Ministério da Educação e da Presidência do Conselho de Ministros, “uma área tão crucial – urgente e abrangente” (ME, 2008, p. 16), sobretudo porque a “persistência de défices de cidadania na sociedade portuguesa – cidadanias passiva, dependente ou limitada que denunciam desigualdade e discriminações, fragilidade da cultura crítica, várias formas de iliteracia ou de apatia cívica – atingem a qualidade da democracia e do desenvolvimento”. Mas a cidadania não é, como sublinha Eduardo Marçal Grilo no prefácio do documento emanado deste Fórum (ME, 2008), “apenas o conjunto de direitos e deveres que os cidadãos devem exercer e cumprir. O exercício da Cidadania é sobretudo um comportamento, uma atitude e uma certa forma de ser, de estar e de fazer, em que cada um encara os problemas da sociedade em que se insere com a mesma prioridade com que aborda as suas questões individuais, atendendo aos direitos dos outros e em particular no respeito pela diversidade e pelas diferenças que caracterizam as sociedades em que vivemos nesta primeira década do século XXI” (p. 9).

Com efeito, as transformações sociais vividas nas últimas décadas, de forma particular os grandes movimentos migratórios contemporâneos, que questionam os conceitos de nação e de cidadania, têm vindo a suscitar numerosas reflexões filosóficas, éticas e culturais sobre a questão do Outro (Paterson, 2004). Como afirma Baptista (2006, p. 167), “Pensar a questão do Outro no contexto da actual globalização e dos fenómenos de nacionalismo que a têm acompanhado tornou-se, ultimamente, uma quase urgência. De temática lateral, que nem sequer tinha foros de verdadeira cidadania epistemológica ou de eminente dignidade filosófica, encontrámo-nos no presente como que compelidos a tratá-la frontalmente”. Nas últimas décadas, o Outro (estrangeiro) passou a estar mais perto de nós, devido sobretudo aos movimentos migratórios já referidos, mas também graças às viagens turísticas e aos meios electrónicos de comunicação. Vivemos, efectivamente, numa “aldeia global”, tal como a pensou Marshall McLuhan, sobretudo no que diz respeito à possibilidade de encontrar, através dos meios de comunicação de massa e das tecnologias de informação e comunicação, pessoas de outros países e culturas. Neste contexto, a literatura juvenil constitui-se também como um espaço de encontro do leitor com a alteridade. Como sublinha Paterson (2004, p. 19) “Plus que jamais, l’expérience de l’altérité est vécue et appréhendée para une grande partie de la population occidentale au moyen des voyages, des medias et de la lecture”.

Central ao trabalho comparatista no nosso tempo é, naturalmente, o encontro com o Outro (Buescu e Duarte, 2001) e o estudo das suas imagens e representações na literatura torna-se um campo de investigação especialmente produtivo e importante, tendo em conta sobretudo o papel que a literatura assume na formação para a cidadania dos leitores jovens (Bastos, 2008). Com efeito, a literatura é um espaço privilegiado de encontro dos mais jovens com a diversidade cultural, com a alteridade e com a diferença. Refira-se que concebemos o conceito de alteridade tal como o apresenta Paterson (2004, p. 22), não como um conceito “constant, inaltérable ou invariable, mais une construction idéologique, sociale, discursive, sujette à de profondes modifications selon le contexte”. Reconhecer o significado do conceito do Outro na literatura, implica poder identificá-lo como uma formação discursiva e cultural, sendo a alteridade não apenas associada ao estrangeiro, mas também àqueles cuja alteridade é determinada, na vida real, pela sociedade que os envolve, o que implica, necessariamente, no universo ficcional, um desvio em relação a um grupo de referência.

Ao longo deste texto reflectiremos sobre a importância da literatura juvenil na construção de cidadãos do Mundo e analisaremos, por outro lado, algumas figurações do Outro que são veiculadas aos adolescentes em produções literárias de potencial recepção juvenil. Não podemos esquecer que os textos literários, apesar de não constituírem representações exactas do mundo, apresentam determinadas visões e veiculam certos pontos de vista que acabam por provocar, naturalmente, efeitos nos leitores.

2. A Literatura juvenil, as figurações do Outro e a construção de uma cidadania global

De acordo com Colomer (2005), a literatura destinada aos mais jovens cumpre três funções essenciais. Para além da aprendizagem da linguagem e das formas literárias básicas sobre as quais se sustentam e desenvolvem as competências interpretativas dos indivíduos ao longo da sua educação literária, concretiza ainda a importante função de incorporar os mais novos no imaginário da sua colectividade e socializar as novas gerações nos valores e condutas da sua cultura. A socialização cultural que a literatura é capaz de proporcionar, pela possibilidade de alargar o diálogo entre a colectividade e os mais jovens para dar-lhes a conhecer “como es o como se desearia que fuese el mundo” (*idem, ibidem*, p. 203) é particularmente importante no desenvolvimento dos jovens e na construção da competência intercultural.

Segundo Gomes, Silva & Ramos (s.d), a pertinência da promoção da educação intercultural tem vindo a ser considerada frequentemente, sobretudo nos países ocidentais, porque estes se têm vindo a deparar com problemas graves de integração das minorias étnicas, culturais e religiosas. A sociedade pós 11 de Setembro é uma sociedade que precisa urgentemente de promover a educação intercultural, pois esta possibilita, no caso particular do Outro estrangeiro, a formação de cidadãos capazes de compreender esse Outro e os problemas que o levaram a abandonar o local de origem; de aceitar o Outro sem questionar o lugar de onde vem, a sua língua e os seus costumes; de afastar os preconceitos resultantes de falta de comunicação entre as culturas; de reconhecer os aspectos positivos das outras culturas e os valores universais; de defender as ideias próprias tanto verbalmente como através da acção, pela participação activa na vida social e cultural; de entender que todos somos

peessoas, com os mesmos direitos e que todos temos direito a alcançar as mesmas metas, em suma, de formar pessoas solidárias, respeitadoras e justas (cf. Sánchez Moral e Martín Albo, 2003, p. 128).

A literatura juvenil é, potencialmente, neste âmbito, um elemento mediador, porque permite o encontro dos leitores jovens com o Outro e o confronto com outras culturas e com múltiplas diferenças. Através da literatura, os leitores podem aprender valores essenciais como o altruísmo, a tolerância, a solidariedade, o civismo, a aceitação do Outro e da sua diferença, quer esta se refira à nacionalidade, à raça, à cor, ao credo, à condição física ou mental ou orientação sexual. No entanto, não podemos esquecer que os livros espelham, antes de mais, as próprias percepções dos seus autores, assumidas de uma forma mais ou menos consciente e explícita. Na literatura infantil e juvenil, a cultura que olha o Outro é, antes de mais, a do adulto-autor, e o quadro que traçámos no início deste parágrafo em relação a um “plano de acção” ideal, no que se reporta ao relevante papel da literatura para os mais novos no campo da cidadania e do diálogo intercultural, muitas vezes não se concretiza quando analisamos as obras concretas que o mercado coloca à disposição dos jovens leitores.

Neste contexto, Blockeel (2001) constata, precisamente, na sua tese de doutoramento publicada com o título *Literatura Juvenil portuguesa: identidade e alteridade*, a partir da análise que efectuou a produções da literatura juvenil do período entre 1974 e 1994, uma atitude de “fobia” face ao Outro estrangeiro. Este, ou é silenciado, ou aparece apenas como referência devidamente enquadrada nos eventos históricos portugueses, ou então é retratado de forma pouca elogiosa, através de estereótipos. Os livros juvenis do período assinalado, segundo esta autora, quase não transmitem conhecimentos sobre a vida, a cultura, a maneira de ser e os costumes contemporâneos de outros países, dificultando, naturalmente, a tomada de consciência e o conhecimento social do Outro. Mais: das narrativas analisadas destaca-se que a cultura portuguesa não é acolhedora para o Outro, que o encara com uma atitude depreciativa, não dando provas de saber dialogar com ele de igual para igual. De acordo ainda com Blockeel (2001), a literatura portuguesa “parece, portanto, diferenciar-se de outras literaturas para jovens, no sentido de que lhe falta uma grande parte do espaço que o leitor poderia descobrir, a saber, o espaço do Outro”(p. 380), “o diálogo com o Outro, o verdadeiro conhecimento da cultura alheia” (p. 387). Em suma, constata-se um certo etnocentrismo na literatura juvenil portuguesa.

Esta constatação é também reforçada por Gomes (2008) que afirma faltar em Portugal, para além de criatividade no domínio da ficção juvenil e consciência da memória histórica, a abertura a outras culturas. E este aspecto é de crucial importância, uma vez que a literatura é um ponto de encontro privilegiado dos jovens com a diversidade de culturas (Bastos, 2008), contribuindo, através desse encontro, para a formação para a cidadania. No entanto, as imagens culturais sobre o Outro que os jovens encontram disponíveis apoiam-se, com alguma frequência, na transmissão de visões estereotipadas, cristalizadas e não problematizadas da alteridade.

Recordando as palavras de Teresa Colomer (1998, p. 22), “a literatura no pode olvidar que las obras dirigidas a los niños tienen una misión de diálogo cultural, una tensión para buscar el lector allí donde está para tirar de él hacia nuevos modos de comprensión, una situación de diálogo social entre generaciones”. Na questão particular da literatura juvenil, cremos, tendo especialmente em conta que as produções literárias são destinadas a (pré)adolescentes – e sendo a adolescência um período de formação particularmente importante durante o qual os processos de socialização ocupam um papel preponderante na construção do *Eu* e na formação para a cidadania – que as figurações do Outro (estrangeiro ou diferente) presentes na literatura deverão permitir aos jovens aprender a olhar o Outro com respeito e a assumir uma posição de leitura crítica e reflexiva sobre o mundo.

No que diz respeito ao Outro estrangeiro, é possível verificar em algumas das produções literárias que fazem parte de uma colecção muito apreciada pelos jovens portugueses – referimo-nos à colecção “Uma Aventura”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, publicada pela Editorial Caminho, e, de forma específica, a alguns dos livros cuja acção se desenvolve num espaço geográfico que não o português – que o Outro estrangeiro é representado de forma amistosa, mas frequentemente através de imagens estereotipadas e confinado a papéis de figuração (Tomé e Bastos, 2010). Os jovens leitores acompanham os protagonistas em aventuras que se realizam em diferentes países (Espanha, França, Macau, Egipto, Brasil, Tailândia...) ficam a conhecer, em alguns casos, aspectos culturais mais tradicionalmente representativos, nomeadamente aspectos da religião, hábitos alimentares (que frequentemente causam repugnância aos protagonistas), alguns costumes e tradições. Em relação à língua, um aspecto curioso nos livros desta colecção é que parece ser evidente o esforço feito pelo Outro para entrar em comunicação com os protagonistas (jovens adolescentes portugueses), o que nem sempre tem correspondência por parte des-

tes, que manifestam dificuldades em estabelecer comunicação com os estrangeiros. A proximidade com o Outro acaba por ser um elemento com algum destaque, mas concretiza-se quase sempre no facto de esse Outro ter antepassados portugueses (sendo, afinal, também um pouco de nós) e por isso a nossa língua não lhe é de todo estranha ou então teve possibilidade de aprender o português. Em alguns dos livros, no final, as autoras apresentam textos informativos sobre esses países e sobre a forma como decorreu a sua viagem aos mesmos antes da escrita da aventura, mas não há, na parte ficcional dos textos, uma grande interacção dos protagonistas com o Outro estrangeiro de forma a proporcionar a consciência das suas diferenças/semelhanças, dando a conhecer, por exemplo, a forma como os jovens desses países vivem no quotidiano.

No âmbito de questões relacionadas com a identidade e orientação sexual, refira-se que, nas produções literárias contemporâneas destinadas a (pré)adolescentes, parece notório o facto de, inscritas no âmbito das representações hegemónicas de género, a identidade masculina e feminina surgirem associadas a um conjunto de valores e condutas. Por isso, a questão da homossexualidade, sendo uma questão polémica na sociedade portuguesa actual, surge, na literatura juvenil, de uma forma periférica, e com manifestações sobretudo ao nível da homofobia, veiculando alguns estereótipos preconceituosos e homofóbicos ainda vigentes. Basta retermo-nos na leitura de outra colecção também de sucesso, junto de adolescentes e jovens – concretamente a colecção “Profissão Adolescente”, com um número assinalável de livros escritos por Maria Teresa Maia Gonzalez – para encontrarmos vários exemplos de uma linguagem que transporta consigo visões de rejeição, deste “outro”, considerado “diferente” face a determinados padrões sociais.

Refira-se que surgem, em alguns textos, personagens que despoletam a reflexão sobre esta problemática, veiculando atitudes de alguma tolerância e de desconstrução de preconceitos. As produções literárias espelham, sobretudo, a dificuldade em aceitar a diferença no que respeita à orientação sexual, sendo as próprias personagens agentes de discriminação dos colegas muitas vezes apenas baseados em conceitos estereotipados. Esta construção de estereótipos homofóbicos tem vindo a ser realizada ao longo dos tempos através de vários discursos que, de alguma forma, instrumentalizam o medo que se tem do Outro, da sua diferença, tentando fixar os limites da “normalidade”, tal como sublinha Tamagne (2002, p. 61):

L'abondance et la variété des stéréotypes homophobes n'ont d'égaux que la peur et le danger que l'homosexualité fait peser sur les valeurs des sociétés qui produisent ces images.[...] L'homophobie joue alors sur l'opposition masculin/féminin pour susciter la fascination, le ridicule, la peur ou la haine, imposant des modèles de l'homosexualité qui imprègnent les mentalités, tant des homosexuels que des hétérosexuels.

Note-se que o confronto dos leitores jovens com qualquer tipo de estereótipos acaba por não apoiar, naturalmente, a formação para uma verdadeira cidadania global. Aliás, como afirma Bennet (1998, p. 6), “stereotypes arise when we act as if all members of a culture or group share the same characteristics [...] Stereotypes can be attached to any assumed indicator of group membership, such as race, religion, ethnicity, age, or gender, as well as nation culture,[...] Stereotypes are problematic in intercultural communication for several obvious reasons”.

É pertinente sublinhar que as figurações do Outro presentes nas produções literárias de potencial recepção juvenil possuem uma dimensão cultural que reenvia para a própria sociedade, porque são produzidas, dentro da própria cultura, por sujeitos com formas próprias de ver os outros e o mundo – os autores. Neste contexto, como afirma Politis (2006, p. 238), “les perceptions sociales et politiques dominantes ainsi que les préférences et attitudes personnelles de l'auteur composent une charge idéologique imprégnant, consciemment ou non, les livres (de littérature)”. Desta forma, os próprios autores, enquanto agentes sociais, contribuem para a criação de imagens culturais e sociais do Outro, para a manutenção, em alguns casos, de preconceitos e estereótipos (ou para a sua desconstrução) que acabarão por influenciar, positiva ou negativamente, comportamentos e atitudes dos leitores jovens.

3. Considerações finais

Partilhamos a perspectiva de Colomer (1999), lembrando que desde a segunda guerra mundial um dos valores primordiais da literatura infantil e juvenil é fomentar o conhecimento e o respeito pelas outras raças e culturas. Como afirma Delors (1996, pp. 42-44), o conhecimento das outras culturas torna-nos conscientes da nossa própria cultura, mas também da existência de um património comum ao conjunto da humanidade; compreender os outros faz com que cada um se conheça melhor a si

mesmo, devendo todos os indivíduos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. Apenas desta forma, aprendendo a viver juntos, no respeito pelas diversas culturas e diferenças, será possível a construção de uma sociedade mais fraterna, porque constituída por verdadeiros cidadãos, conscientes dos direitos de todos.

A literatura juvenil pode, efectivamente, favorecer o diálogo cultural e a compreensão dos diferentes pontos de vista sobre o mundo, ajudando os jovens a tornarem-se verdadeiros cidadãos. A leitura de livros – do texto e das imagens que o acompanham – é, inquestionavelmente, também uma forma de aprendizagem sobre os factos sociais e culturais, pelo que a literatura acaba por se inscrever numa visão mais alargada de formação cultural que contribui para o desenvolvimento da competência intercultural. Os leitores, em formação, apreendem pelas palavras (e pelas imagens) as representações que moldarão, de alguma forma, a tomada de consciência e o conhecimento social do Outro, desenvolvendo competências de comunicação intercultural.

Sublinhamos, com Politis (2006), que o contacto das crianças e jovens com produções literárias de diferentes culturas, onde existam heróis de diferentes países, oferecendo modelos positivos e autênticos, ajudam os mais novos a “estimer l’idiosyncrasie d’autres groupes culturels, à limiter leur ethnocentrisme culturel et à développer une variété de points de vue” (p. 240), o que contribuirá para a formação de um “leitor intercultural”. Este novo tipo de leitor “intègre le livre et la lecture dans un cadre d’un ‘écosystème’ de notions comme l’interaction, la curiosité, le besoin de comprendre l’autre et sa culture, l’élargissement des relations, l’autonomie dans la dépendance, l’amitié, l’amour etc.” (*idem, ibidem*, p. 243).

O leitor (pré)adolescente, enquanto leitor pensador, procura descobrir nas histórias que lê o sentido da vida, valores e verdade, imagens ideais e autênticos modelos para imitação. Neste contexto, a leitura, quer a que se faz de forma orientada na sala de aula, quer a que se realiza de forma autónoma, por prazer, assume um papel importante na formação dos alunos para a cidadania global.

Em suma, a literatura juvenil, se efectivamente representar o Outro, a sua cultura e/ou a sua diferença de forma realista e isenta, sem preconceitos e sem recurso a estereótipos, contribuirá para a formação dos (pré)adolescentes, para que estes se tornem “agentes activas/os da eliminação dos mecanismos sociais que constroem e

reproduzem a desigualdade e as discriminações, bem como a valorizar as diversidades como fonte de enriquecimento humano.” (ME, 2008, p. 21).

Mais do que espelhar a realidade social, a literatura pode favorecer o diálogo cultural e a compreensão dos diferentes pontos de vista sobre o mundo (cf. Bastos, 2008), e deve contribuir, juntamente com outras formas de arte, para a construção de uma cidadania global, promovendo o respeito pelos direitos humanos e a aceitação do Outro e da sua diferença. Caso contrário, os leitores adolescentes continuarão a interiorizar e a reproduzir as mesmas crenças e os mesmos preconceitos que a ordem social de alguma forma tem vindo a impor (em relação a problemáticas como as questões de género, de orientação sexual, e outros), comprometendo a formação de verdadeiros cidadãos. A literatura juvenil pode e deve constituir-se como uma mais-valia na formação de “um ser humano livre, responsável, autónomo, solidário, sujeito de direitos, respeitador das outras pessoas e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, com um espírito crítico, democrático, pluralista, criativo e interventivo face à sociedade”. (ME, 2008, p. 17).

Referências Bibliográficas

- Baptista, M. M. (2006). A Questão do Outro na Europa da Cultura. In Norberto Cunha (2006). *Europa, Globalização e Multiculturalismo* (pp. 165-179). Vila Nova de Gaia: Editora Ausência.
- Bastos, G. (2008). Images de l'orient dans la littérature de jeunesse au Portugal, *Actas do Colóquio Internacional Orient et Occident/East Meets West in Istanbul*, 23 e 24 de Junho de 2008, Istambul (no prelo).
- Bennet, M. J. (1998). Intercultural communication: a current perspective. In Bennet, Milton J. (ed.). *Basic concepts of intercultural communication: selected readings* (pp. 1-34). Yarmouth (ME): Intercultural Press.
- Blockeel, F. (2001). *Literatura Juvenil portuguesa: identidade e alteridade*. Lisboa: Caminho.
- Buescu, H. C., Duarte, J. F. (coord.) (2001). *Narrativas da Modernidade: a construção do Outro*. Lisboa: Ed. Colibri/C. Est. Comparatistas.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil. Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, n.º Extra 1, 203-216. Recuperado em 2 de junho de 2009 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_16.pdf
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.
- Gomes, J. A. (2008). *A literatura não é um catecismo pronto a usar*. Recuperado em 28 de maio de 2009 de <http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=510BF6874A770B5AE04400144F16FAAE&opse=1&channelid=0>
- Ministério da Educação (2008). *Fórum Educação para a Cidadania. Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*. Recuperado em 10 de novembro de 2009 de http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=297&fileName=edu_cidadania.pdf
- Sánchez Moral, E.; Martín Albo, C. (2003). Educación en valores en una sociedad abierta y plural. *Educación y Futuro*, nº 8, 125-132.
- Paterson, J. M. (2004). *Figures de l'Autre dans le roman québécois*. Québec: Editions Nota bene.
- Politis, D. (2006). Les livres pour enfants et les pratiques interculturelles dans l'école primaire d'aujourd'hui. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 18, 237-247. Recuperado em 2 de junho de 2010 de <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0606110237A.PDF>
- Tamagne, F. (2002). Genre et homosexualité: De l'influence des stéréotypes homophobes sur les représentations de l'homosexualité, Vingtième Siècle. *Revue d'histoire* 3/2002 (nº 75), 61-73. Recuperado em 4 de outubro de 2010 de www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2002-3-page-61.htm
- Tomé, M. da C., Bastos, G. (2010). *A Ilustração na literatura para jovens: a imagem do Outro* – Actas do 8.º Encontro Nacional | 6.º Internacional de investigação em leitura, literatura infantil & ilustração, Universidade do Minho, 9 e 10 de Julho (no prelo).



Educação Para a Cidadania Globalocal: Considerações teóricas

Cidadania Global e Educação Superior <i>por Susana Gonçalves</i>	13
Políticas educativas de integração de imigrantes: Expectativas e investimento público <i>por Florbela de Sousa</i>	27
Educação em cidadania / Educação pela cidadania / / Educação para a cidadania <i>por Maria Eduarda dos Santos</i>	39
Dilemas e desafios da identidade nos espaços sociais online <i>por Gil Baptista Ferreira</i>	55
O currículo e a prática na Educação para a Cidadania Global <i>por Maria Helena Guerra Pratas</i>	69
Encontrar o Outro nos livros: A literatura juvenil ao serviço da construção de uma cidadania global <i>por Maria da Conceição Tomé e Glória Bastos</i>	83
Duas formas de ler o mundo: O Português e a Língua Gestual Portuguesa <i>por Isabel Correia e Pedro Balaus Custódio</i>	95

**Duas formas de ler o mundo:
O Português e a Língua Gestual Portuguesa,**
por Isabel Correia e Pedro Balaus Custódio

Duas formas de ler o mundo: O Português e a Língua Gestual Portuguesa, por Isabel Correia e Pedro Balau Custódio

■ Sumário

A linguagem e a língua em que nos expressamos motiva e condiciona a forma como vemos o mundo e como acedemos aos textos. Estas premissas são cruciais em todas as situações de aprendizagem, mas sobretudo quando os professores propõem atividades de leitura aos alunos. A escolha de textos e os modos como os alunos se acercam deles para os compreenderem passam, pois, a constituir prioridades didáticas.

Este princípio é válido em todas as circunstâncias de ensino, quer se trate da aprendizagem do Português, quer da Língua Gestual portuguesa. Assim, o ensino da leitura é um constante desafio para professores e para alunos, de modo a que se cumpram, entre outros, dois objetivos principais. O primeiro, que o ato de leitura seja sempre um encontro com a identidade de quem lê, e o segundo que a atividade de compreensão dos textos constitua uma experiência significativa de inclusão no mundo que rodeia o leitor.

“A estrutura da língua que uma pessoa fala influencia a maneira com que esta pessoa percebe o universo”

Vygotsky

1. Leitura e identidade

Atualmente, e graças aos contributos teóricos de diferentes áreas do conhecimento, sobretudo da análise do discurso, da linguística, da filosofia da linguagem, ou da psicologia cognitiva, entre outras, sabemos que a língua que falamos molda o nosso conhecimento do mundo e contribui, de forma decisiva, para a construção dos modos como comunicamos, como usamos o léxico, como compreendemos e, sobretudo, como *lemos* os textos e o mundo circundante.

Toda a nossa estrutura cognitiva é, ao longo da vida, concretizada de acordo com uma matriz cujas raízes estão fundeadas nos modos como vemos, lemos e descrevemos o mundo.

A linguagem condiciona-nos, pois, a *visão do mundo* e a nossa forma de o experimentarmos. Vigotsky (1978) afirmava que “words play a central part not only in the development of thought but in the historical growth of consciousness as a whole. A word is a microcosm of human consciousness.” Da mesma forma refere que “the structure of the language one habitually uses influences the way he perceives his environment (...).

Em que medida essa (mesma) linguagem condiciona a nossa liberdade de experimentação do mundo? Será que temos, ou podemos conceber, alternativas mais completas de comunicação?

A jusante de considerações teóricas que são, a vários títulos, multidisciplinares, e ultrapassam largamente, quer pela forma, quer pelo conteúdo, a despretensiosa reflexão que agora tecemos, há no entanto algumas implicações didáticas que decorrem destas questões. Se atentarmos, por exemplo, nas orientações provenientes do Ministério da Educação (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: 1997, p.19), o referido documento explicita que:

“Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interacção com o mundo que os rodeia. A criança quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o “mundo”, já construiu algumas ideias sobre as relações com os outros, o mundo natural e construído pelo Homem, como se usam e manipulam os objectos.

(...) Enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.”

“A fantasia das crianças permite-lhe só acesso a “realidades” que não se limitam ao mundo próximo. Tomar como ponto de partida o que as crianças sabem, pressupõe que também esses saberes deverão ter sido tidos em conta e que a educação pré-escolar, bem como outros níveis de ensino, não os poderão ignorar.

Um dos objectivos principais é necessariamente a tentativa de compreender e dar sentido ao Mundo; partindo da curiosidade e do desejo de saber das crianças: com finalidade de desenvolvimento das ciências, técnicas, artes, desenvolver formas elaboradas do pensamento, e até mesmo, a abertura a novos horizontes.”

Ora, quando os alunos aprendem uma língua, que é o seu esteio materno, estão a aprender uma *linguagem* específica que reproduz o seu meio sociocultural. Essa aprendizagem transforma progressivamente os rumos de nosso próprio desenvolvimento. Assim, podemos ver como a perspectiva de Vygotsky dá importância à dimensão social e interpessoal, na construção do sujeito.

Numa outra linha teórica, mas com resultados semelhantes, Wittgenstein referia “Que o mundo é *meu* mundo revela-se no facto de os limites da linguagem (da linguagem que apenas eu compreendo) significarem os limites do *meu* mundo”. A linguagem é, assim, o espelho do(s) mundo(s) do leitor e do falante. Toda e qualquer realidade pode ser apenas apercebida e apreendida através dela.

Ora, do ponto de vista didático, como refere Sim-Sim (2007, p.10) os fatores que marcam a diferença na dificuldade de compreensão de textos pelo mesmo leitor espelham:

“o conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema, e o (des)conhecimento de vocábulos utilizados no texto. A compreensão beneficia da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o Mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui.”

É por essa razão que, no ensino da leitura e, mormente, no ensino da compreensão de como os alunos devem *aprender a ler e a compreender o que leem*, há um lugar obrigatório para as estratégias pedagógicas direcionadas ao *desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças* e, ainda, para a ampliação das vivências e do *conhecimento que possuem sobre o Mundo*.

Estes fatores determinam o modo como elas desenvolvem as competências específicas de leitura e a forma como se tornam leitores capazes de compreender e de interagir semanticamente com os textos que leem. Por outras palavras, é nesta *ampla* fronteira da aprendizagem que se definem os leitores passivos e acríticos e os que interagem com os textos, tornando a leitura um exercício produtivo.

Refere ainda Sim-Sim (2007, p.9) que “O grande objetivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura”.

Todavia, a proficiência de leitura depende, também, da conjugação de outras condições adicionais. A primeira delas está relacionada com a *competência de decifração*, na identificação célere e automática das palavras, na conversão rápida e eficaz

do grafema/fonema em direta conjugação com o domínio lexical, confortável e produtivo, da língua de escolarização e que serve de suporte à aprendizagem.

Adicionalmente, apontam-se ainda mais dois fatores decisivos: um deles relacionado com as *experiências anteriores de leitura* e o outro com o facto de serem ou não *significativas* na formação das competências.

Efetivamente, aquilo que se entende por *experiência individual de leitura* é, de modo sintético, o *encontro particular* entre um leitor e um dado texto. A este propósito refere Appleyard (1990, p.15) “O acto de ler é, primordialmente, um encontro entre um leitor particular e um texto particular, num tempo e num espaço particulares.”

Assim, é deste *encontro* que resulta grande parte da *produção de leitura*, dado que entre ambos se estabelece uma relação de intimidade e de cumplicidade semântica e onde se articulam, de modo significativo, as experiências e o conhecimento do mundo desse leitor, em particular.

É por este conjunto de razões operativas que a experiência de leitura de cada um dos alunos, em qualquer grau de ensino, colhe frutos da experiência pessoal de cada leitor e do grau de profundidade e de extensão que ele tem com a vida e com a realidade e os mundos que os textos encenam e/ou representam.

Como este relacionamento é interdependente, o próprio exercício de leitura amplia os horizontes de cada um dos leitores no tocante à realidade, aos mundos possíveis, num jogo de enriquecimento contínuo em que se aprende cada vez mais, *lendo*. Além disso, a margem de compreensão leitora é distinta, de leitor para leitor.

Numa linha reflexiva semelhante, Saramago, em *A Caverna* (2000, p.77) explicava:

“(...) Vivi, olhei, li, senti, Que faz aí o ler, Lendo, fica-se a saber quase tudo, Eu também leio, Algo portanto saberás, (...) Agora já não estou tão certa, Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa, A não ser, A não ser, quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar (...).”

Entendemos que este *encontro pessoal* do leitor com o texto possa constituir, num futuro próximo, uma das chaves-mestras para entender muitos dos mecanismos em torno da didática da leitura e, sobretudo, da promoção do livro e dos textos. Nos últimos anos, vários especialistas no domínio da leitura têm deixado entrever as potencialidades didáticas deste relacionamento. É o caso, por exemplo, de Bloom (2001). Este autor considera que “a melhor forma de ler bem é assumir esse acto como uma disciplina implícita: somos o nosso único método, quando o nosso eu se moldou plenamente.” Ora, a moldagem do “eu”, como pré-requisito para esta competência de leitura própria, é sempre concretizada enquanto um espelho de identidades várias a que o leitor está sujeito.

Atendendo a que a leitura é (sempre) um processo dotado de extensa interatividade que se estabelece entre o leitor e o texto, e através do qual se desenvolve um jogo contínuo de cumplicidades e de (re)construção de significados, (re)formulação de conhecimentos e acesso a informação, toda a atividade é (sempre) uma permanente troca de *identidade(s)* e de *alteridade(s)*.

Refere Foucambert (1994, p.5) que “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.”

Ora, se atendermos a estas implicações didáticas, a aprendizagem da leitura é, em simultâneo, *causa e consequência* de todas as aprendizagens nucleares que se efetivam ao longo da vida, em geral, e na escola, em particular.

O modo como os alunos se expressam e leem é, pois, a forma que dão à sua *identidade* e à língua de escolarização que dominam. Assim, e do ponto de vista didático, quer o domínio da língua oral, quer da escrita são, obrigatoriamente, *pontos de partida* mas, também – e sempre – *pontos de chegada* de todas as aprendizagens.

2. Leitura e Inclusão

Sendo a leitura um processo de conhecimento do mundo assente na relação que o falante tem com a sua língua materna, como deveremos perspetivar o acesso à leitura quando o leitor não ouve? Conforme sabemos, o desenvolvimento linguístico, nomeadamente o treino eficaz da Consciência Fonológica¹, é fundamental na formação de leitores proficientes. Como equacionar metodologias eficazes na decifração dos grafemas quando o fonema não é descodificado?

Considerando a leitura um caminho para a construção da identidade individual, é necessário compreender como é que as crianças Surdas descobrem o mundo, como o rotulam e o interrogam. Ora, no nosso entender, teremos de começar por perceber qual a língua de que o Surdo se serve para codificar a realidade.

Assim, *a priori*, estando incapacitado de ouvir, uma língua oral não poderá ser o veículo privilegiado de expressão para alguém portador de surdez². De facto, muitos Surdos “falam com as mãos”, não através de um rudimentar ou icónico código gestual, mas sim fazendo uso de um idioma, reconhecido na constituição da república em 1997, arbitrário e convencional, a Língua Gestual Portuguesa (LGP). Assim, esta língua é formada por unidades menores, os queremas³, que se juntam para constituir unidades maiores, as palavras, ou como mais vulgarmente se designam, os gestos. A LGP tem uma estrutura sintática bastante diferente da Língua Portuguesa, pois trata-se de uma língua sintética, com poucas palavras funcionais, pautando-se por uma organização Sujeito Objeto Verbo ou Objeto Sujeito Verbo (SOV; OSV), ao contrário do Português que, como sabemos, é uma língua analítica, com recurso a várias palavras gramaticais, como as preposições e as terminações flexionais, ausentes na LGP⁴, e que se estrutura segundo a ordem Sujeito Verbo Objeto (SVO). Acresce a estas dife-

¹ Por Consciência Fonológica entenda-se a capacidade de identificar, segmentar e manipular os sons da língua.

² Todavia, convém não esquecer, e retomando a questão da construção da identidade, que a LGP nem sempre é aceite, pelo Surdo, como forma de expressão. De facto, quer seja por influência do meio, pautado pelo convívio com a sociedade maioritária ouvinte, quer seja por educação, algumas pessoas não comunicam em LGP preferindo “oralizar”, ou seja, comunicar exclusivamente através do Português.

³ Usamos a terminologia de William Stokoe (1960). Um querema é um parâmetro do gesto, uma unidade mínima e indivisível que combinada com outras forma palavras e possui um cariz distintivo. Hoje em dia, consideram-se, na LGP, quatro queremas, a configuração da mão, a localização e o movimento. Todas estas unidades possuem diversas articulações. O gesto possui ainda mais dois parâmetros, a orientação e a expressão. Todavia, no que diz respeito ao primeiro, alguns autores consideram que este faz parte da configuração, não sendo um querema autónomo. Já a expressão é considerada uma unidade morfológica. Para mais informação, veja-se SANDLER & MARTIN (2006).

⁴ A LGP utiliza muito pouco a flexão morfológica, e quando o faz é de maneira muito divergente do português. Para mais informações veja-se AMARAL (1994). Sobre os princípios de organização morfológica das Línguas gestuais consulte-se SANDLER & MARTIN (2006).

renças o facto de a LGP, até ao momento, ser uma língua ágrafa⁵, e não ter ainda de forma plena reconhecida a sua Norma Padrão⁶.

É necessário ter presente que a LGP nem sempre é a língua materna das crianças. Na realidade, a maioria dos pais de filhos Surdos são ouvintes e não dominam a LGP pelo que a comunicação assume, muitas vezes, a forma de um código combinado entre os pais e as crianças, mediado pelo recurso à linguagem gestual, à mímica e, algumas vezes, à escrita. Assim, a LGP, sistema linguístico visual de comunicação e, a nosso ver, meio de expressão que uma criança Surda adquire com naturalidade, nem sempre é a língua primeira, mas, apenas é aprendido na escola quando ocorre o contato com adultos e crianças Surdas. Desta forma, a construção do ego acaba por ser múltipla, porém, esta diversidade linguística nem sempre é proveitosa. A criança que não tem acesso pleno a uma língua natural não concebe o mundo, pois, não tem meio para o construir através de uma língua. Sendo Surda, grande parte das particularidades do sistema fonémico do português não é apreendida. O Surdo corre o risco de compreender o mundo como uma grande lista de palavras que pouco se relacionam entre si. A realidade pode ser decifrada, mas, muitas vezes, não é compreendida.

Com a implementação, em 2009, das Escolas de Referência para o Ensino Bilingue a Alunos Surdos (EREBAS) foi dado um grande passo na construção do ensino inclusivo e igualitário. Assim, nestas escolas, os alunos Surdos têm a possibilidade de aprender a Língua Gestual e o Português como Língua Segunda. Para um ensino inclusivo, onde todos possamos conviver respeitando as diferenças individuais, é fundamental que se criem condições de acesso ao conhecimento. A nosso ver, o ensino do Português como língua segunda permite ao Surdo a compreensão do que lê, sendo o caminho adequado para a construção da literacia. Através de metodologias específicas, as crianças e jovens portadores de surdez, podem compreender a língua portuguesa, mesmo estando privados da sua componente fónica, de forma a poderem agir sobre o mundo com atitudes conscientes. Se os alunos forem conduzidos a perceber a língua portuguesa escrita enquanto sistema diferente da

⁵ Saliente-se que algumas línguas gestuais possuem um sistema de representação escrito, o “signwriting” ou método Sutton. Para mais informações veja-se <http://www.signwriting.org/>

⁶ Apesar de haver já algumas publicações, de âmbito normativo, uma gramática (1994), dois gestuários, um em papel, publicado em 1992, e outro em formato digital, datado de 2008, e um dicionário, editado em 2010, talvez pelo facto de não possuir um suporte escrito, a relação que a comunidade Surda tem com a língua, rege-se pelo uso de várias variedades dialetais e socioletais sendo, algumas pessoas, reticentes a considerar um gesto como norma em detrimento de outro que privilegiam no uso.

língua gestual, mas como ferramenta indispensável para a compreensão do mundo e para a sua construção como sujeitos, estaremos no caminho de uma sociedade realmente inclusiva.

Qual o papel da leitura nesta inclusão? E como é que ela se constitui como veículo de identidade para o Surdo? A nosso ver, o contacto com textos escritos, de natureza vária, é um passo fulcral para que ler se constitua como ampliação das experiências pessoais da criança Surda, transformando-se numa forma de desbravar os limites do mundo que ela, com a curiosidade natural de todas as crianças, insistentemente interroga. Porém, a leitura tem de ser significativa e ir ao encontro da sua identidade. Assim, em primeiro lugar, a literacia da imagem é um caminho que se tem de trilhar para o gosto pela leitura. Tal como acontece com as crianças ouvintes, as Surdas devem manusear livros desde cedo, devem ser guiadas para a “leitura das cores”, compreendendo a história, narrada em LGP, seguindo a ilustração do livro. Apesar de a narrativa dever ser gestuada, para que a criança apreenda de forma plena o conteúdo, a mancha gráfica da escrita não deve ser esquecida. Assim, é importante que ela perceba que as letras tecem a história que ela está a ver. Mais tarde, através, sobretudo, de estímulos visuais e de reconhecimento de padrões gráficos, pode começar-se a trilhar o caminho para a decifração.

Como começámos por afirmar, para os alunos ouvintes, o treino gradual e contínuo da Consciência Fonológica, é essencial para uma decifração bem conseguida e, conseqüentemente, um conhecimento reflexivo da língua que faculta o acesso à compreensão leitora. O meio de acesso à leitura, para os alunos Surdos, não pode ser o som que está por trás do grafema, mas o reconhecimento da letra e das várias combinações que se formam para originar palavras. Assim, a correspondência, ao invés de ser fonema/grafema, deverá ser palavra escrita/palavra gestual. Posteriormente, quando o aluno for proficiente a LGP e tiver aprendizagem da sua língua em contexto formal, ou seja, conhecimento explícito, ele compreenderá que as palavras escritas também possuem padrões com significado que se combinam de várias maneiras, tal como os gestos.

Para que a literacia em Português seja um objetivo concretizado, o aluno deve ser exposto a várias tipologias textuais, desde textos informativos, utilitários, instruções e até textos literários adequados à sua idade e expectativas. Este é um meio de potenciar o interesse pela leitura e pela escrita, pois nela os alunos

revêem-se, uma vez que são atores e autores dos textos⁷. Como afirma Ronice Quadros (2006, p. 43):

“A leitura e escritura de um texto deve ter um significado real para a criança. Por exemplo, confeccionar pequenos livros com os alunos contendo histórias criadas por eles ou ilustrar textos já trabalhados, seja um livro para cada história ou ainda uma coletânea de histórias da turma num mesmo livro que circule entre a turma, com direito de levá-lo para casa a fim de mostrá-lo a família, apresenta um significado real à função de escrever. Outra possibilidade ainda seria de agrupar os livros produzidos pelos alunos num espaço próprio da sala como uma mini-biblioteca para que os colegas retirem os livros para ler. Os textos produzidos também poderiam ser presenteados aos colegas ou à biblioteca da escola, ou ainda serem expostos numa feira ou num evento especial da escola como possibilidade de serem lidos de fato. Uma ideia mais abrangente seria a turma ou a escola promover uma “Semana da Leitura” ou “Semana da Comunicação” para desenvolver projetos que estimulem a leitura e produção escrita. Outra alternativa ainda seria montar um diário de notícias ou um jornal da turma ou da escola, que circule entre as crianças, a escola e as famílias, no qual se explore diferentes tipos de textos baseados nos jornais da cidade (artigos, entrevistas, cartas, propagandas, anúncios, avisos legais e editais, receitas, humor, sinopses de filmes ou novelas,..”

Desta forma, a leitura começa no eu, assumindo-se como parte dele e deixa de ser um mundo outro a que é difícil e inútil aceder.

Sendo a Língua Gestual o veículo de expressão e identidade do Surdo, será proveitoso se as duas línguas fizerem parte da obra que lê. Hoje em dia, há diversos livros que possuem adaptações para LGP. Assim, a criança começa por visionar e entender o sentido da narrativa para, numa segunda fase, descobrir as palavras que, na língua portuguesa, formam a história. Mais significativo ainda, a nosso ver, é se a criança ler

⁷ Veja-se, como exemplo de boas práticas, um projeto que está a ser desenvolvido na EREBAS Augusto Leça, escola básica pertencente ao agrupamento de Eugénio de Andrade, no Porto. As professoras, de LGP e do primeiro CEB, em conjunto com os alunos, dinamizam um blog, denominado “Magia Bilingue”, <http://surdosbilingues.blogs.sapo.pt/338.html>, onde todos os discentes participam, através da leitura de uma receita culinária, da construção de uma entrevista ou do visionamento e leitura de uma história infantil.

uma história escrita por um autor Surdo. Desta forma, a identificação não é apenas com o que lê, mas com quem a escreve o que potencia a confiança de acreditar nas capacidades que possui. Os livros infantis de Marta Morgado são um ótimo recurso para fomentar o gosto pela leitura. Acompanhados da narração em LGP, as histórias estão escritas num português escorreito acompanhado de ilustrações vívidas que convidam a passar as páginas e a deter o olhar. Mas o interesse que estes livros despertam está também nas temáticas que abordam. Assim, as duas obras desta autora, *Mamadu* e *Sou Asas*, contam histórias de meninos Surdos, as suas vivências e sonhos, constituindo-se numa forma de conceber o mundo por alguém que também o vê sem ouvir. A leitura transforma-se, assim, em prazer, ou seja, numa forma de a criança se sentir incluída no mundo que também ajuda a construir, lendo-o.

A promoção de igualdade de oportunidades, objetivo essencial do ensino inclusivo, deve pautar-se pelo incentivo à leitura proporcionando aos alunos Surdos meios de se inserirem na sociedade que, maioritariamente, é constituída por ouvintes. Ler deve ser compreendido como uma atividade necessária à autonomia em comunidade, pois só através da compreensão de textos o Surdo pode entender o mundo que o rodeia e opinar sobre ele. A literacia é sinónimo de inclusão e cabe aos educadores, pais e professores, conduzir as crianças na descoberta dos vários sentidos que os textos potenciam.

Através da “leitura significativa”, a criança descobre a sua identidade, encontrando no ato de ler as respostas para muitas das suas perguntas. Assim, sempre tendo por base uma metodologia comparatista, o Surdo encontra nos livros a sua identidade que, curiosamente, também pode ser veiculada através da alteridade da escrita.

Desta forma se concebe o bilinguismo, ou na feliz expressão de Carlos Afonso (2008), o biculturalismo, pois a criança constrói a cultura e apreende-a também com a leitura. Ler implica recontar, reformular aquilo que se leu através da nossa experiência pessoal, contudo, também nos livros podemos encontrar e construir as nossas vivências de modo a que não fiquemos “pegados à página”, mas que as letras no papel sirvam para fazer pontes entre o nosso e múltiplos mundos.

Referências Bibliográficas

- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a Surdez: A Problemática Específica da Surdez. A Educação de Surdos*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Appleyard, J. A. (1990). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Amaral, M.A.; Coutinho, A.; Delgado, M.R. (1994). *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Associação de Pais para Educação de Crianças Deficientes Auditivas. (org, 2009). *Gestuário Digital*, Lisboa: INR.
- Baltazar, Ana Bela. (2010). *Dicionário da Língua Gestual Portuguesa*, Lisboa: Porto Editora.
- Bloom, H. (2001). *Como Ler e Porquê*. Lisboa: Caminho.
- Bettencourt, J. (1992). *Gestuário*. Lisboa: INR.
- Foucambert, J. (1994). *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa.
- Morgado, M. (2007). *Mamadú, o Herói Surdo*, Lisboa: Surd'Universo.
- Morgado, M. (2009). *Sou Asas*, Lisboa: Surd'Universo.
- Quadros, R. M. & Scmiedt, M. (2006). *Idéias para Ensinar Português a Alunos Surdos*, Brasília: MEC.
- Sandler, W & Lillo-Martin (2006), *Sign Language and Linguistic Universals*. Cambridge: University Press.
- Saramago, J. (2000). *A Caverna*. Lisboa: Caminho
- Sim-Sim, Inês. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: DGIDC.
- Stokoe, W. (1960). *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*, Studies in linguistics: Occasional papers (No. 8). Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- Wittgenstein, Ludwig. (1985). *Filosofia*. Trad. António Zilhão. In: Manuscrito. Vol. XVIII. nº2. São Paulo: Unicamp.



A Escola e a Sociedade Civil: Estudos exploratórios e projectos de intervenção

A Escola e a Cidadania Global

por Jacinto Serrão Freitas e Maria Helena Salema .. 109

Educação para a cidadania activa:

Causas ambientais, comportamentos sociais

por Mário Oliveira, Luísa Pimentel, Judite Vieira,

Maria da Conceição Silveirinha e Isabel Varregoso 125

As ONGs e a promoção de uma educação para a cidadania nas escolas

por Maria Helena Salema, Rita Raimundo

e Pedro Sérgio Pessoa 141

Experienciar a cidadania activa no Jardim de Infância em contexto matemático

por Ana da Conceição Cardoso

e Dárida Maria Fernandes 159

Identidade e cidadania

em adultos de nacionalidade portuguesa

por Maria José Martins 177

Consciência histórica: Estudo longitudinal com crianças do 1.º ciclo ao 8.º ano

por Glória Solé 189

O que pais muçulmanos residentes

na área da Grande Lisboa desejam para os seus filhos

por Joana Dias 207

O processo avaliativo em contexto educativo de creche

por Maria de Lurdes Cró e Ana Mafalda Pinho 223

A Escola e a Cidadania Global,
por Jacinto Serrão Freitas e Maria Helena Salema

A Escola e a Cidadania Global, por Jacinto Serrão Freitas e Maria Helena Salema

■ Sumário

O conceito de cidadania global surge com a dinâmica do processo de globalização e, à cidadania nacional, acrescenta-se a que resulta de compromissos internacionais, assumidos pelas Nações, assente no respeito e protecção dos direitos humanos.

O projecto *M-igual?* é inovador, dinâmico e cooperante com instituições nacionais e estrangeiras, com as escolas e a comunidade envolvente. Este projecto gravita em torno dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e tem suscitado o intercâmbio de experiências entre comunidades escolares, no âmbito do ensino não-formal, na educação para a cidadania (EC).

O trabalho, subjacente à investigação, cujo objectivo foi contribuir para verificar se existe uma associação entre o *M-igual?* e a comunidade escolar, confrontando variáveis relacionadas com a EC, na escola, na acção dos professores, nos conhecimentos, competências, atitudes e valores dos alunos.

Inspirada na tipologia de métodos mistos a estratégia de investigação enquadra-se na lógica da “estratégia simultânea” de dois mé-

todos. Um método que privilegia os resultados finais e que permite uma interpretação e compreensão do desenvolvimento de sinais nos alunos nos domínios da cidadania activa relacionados com o *M-igual?*. E, através de outro método, procurou-se conhecer as opiniões dos professores sobre as práticas pedagógicas e sobre o impacto do *M-igual?* nos alunos, nos professores e na escola.

O estudo abrange as 8 escolas que aderiram inicialmente ao *M-igual?*, cujos dados mais substanciais foram recolhidos por inquérito por questionário.

Da análise dos dados verifica-se que existe uma associação positiva entre o *M-igual?* e no nível de conhecimentos, competências, atitudes e valores dos alunos. E, na opinião dos professores, o *M-igual?* é fortemente relevante na comunidade escolar em geral e as suas práticas, no âmbito da EC, seguem de modo geral os tipos de ensino comumente aceites no Conselho da Europa.

■ Palavras-chave

Educação para a cidadania global; Educação formal e não-formal; Comunidade escolar

Escola e Globalização

Este artigo é o resultado de um trabalho mais amplo (Freitas & Salema, 2009) onde se procurou verificar o impacto do projecto *M-igual?* na comunidade escolar, mais concretamente, na escola, nos professores e nos alunos, no campo EC global.

A educação para a cidadania (EC) é uma vertente educativa fundamental para a formação de cidadãos mais reflexivos e mais intervenientes na vida colectiva, para a promoção de uma sociedade respeitadora dos valores humanos. Visa formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e preparar os jovens para desempenharem um papel na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Na escola,

a EC pressupõe o desenvolvimento de uma consciência cívica, na base de valores éticos e morais, de modo a garantir a sustentabilidade de uma sociedade que é cada vez mais complexa e global.

Devido à sua idiossincrasia, a escola tem um papel preponderante na promoção dos valores para uma cidadania activa e global. Ensinar para a cidadania é preparar os jovens para serem cidadãos responsáveis, competentes e informados, esta é uma função da Escola e uma missão dos professores, independentemente da sua área disciplinar.

O tema da EC tem vindo a ganhar uma projecção, nos últimos tempos, que se tornou “um tema obrigatório nos debates no campo pedagógico e, mesmo, entre um público mais vasto ligado, de uma maneira ou de outra, à Escola” (Carvalho, Sousa & Pintassilgo, 2005, p. 5).

A falta de significado na aprendizagem para uma cidadania activa tem implicações negativas na vida de cada um e na comunidade, provoca um poder cívico fraco que põe em causa a qualidade da democracia, da liberdade e da autonomia das pessoas e das organizações e, por outro lado, induz uma consciência, individual e colectiva, frágil em relação à ética dos direitos humanos.

Baseando-se no projecto de Educação para o Desenvolvimento: *M-igual?*, no campo da EC global, o problema de investigação reside em saber: Qual o impacto do projecto *M-igual?* na comunidade escolar, mais concretamente, na escola, nos professores e nos alunos, no campo da EC global? E, em torno desta questão central, procura-se compreender a relação entre os campos do ensino formal e não-formal e a problemática da aprendizagem para a cidadania activa.

Tendo em conta esta problemática a Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), em parceria com a Fundação Champagnat, está a dinamizar o projecto de Educação para o Desenvolvimento: “*M-igual?* Igualdade não é indiferença, é oportunidade!”, cujo objectivo visa sensibilizar as escolas para os fenómenos da exclusão associados à desigualdade de oportunidades, favorecer a reflexão e a compreensão da equidade e da inclusão, criar espaços de partilha e debate dentro e fora da escola, mobilizar o público-alvo para uma participação activa a nível local e global. Aliás, é já uma ideia comumente aceite pelas sociedades democráticas e compaginável com os objectivos da EC. O projecto *M-igual?* surgiu do contacto com a experiência havida da OGND espanhola “Entreculturas”, organização congénere da FGS. O projecto gravita em torno dos valores da Declaração do Milénio, subjacente ao conceito “pensar global, agir local” e aos 8 Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM).

O projecto *M-igual?* tem, como metodologias de trabalho, a produção de materiais educativos para os professores trabalharem com os alunos ao longo do ano lectivo, complementados com visitas temáticas e de formação às escolas, dirigidas quer aos professores, quer aos alunos.

Neste contexto, procurou-se verificar o impacto do projecto *M-igual?* na comunidade escolar, mais concretamente, na escola, nos professores e nos alunos, no campo EC global.

O estudo teve, assim, como objectivo contribuir para verificar se existe uma associação positiva entre o projecto *M-igual?* e a comunidade escolar, confrontando variáveis relacionadas com a EC, mais concretamente, sobre a escola, a acção dos professores, os conhecimentos, competências, atitudes e valores dos alunos (Salema, 2005).

As questões de investigação, que decorrem do problema, dos objectivos definidos e que se prendem com as variáveis em jogo, são as seguintes: 1 – Existe associação entre o *projecto M-igual?* e o nível de conhecimentos e competências dos alunos, no âmbito da EC? 2 – Existe associação entre o *projecto M-igual?* e o nível de atitudes e de valores dos alunos? 3 – Existem diferenças nos níveis de envolvimento no *projecto M-igual?*, conhecimentos/competências e atitudes/valores entre géneros, idades e escolas? 4 – Qual a opinião dos professores acerca do impacto do *projecto M-igual?* na comunidade escolar? 5 – Qual a opinião dos professores sobre a acção pedagógica e o ambiente educativo da escola, no âmbito da EC?

A abordagem aos professores e alunos fez-se por via de inquérito por questionário, procurando conhecer o contexto interno e externo do meio escolar para ajudar a compreender os fenómenos subjacentes à problemática acima referida.

Neste campo fez-se o enquadramento teórico mais focalizado à luz dos direitos humanos, da sociedade da informação, da globalização e do processo de construção da União Europeia, na direcção do binómio educação/cidadania. Fez-se, também, uma abordagem ao(s) conceito(s) de cidadania, procurando dar uma visão da cidadania em diversas vertentes, passando, pela componente curricular, pelos novos desafios que se colocam aos professores, nas exigências de formação e na diversidade do sistema educativo, e, também, na vertente do ambiente educativo.

A EC insere-se actualmente, nas políticas de educação, como objectivo e uma finalidade do sistema educativo, aliás, como vem acontecendo na generalidade dos países democráticos e defensores de um quadro de valores dignificantes da pessoa

humana. Numa aturada revisão de literatura verifica-se que o conceito de cidadania tem sofrido oscilações ao longo da História, mas nos tempos actuais a evolução deste conceito tende a ganhar uma dimensão global e mais consensual. Trata-se de um conceito, cujos atributos são profusos e, subjacente ao objectivo da presente investigação, o quadro teórico gira em torno do eixo da EC e dos seus impulsos globais e locais que, nas décadas mais recentes, foram determinantes para a humanização e democratização dos sistemas de ensino e afirmar a EC global, como componente essencial para uma harmonia entre os povos, em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a sociedade da informação e o fenómeno da globalização foram elementos decisórios na persecução desta pretensão planetária. Faz-se uma referência específica aos trabalhos desenvolvidos pela Europa que, à escala mundial, impulsionou fortes dinâmicas neste sentido, quer a nível da orientação política, quer a nível dos apoios concretos às organizações públicas e/ou privadas à escala global, nacional e local. Faz-se, ainda, uma abordagem ao conceito de cidadania activa e de educação e formação para cidadania, focada nos trabalhos desenvolvidos pela União Europeia e pelo Conselho da Europa, fazendo uma alusão à componente curricular e ao papel das ONGs no ensino, aos novos desafios que se colocam aos professores quer na formação e na sua acção pedagógica, quer ainda na heterogeneidade do meio escolar e, por fim, uma abordagem ao ambiente educativo necessário para responder à nova realidade social.

Metodologia

Nos pressupostos metodológicos fez-se uma introdução aos métodos utilizados na investigação de forma a justificar os procedimentos adoptados consoante os grupos – alunos e professores – e os dados recolhidos. Embora em ambos os casos se tenha adoptado uma técnica de inquérito por questionário os procedimentos seguem caminhos metodológicos diferentes, quer na “teoria da amostragem” que se baseia na “recolha de dados no contexto apropriado aos objectivos”, quer na “estatística descritiva”, que se baseia na caracterização dos dados, quer na “inferência estatística” que se baseia nas conclusões inferenciais no contexto onde os dados foram obtidos (Maroco & Bispo, 2005). E, neste estudo, os dados do grupo-alunos são abordados na lógica da “teoria amostragem e inferência estatística” e os dados do grupo-professores são abordados na lógica da “estatística descritiva”, em que a informação é resumida para uma melhor e atractiva “apreensão e visualização” da

informação (*idem*). Assim, a abordagem metodológica mista afigurou-se a mais adequada à realização do trabalho e para uma melhor cobertura de todas as suas fases da investigação.

A investigação tem assim dois grupos diferentes, o grupo dos alunos e o grupo dos professores, cujos métodos utilizados são, respectivamente, de natureza quantitativa e de natureza qualitativa e que, segundo Morais e Neves (2007), no tratamento de dados pode-se recorrer a tratamentos estatísticos (abordagens quantitativas) ou a análises interpretativas (abordagens qualitativas). Com esta estratégia de trabalho, pretendeu-se uma abordagem que privilegie os resultados finais e que permita uma interpretação e compreensão do desenvolvimento de sinais nos alunos nos domínios da cidadania activa, mais concretamente nos conhecimentos, nas competências, nas atitudes e nos valores relacionados com a acção do projecto *M-igual?*. Nesta parte da investigação o método de investigação enquadra-se na “investigação correlacional”, uma vez que “o propósito de um estudo correlacional consiste em averiguar se existe ou não uma relação entre duas ou mais variáveis quantificáveis” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 238).

Na outra parte da investigação, pretendeu-se conhecer quais as opiniões dos professores sobre as práticas pedagógicas e sobre o impacto do projecto *M-igual?* nos alunos, nos professores, na escola e na comunidade em geral, tendo como a assunção de que estas práticas poderão eventualmente estar associadas parcialmente aos resultados nos alunos. Embora a relação não possa ser estabelecida a partir dos instrumentos, dos dados recolhidos e da respectiva análise, mas, no âmbito deste estudo exploratórios, é possível “fazer um levantamento de dada situação num campo ainda pouco estudado a fim de vir a levantar hipóteses de investigação futura” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 49). Ainda, segundo estes autores, esta parte da investigação enquadra-se no método da “investigação descritiva” (*idem*, p. 231).

Instrumentos de Recolha de Dados

Na investigação, os questionários são os instrumentos de recolha dados privilegiados e foram elaborados com o objectivo de encontrar uma resposta às questões de investigação e, de forma geral, uma resposta ao problema de investigação.

A complexidade das questões, a diversidade dos temas e a sua natureza obrigou a uma consulta de trabalhos realizados, no âmbito da temática deste estudo, para elaboração e selecção dos itens dos questionários.

As versões preliminares dos referidos questionários foram preenchidas por duas responsáveis pela execução da campanha pela igualdade, uma da Fundação Gonçalo da Silveira outra da Fundação Champagnat, muito conhecedoras do tema e responsáveis pela implementação da campanha nas escolas. Os inquéritos foram preparados com carácter anónimo de modo a permitir uma maior liberdade de expressão e veracidade, por parte dos inquiridos.

Devido ao grande número de questões, ao público-alvo e ao tratamento dos dados optou-se maioritariamente por questões de resposta fechada, nas quais os inquiridos apenas seleccionam a opção mais adequada à sua opinião, como é o caso das questões tipo Likert.

Numa segunda fase, após a elaboração dos questionários, estes foram ainda alvo de mais um estudo preliminar. Foram seleccionados 2 professores e 6 alunos, envolvidos no projecto *M-igual?*, que preencheram os respectivos inquéritos e, em conversa informal, foi solicitado que apresentassem, sem reservas, observações e críticas aos instrumentos de recolha de dados.

Assim, os alunos foram abordados por um inquérito por questionário fechado, cujo tratamento e análise dos dados foi estatístico e de natureza quantitativa, cujos testes estatísticos assentam na análise de correlação de medidas de associação não paramétricas, em que o “coeficiente de correlação é uma estatística que permite avaliar a magnitude e a direcção da associação ou correlação existente entre duas variáveis” (Maroco & Bispo, 2005, p. 259). Com o questionário destinado aos alunos avaliamos o impacto do projecto *M-igual?*, no âmbito da EC, tendo por base os ODM e o grau de envolvência nas actividades, dinamizadas no contexto do referido projecto, e o nível de conhecimentos, competências, atitudes e valores dos alunos.

Este questionário visa obter dados para dar uma resposta às questões da investigação. A envolvência no projecto *M-igual?*, os conhecimentos, as competências, as atitudes e os valores são dados através das respostas a uma bateria de itens, de tipo Likert, agrupados no tratamento de dados, em três variáveis: os níveis de “envolvência”, “conhecimentos/competências” e “atitudes/valores”, adiante designadas, respectivamente, V1, V2 e V3. As variáveis sofreram concepções para confirmar ou infirmar as hipóteses subjacentes às questões de investigação, ou seja, verificar se existe ou não uma associação entre as variáveis V1 e V2 e as variáveis V1 e V3.

Os professores foram abordados por um inquérito por questionário, cuja análise dos dados foi interpretativa de conteúdos e a estatística associada foi meramente

descritiva. Com este questionário recolhemos informação sobre a opinião dos professores sobre o impacto do projecto *M-igual?*, no âmbito da EC, na escola, nos professores e nos alunos. Como também recolher informação sobre a opinião do ambiente educativo da escola na área da EC. E, sobre o tipo de estratégias/actividades que os professores utilizam nas suas aulas e na escola e comunidade.

Amostra

Na investigação, e com base nos dados fornecidos pela FGS, o universo é definido pelas 8 escolas, envolvidas no projecto *M-igual?*, cuja população está estimada em cerca de 50 professores e cerca de 2000 alunos.

Definida a população, onde se pretende recolher a informação útil à investigação, e tendo em consideração a dimensão do universo foram seleccionadas amostras representativas da população, com base nos critérios definidos.

Neste caso, a selecção dos sujeitos da amostra é composta por cerca de 10% do total dos alunos, cerca de 24 de cada escola e por 16 professores, 2 de cada escola.

No caso dos alunos, procurou-se que a amostra tivesse as mesmas características e fosse representativa da população para os efeitos pretendidos. A amostra retirada junto dos alunos foi uma amostragem aleatória estratificada.

No caso dos professores, cuja população é mais pequena os inquéritos são dirigidos em função da disponibilidade manifestada e da indicação dos coordenadores do projecto em cada escola. A amostra recolhida junto dos professores é por conveniência, pois através da FGS foi possível chegar aos coordenadores do projecto *M-igual?* em cada escola que, por sua vez, orientaram o inquérito aos dois professores mais disponíveis na respectiva escola.

No que diz respeito aos alunos foram seleccionadas 2 turmas de cada escola, nas quais os alunos preencheram os questionários individualmente, numa das aulas a definir pelo professor e na sua presença. Todos os questionários foram recolhidos pelo professor responsável e colocados num envelope preparado para o efeito e devolvidos, no prazo estipulado à FGS que, por sua vez, os entregou ao investigador.

Resultados e Discussão

Dos dados recolhidos ao longo da investigação, da explicitação dos métodos de tratamento e de análise dos dados e dos resultados são apresentados em função das 5 questões de investigação. O procedimento metodológico, a apresentação e a

análise dos dados fez-se em duas partes fundamentais, uma relativa aos alunos e a outra relativa aos professores.

Na parte respeitante aos alunos fez-se uma caracterização dos dados da amostra, uma análise sobre o nível de conhecimentos relativos aos ODM e a aplicação dos testes estatísticos às variáveis em jogo, ou seja, as variáveis independentes alunos, géneros, idades e escolas e às variáveis dependentes correspondentes à envolvimento dos alunos no projecto *M-igual?*, ao nível de conhecimentos e competências e ao nível de atitudes e valores, com a finalidade de encontrar uma resposta para as três primeiras questões de investigação e verificar as hipóteses (1, 2 e 3).

Na parte respeitante aos professores fez-se uma caracterização dos inquiridos, uma análise dos dados sobre a concepção dos professores relativamente ao impacto do projecto *M-igual?* nos alunos e na comunidade escolar, a sua concepção sobre o ambiente educativo da escola e a identificação de estratégias utilizadas na promoção da EC. Nesta parte pretendeu-se obter uma resposta às duas últimas questões de investigação (4 e 5).

Verifica-se que o nível de conhecimentos dos 8 ODM é muito elevado, com mais de 80% de respostas certas nos itens correspondentes ao combate à pobreza e à fome, à mortalidade infantil, à desigualdade entre homens e mulheres e ao combate a doenças muito perigosas, menos expressivos foram os resultados das respostas aos itens correspondentes à luta por uma parceria global para o desenvolvimento e para a sustentabilidade ambiental que se cifraram em cerca de 60% das respostas certas dos inquiridos. Abordada, de forma informal, uma das professoras, envolvidas no projecto, diz compreender as cotações relativas aos itens que obtiveram menos respostas certas, pois há uma tendência para associá-los mais a objectivos de natureza económica do que a de natureza humana.

Em relação à envolvimento no projecto *M-igual?*, os dados indicam níveis significativos que, numa escala de 0 a 24, mais de 75% dos inquiridos apresentam valores superiores a 15.

Os níveis de conhecimentos e competências relacionados com a EC também são elevados que, numa escala de 0 a 65, mais de 75% dos inquiridos obtiveram valores superiores a 46. No mesmo sentido estão os níveis de atitudes e valores que, numa escala de 0 a 115, mais de 75% dos inquiridos obtiveram valores superiores a 69.

Verificou-se, através da análise correlacional, que existe uma associação positiva entre o nível de envolvimento dos alunos no projecto *M-igual?* e no nível de co-

nhcimentos, competências atitudes e valores que, através dos testes estatísticos, confirmam as hipóteses levantadas nas questões de investigação 1 e 2. Verifica-se, também, que a associação é mais forte no nível atitudes/valores do que no nível conhecimentos /competências, razão que poderá estar associada à natureza do projecto que, através da sua acção, procura aguçar uma maior sensibilidade para as acções de voluntariado, em prol de causas sociais e humanitárias.

Na comparação entre géneros verificou-se que, tanto nas alunas como nos alunos, a associação é igualmente positiva e mais forte no nível de atitudes/valores do que no nível de conhecimentos/competências, aliás, à semelhança dos resultados globais, considerando todos os alunos. E, por sua vez, entre os géneros, em ambos os casos analisados existe uma associação mais forte nas alunas do que nos alunos.

Estatisticamente, verificou-se ainda que entre os géneros existem, apenas, diferenças significativas em relação a duas variáveis, ou seja, para uma probabilidade de erro não superior a 5%, não existem diferenças significativas em relação à envolvimento no projecto ($p = 0,358$), mas em relação aos níveis de conhecimentos/competências ($p = 0,048$) e atitudes/valores ($p = 0,001$) a diferença entre os géneros é estatisticamente significativa e, no caso da atitudes/valores, é muito significativa. Neste caso as alunas, possivelmente, estão mais receptíveis às questões relacionadas com os temas abordados nos itens, relacionados com a cidadania activa e com as acções dinamizadas pelo projecto *M-igual?*.

Na comparação entre as faixas etárias verificou-se uma associação positiva entre o nível de envolvimento do projecto *M-igual?* e o nível de conhecimentos/competências, no âmbito da EC, em ambas as faixas, mas o coeficiente de correlação é mais elevado no grupo de alunos com menos de 13 anos do que no grupo de alunos com 13 ou mais anos. E, entre o nível de envolvimento no projecto *M-igual?* e o nível correspondente a atitudes/valores verificou-se que a associação é igualmente positiva, mais forte do que na associação anterior e, na mesma lógica do raciocínio anterior, o grupo de alunos com menos de 13 anos apresenta um coeficiente de correlação mais considerável do que o grupo de alunos com 13 ou mais anos.

Estatisticamente, verificou-se que entre os grupos etários seleccionados, para uma probabilidade de erro não superior a 5%, não existem diferenças significativas entre as faixas etárias acima consideradas, em relação às 3 variáveis, ou seja, às variáveis “envolvimento” ($p = 0,293$), “conhecimentos/competências” ($p = 0,759$) e “atitudes/valores” ($p = 0,207$).

Na comparação entre escolas verificou-se que, relativamente ao nível envolvimento, numa escala de 0 a 24 valores, 7 escolas têm valores de medianas entre o 17 e 20 valores e 1 tem o valor da mediana igual a 15, acompanhada também pelos valores mais baixos do 1.º e 3.º quartis. Relativamente ao nível de conhecimentos/competências verificou-se níveis muito positivos em todas as escolas, cujos valores, numa escala de 0 a 65, das medianas variam entre os 46 e 53 valores. Relativamente ao nível correspondente a atitudes/valores, verifica-se igualmente que, de um modo geral, os níveis são muito positivos, cujos valores, numa escala de 0 a 115, das medianas variam entre 69 e 82 valores.

Em relação às diferenças estatísticas significativas entre as escolas, para cada uma das variáveis, verificou-se que, para uma probabilidade de erro não superior a 5%, existe uma diferença significativa entre as 8 escolas abordadas, em relação à variável “envolvimento”, em que a probabilidade de significância é 0,020. Em relação à variável “conhecimentos/competências”, para uma probabilidade de erro não superior a 5%, existe uma diferença muito significativa entre as 8 escolas abordadas, em que a probabilidade de significância é 0,013. E, em relação à variável “atitudes/valores”, para uma probabilidade de erro não superior a 1%, existe uma diferença muito significativa entre as 8 escolas, em que a probabilidade de significância é 0,004.

Relativamente à opinião dos professores sobre o impacto do projecto *M-igual?* no nível de conhecimentos e competências nos alunos, no âmbito da EC, verificou-se que, nos itens seleccionados mais de 75% dos professores consideram ser relevante e muito relevante, excepto nos conhecimentos e compreensão sobre o funcionamento da sociedade democrática, em que cerca de 46% responderam ser relevante e muito relevante, trata-se de um item de natureza política que, à semelhança dos alunos, poderá estar relacionado com uma certa descrença na vida política/partidária.

Nos itens que visam verificar a opinião dos professores sobre a influência do projecto *M-igual?*, nas atitudes e valores dos alunos, no âmbito da EC, mais de 60% dos inquiridos responderam ser relevante e muito relevante.

A opinião dos professores sobre o impacto do projecto *M-igual?* na comunidade é, também, muito positiva, verificando-se que mais de 92% consideram que o impacto nos alunos é relevante e muito relevante, que 42% consideram o impacto relevante e muito relevante nos professores, que 77% consideram ser relevante na Escola e que 58% dos professores consideram ser muito relevante na sua Escola e na comu-

nidade. Nas áreas curriculares não disciplinares 85% consideram que o impacto do projecto *M-igual?* é relevante e muito relevante e nas áreas curriculares disciplinares apenas 31%.

É de registar que os professores consideram que o impacto é mais relevante nos alunos e nas áreas curriculares não disciplinares e menos relevante na acção dos professores e nas áreas curriculares não disciplinares, pesa o facto de que, em relação a estes dois últimos casos, a Lei determina que a EC seja transversal a todas as disciplinas e áreas curriculares. De qualquer forma há uma coerência lógica nas respostas, pois estamos a falar de um projecto que mais fácil e naturalmente penetra no campo das actividades das áreas curriculares não disciplinares e que, nestes itens está com um grau de relevância muito elevado.

Sobre as acções de formação e actividades do projecto, os professores inquiridos, maioritariamente, afirmaram ter uma participação forte nas acções e actividades e consideraram-nas muito importantes na sua prática profissional, no âmbito da EC. De um modo geral, os professores mostraram-se abertos às iniciativas do projecto *M-igual?* por entenderem serem úteis para implementar novas dinâmicas de trabalho em torno de temas essenciais para o currículo, para a profissão e para a formação holística dos seus alunos.

Assim, verificou-se que em relação à questão de investigação 4, a opinião dos professores relativamente ao impacto do projecto *M-igual?* na comunidade escolar nas valências acima referidas é muito positiva.

Em relação à questão 5, sobre a opinião dos professores da sua acção pedagógica e o ambiente educativo da Escola, na área da EC, verificou-se que é também positiva em vários itens. Na interacção entre a Escola e a comunidade local, na envolvência dos encarregados de educação nas actividades, na participação em projectos comuns a outras escolas, na participação em projectos comuns entre turmas da Escola, na abertura da Escola à participação activa da ONGs, na autonomia dos professores na sua acção no âmbito da EC e no incentivo e apoio aos professores na área da EC. A maior relevância assenta na interacção entre turmas e no incentivo aos professores na área da EC, com 85% dos professores a considerarem ser relevante e muito relevante. Por outro lado, a menor relevância atribuída, mesmo assim positiva, recai no campo da envolvência dos encarregados de educação nas actividades, com 54% dos professores a considerar que é relevante e muito relevante.

Relativamente às estratégias utilizadas identificadas pelo *Center for Research on Lifelong Learning* (CRELL) como práticas metodologias orientadas para a educação da cidadania (Salema, 2006, p. 24; Salema, 2008). Verificou-se que os professores, no âmbito da EC, recorrem com muita frequência às estratégias correspondentes aos tipos de aprendizagens relevante, colaborativa e reflexiva, cuja mediana corresponde ao nível 4 (geralmente). Por outro lado, no tipo de aprendizagem indutiva, o valor da mediana corresponde ao nível 2 (algumas vezes)

Numa abordagem geral verificou-se que os 4 tipos de aprendizagem acima referidos enquadram-se em práticas pedagógicas mais activas e, comumente aceite como práticas eficazes no campo da EC activa e nas áreas curriculares não disciplinares e que, se as circunstâncias o permitirem, devem ser utilizadas frequentemente.

Através desta investigação verificou-se que opinião dos professores inquiridos e de alguns elementos de caracterização das Escolas, que o ambiente da escola é favorável à difusão da EC e aberta a projectos inseridos no âmbito do ensino não-formal e, no que diz respeito, à acção dos professores enquadra-se de um modo geral em estratégias favoráveis à EC.

Referências Bibliográficas

- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação: Guia para auto-aprendizagem*. (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C., Sousa, F., & Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania: Como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, J. S., & Salema, M. H. (2009). *Educação para a cidadania global: Impacto do projecto “M-igual? Igualdade não é indiferença, é oportunidade!”*. Tese de Mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Maroco, J. P., & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. (2.ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Morais, A., & Neves, I. (2007). *Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista*. Revista Portuguesa de Educação, 20 (2), 75-104.
- Salema, M.H. (2005). *Teacher and trainer training in education for democratic citizenship Competencies, methods and processes*. Journal of Social Science Education. Retirado em Dezembro, 02, 2011 de <http://www.jsse.org/2005/2005-3>
<http://www.jsse.org/2005/2005-3/salema-teacher-and-trainer-training-in-education-for-democratic-citizenship-competencies>
- Salema, M. H. (2006). *Education and training for active citizenship in formal education*. In conference “Working Towards Indicators for Active Citizenship”. Joint Research Center. (JRC): Ispra. [Documento policopiado]
- Salema, M. H. (2008). Educação e formação para a cidadania activa: À procura de indicadores. In F. Sousa & C. Carvalho (Eds.), *Educação para a cidadania: Conferência ibérica* (pp. 57-65). Lisboa: Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa.



A Escola e a Sociedade Civil: Estudos exploratórios e projectos de intervenção

A Escola e a Cidadania Global

por Jacinto Serrão Freitas e Maria Helena Salema 109

Educação para a cidadania activa:

Causas ambientais, comportamentos sociais

por **Mário Oliveira, Luísa Pimentel, Judite Vieira,
Maria da Conceição Silveirinha e Isabel Varregoso . 125**

As ONGs e a promoção de uma educação
para a cidadania nas escolas

por Maria Helena Salema, Rita Raimundo
e Pedro Sérgio Pessoa 141

Experienciar a cidadania activa no Jardim de Infância
em contexto matemático

por Ana da Conceição Cardoso
e Dárida Maria Fernandes 159

Identidade e cidadania

em adultos de nacionalidade portuguesa

por Maria José Martins 177

Consciência histórica: Estudo longitudinal
com crianças do 1.º ciclo ao 8.º ano

por Glória Solé 189

O que pais muçulmanos residentes

na área da Grande Lisboa desejam para os seus filhos

por Joana Dias 207

O processo avaliativo em contexto educativo de creche

por Maria de Lurdes Cró e Ana Mafalda Pinho 223

Educação para a cidadania activa:
Causas ambientais, comportamentos sociais,
por Mário Oliveira, Luísa Pimentel, Judite Vieira,
Maria da Conceição Silveirinha e Isabel Varregoso

Educação para a cidadania activa: **Causas ambientais, comportamentos sociais,** *por Mário Oliveira, Luísa Pimentel, Judite Vieira,* *Maria da Conceição Silveirinha e Isabel Varregoso*

■ **Sumário**

Colocando jovens, crianças e idosos em interacção, o projecto *Lis: Velho Rio Con'Vida* procura resgatar os valores patrimoniais mais significativos sobre a relação da comunidade com o Rio. Pretende, assim, contribuir para o conhecimento e consciencialização ambiental em relação ao rio Lis, enquanto recurso natural a preservar, passado, presente e no futuro.

O projecto tem como objectivo envolver diferentes gerações de habitantes da bacia hidrográfica do rio Lis, particularmente as que habitam ao longo do seu curso, num conjunto de iniciativas que visam um melhor relacionamento com o mesmo. O resgatar, o intercambiar e o perpetuar valores patrimoniais significativos e representativos permitirá o envolvimento de três gerações. Por outro lado, o registo dos produtos finais alcançados

ficará ao dispor das actuais e futuras gerações de toda a comunidade.

Neste contexto, pretende-se que a partilha de conhecimentos se processe em ambientes informais, recorrendo a registos de imagem de diferentes épocas (fotografias, postais, etc.), obras literárias editadas com alusões ao rio, registos de visitas de campo e entrevistas, permitindo contrastar diferentes percepções do rio e das alterações ambientais que foi sofrendo ao longo das últimas décadas, muitas delas resultantes da acção humana.

O convívio entre gerações permitirá que os ganhos em conhecimento histórico do rio Lis por parte das gerações mais novas, sejam compensados com a partilha dos conhecimentos relacionados com as novas tecnologias e actuais exigências ambientais por parte da geração mais velha e a extensão à comunidade envolvente.

Introdução

O Projecto **Lis: Velho Rio Con'Vida**, da responsabilidade do Instituto Politécnico de Leiria, é financiado ao abrigo do Programa Gulbenkian para o Desenvolvimento, Iniciativa “Entre Gerações: Enfrentar o Desafio do Século XXI”, da Fundação Calouste Gulbenkian. Decorre de Setembro de 2010 a Agosto de 2011 e tem como tema “As Vivências Intergeracionais através das Histórias e das Estórias do Rio Lis”.

Tendo por base as experiências de aprendizagem e partilha intergeracional já concretizadas pelo IPL, com resultados profícuos e um impacto significativo na comunidade. Assim, o presente projecto visa unir três gerações no alcance de um objectivo comum, o conhecimento e a preservação do ambiente, e promover actividades que ajudem a combater o isolamento e a reforçar o valor de cada geração.

Em termos gerais, procuramos estimular o contacto entre gerações, levando ao reconhecimento do valor de cada uma e à aceitação das respectivas mais-valias

sociais; valorizar o esforço e as capacidades de cada geração; promover a coesão social em torno de temáticas altamente significativas para o futuro da sociedade; contribuir para a criação de condições que permitam a intervenção intergeracional na defesa activa das causas ambientais, em geral, e as associadas ao rio Lis e suas margens, em particular.

O Projecto assenta no reconhecimento de que o acentuado envelhecimento demográfico que caracteriza as sociedades contemporâneas encerra profundas contradições e ambiguidades. Se, por um lado, se apresenta como um indicador positivo de desenvolvimento humano e como um sinal de progresso científico e tecnológico, por outro, revela sociedades inábeis para lidar com as novas solicitações e exigências que daí decorrem.

Olhar o envelhecimento essencialmente como um fenómeno problemático, conduz à desvalorização do papel social e cultural dos mais velhos e leva-nos a ignorar o valioso contributo que podem trazer para o desenvolvimento das sociedades. O estímulo à sua participação social, cultural e política é uma forma de promover um envelhecimento bem-sucedido e de contrariar representações e práticas depreciativas.

Contudo, a velocidade a que ocorrem as mudanças sociais e culturais tem contribuído para quebrar a linha de continuidade que ligava as gerações. Hoje, as experiências de vida e os valores interiorizados pelas diferentes gerações são muito díspares, criando-se a imagem de que nada têm em comum. Sem ignorar as diferenças, os encontros e as actividades intergeracionais visam aproximar as pessoas, partindo do princípio de que há um potencial de informação em cada geração que deve ser aproveitado e partilhado. O envolvimento das pessoas mais velhas em todos os domínios da vida das sociedades potencia as interacções e constitui-se como uma mais-valia extraordinariamente importante para as gerações mais jovens, uma vez que o amadurecimento e a experiência de vida dos mais velhos lhes permite transmitir saberes que dificilmente os mais jovens obtêm por outras vias.

Um dos domínios em que esses saberes podem ser potenciados é o da relação humana com o ambiente onde se insere e desenvolve as suas actividades, seja através da divulgação de conhecimentos relativos a esse mesmo ambiente, consolidados ao longo do tempo, ou através da divulgação e recuperação de práticas antigas, eventualmente mais respeitadoras do equilíbrio do ecossistema aquático.

A história do século XX mostrou que o relacionamento humano com o ambiente, particularmente nas sociedades ocidentais, em que nos inserimos, provocaram gra-

ves disfunções nos ecossistemas, muitos deles porventura irreversíveis e com impactos ambientais a diversas escalas.

Assim, o século XXI impõe novos desafios que devem levar à capacidade para adopção de atitudes que evitem uma maior degradação do ambiente, tarefa esta em que todas as gerações deverão ter uma intervenção activa. É, cada vez mais, necessário promover o contacto entre gerações, de modo a haver uma maior coesão social nas respostas a encontrar para ultrapassar estes desafios.

1. A valorização dos idosos através do envelhecimento activo e da intergeracionalidade

São diversos os conceitos que procuram traduzir uma nova preocupação com um envelhecimento de qualidade e a necessidade de construir novas imagens sobre a velhice e os velhos: envelhecimento activo, envelhecimento produtivo, envelhecimento bem-sucedido. Todos eles nos remetem para a premência de envolver as pessoas idosas em actividades significativas que promovam a sua realização pessoal e que tenham um impacto positivo nas suas vidas e na dos que as rodeiam.

O conceito de envelhecimento activo, pedra basilar das propostas que visam fomentar um envelhecimento equilibrado, assenta na filosofia de que a passagem à condição de reformado se deve fazer de forma progressiva e adaptada às necessidades e potencialidades de cada indivíduo. Neste contexto, a noção de actividade é abrangente, pressupondo uma implicação em actividades económicas, sociais, espirituais, culturais e de cidadania, não só das pessoas mais autónomas, mas também das mais dependentes.

Na sequência da II Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, realizada em 2002, em Madrid, os governantes presentes comprometeram-se a assegurar a plena protecção e promoção dos direitos humanos e liberdades fundamentais, reconhecendo que, quando envelhecem, as pessoas deveriam ter oportunidades de realização pessoal, de levar uma existência saudável e segura e de participar activamente na vida social, económica, cultural e política.

Tendo sido uma das primeiras regiões afectadas pelo envelhecimento, a Europa desenvolveu um conjunto diversificado de respostas políticas e tem vindo a registar progressos consideráveis em matéria de cooperação comunitária na área do envelhecimento. “Essas práticas visam aumentar a qualidade média da vida dos indiví-

duos e, simultaneamente, ao nível societal, contribuir para um maior crescimento, menores encargos de dependência e poupanças substanciais nos domínios das pensões e da saúde.” (Comissão das Comunidades Europeias, 2002: 6)

Têm surgido diversas iniciativas que visam dar corpo a estas orientações e muitas têm o reforço das relações intergeracionais como finalidade e linha condutora (Hoff, 2009; Newman e Hatton-Yeo, 2008; Pinto, 2009). A premência do fortalecimento da intergeracionalidade pressupõe o reconhecimento de que há um afastamento entre gerações, em particular entre os mais jovens e mais velhos.

De facto, um dos muitos paradoxos das sociedades contemporâneas prende-se com a existência de um cenário demográfico em que coexistem no mesmo período temporal 3, 4 ou mesmo 5 gerações, criando um potencial de relações intergeracionais jamais visto, mas em que, concomitantemente, se constatam diversas dificuldades ao desenvolvimento dessas relações.

“É de crença comum que antigamente avós, pais e filhos, todos eles viviam felizes no mesmo tecto, ajudando-se mutuamente sempre que necessário. Em contraste com esta crença comum, a experiência generalizada de se ser avô ou avó, enquanto fenómeno massificado nas nossas sociedades, é um fenómeno recente. No passado, as relações intergeracionais envolvendo três gerações diferentes eram muito raras e, normalmente, tinham uma duração bastante breve.” (Hareven, 2001, citada por Hoff, 2009: 245)

Este novo cenário demográfico apresenta, como referimos, um potencial de partilha, entajuda e aprendizagem intergeracional ímpar. Contudo, esse potencial nem sempre é aproveitado, sendo muitos os factores que criam descontinuidade ou mesmo ruptura entre gerações, dos quais destacamos:

- a mobilidade geográfica e profissional das gerações intermédias, acompanhada, frequentemente, da permanência dos mais velhos nos locais de origem, podendo conduzir ao seu isolamento;
- as mudanças acentuadas de valores e de estilos de vida, criando desfasamento entre os quadros normativos e axiológicos que orientam a acção das várias gerações;

- a permanência dos avós no mercado de trabalho, dificultando as trocas regulares;
- a diversificação dos meios de socialização, privilegiando-se a escola, os media e os grupos de iguais como agentes socializadores das crianças;
- a alteração das formas de interacção, dando-se preferência à interacção mediada por novas ferramentas tecnológicas em detrimento da interacção face-a-face;
- a alteração ao nível das fontes e das formas de conhecimento e de informação, desvalorizando-se os saberes tradicionais pela sua aparente inutilidade face às necessidades e vivências actuais;
- a segregação espacial a que sujeitamos crianças e velhos, remetendo-os para contextos institucionais onde só convivem com os seus pares.

São muitos os exemplos de iniciativas que visam contrariar a tendência de afastamento e criar pontes sustentáveis e duradouras entre as gerações, nomeadamente na área do ensino e formação ao longo da vida.

“A literatura corrente sobre o assunto indica que as práticas de ensino e aprendizagem intergeracionais podem contribuir para um equilíbrio das disparidades e fazer ultrapassar a segregação social, promovendo uma maior capacidade de compreensão e respeito entre as gerações, permitindo o desenvolvimento de sociedades inclusivas.” (Pinto, 2009, 6)

Estas práticas permitem valorizar as experiências e os saberes das diferentes gerações, assim como atenuar tensões e conflitos intergeracionais, uma vez que conduzem à (re)construção de afinidades. Devem ser incentivadas de forma consistente e regular, evitando-se iniciativas pontuais e descontextualizadas. Devem, ainda, reconhecer a diversidade de interesses e de ritmos dos vários actores envolvidos.

2. Enquadramento institucional: o Programa IPL 60+

O Programa IPL 60+ inscreve-se nesta lógica de promoção de um envelhecimento de qualidade, por um lado, e de promoção das relações intergeracionais, por outro. Facilita a integração das pessoas em novos contextos sociais, a construção de novas redes relacionais, a partilha de saberes e a aquisição de novos conhecimentos e competências através da aprendizagem ao longo da vida.

Teve início no segundo semestre do ano lectivo de 2007/2008 e é uma iniciativa inovadora e pró-activa, baseada num modelo formativo com impacto a nível regional,

que assenta na partilha e creditação de saberes e experiências, dirigida a estudantes com 50 ou mais anos. Tem como missão ajudar a mudar o paradigma do envelhecimento ao dinamizar e promover actividades formativas, educativas e socioculturais que envolvam os indivíduos no seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida.

Os seus objectivos são: alargar os domínios do saber a indivíduos adultos e idosos, possibilitando-lhes o acesso ao ensino de nível superior numa perspectiva de educação e desenvolvimento continuados ao longo da vida; desenvolver actividades socioculturais que promovam a relação entre gerações numa perspectiva de inclusão e participação social e comunitária; comprometer os adultos (com 50 anos ou mais) com uma atitude pró-activa de promoção do seu bem-estar geral, através da vida activa e saudável, numa perspectiva de cidadania e bem-estar social; contribuir para a mudança de atitudes e ideais face ao processo de envelhecimento, à reforma e ao papel dos “maiores” na sociedade contemporânea, visando a qualidade de vida de todos; contribuir para a investigação, desenvolvimento e inovação gerontológica.

O programa tem tido uma grande receptividade por parte de pessoas que se reformaram recentemente, que mantêm elevados níveis de autonomia e vontade de se manterem integradas socialmente e de completarem a sua formação académica. É, em geral, procurado por pessoas com níveis de escolaridade médios ou elevados, que desempenharam funções profissionais qualificadas, que apresentam expectativas elevadas em relação ao programa e que se revelam exigentes, aguardando propostas criativas e estimulantes, serviços de qualidade e empenho dos responsáveis.

Tem constituído um importante espaço de encontro e de reforço dos laços sociais, de trocas com as gerações mais jovens, mas, essencialmente, tem-se apresentado como uma oportunidade para adquirir novos saberes e competências que asseguram uma estimulação intelectual e permitem combater o envelhecimento precoce.

A promoção das relações intergeracionais é, como vimos, uma das principais finalidades do IPL 60+, efectivada, desde logo, pela inserção dos estudantes seniores nas actividades regulares (lectivas e não lectivas) das várias Escolas do IPL, mas também, pela criação de projectos específicos nesta área.

O **Projecto GerAcções** resulta de uma parceria entre o Instituto Politécnico de Leiria e a Junta de Freguesia de Leiria, visando promover a co-habitação intergeracional na cidade de Leiria e sensibilizar para a importância de valores sociais como o respeito pelo outro, a solidariedade e a tolerância. O projecto oferece aos estudantes

do IPL a possibilidade de habitar com uma pessoa sénior, que já tenha manifestado vontade e disponibilidade para receber em sua casa um(a) jovem, promovendo, assim, o convívio de gerações e a partilha do quotidiano.

O **Projecto Trad’Inovações** visa promover uma abordagem das tradições e da cultura tradicional e popular através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), concretizado pelo desenvolvimento de actividades que envolvem os estudantes do IPL 60+ (orientados por uma formadora na área das TIC) e de crianças do 1.º ciclo de algumas escolas de Leiria.

Tem como principais objectivos: perpetuar a cultura tradicional e popular, dando a conhecer as tradições populares portuguesas, vivendo-as e recriando-as através das TIC e de situações inovadoras; criar uma dinâmica intergeracional de abordagem da cultura tradicional e popular, colocando em interacção várias gerações – crianças, jovens adultos e idosos; partilhar saberes e práticas sobre a cultura tradicional e popular de diversos países, numa perspectiva de compreensão e aceitação da diferença, de valorização das identidades locais e regionais e de promoção de valores como a fraternidade e a universalidade.

Sem perder de vista os princípios norteadores do Programa IPL 60+, levando em consideração a ligação afectiva dos habitantes das margens do rio Lis a este curso de água, bem como o conjunto das problemáticas ambientais associadas a este relacionamento, surgiu a candidatura do Projecto **Lis: Velho Rio Con’Vida**, à Iniciativa “Entre Gerações: Enfrentar o Desafio do Século XXI”, no âmbito do Programa Gulbenkian para o Desenvolvimento, da Fundação Calouste Gulbenkian.

3. Projecto Lis: Velho Rio Con’Vida

Dessa forma, tendo subjacente a valorização e potenciação das relações intergeracionais, o contributo que das mesmas pode resultar para os seus intervenientes e para o conhecimento e reconstrução do relacionamento mantido entre os habitantes das margens e o rio, o potencial contributo para a recuperação e valorização das boas práticas ambientais associadas ao relacionamento com o rio e, ainda, a possibilidade de disponibilização a toda a comunidade dos resultados conseguidos com as iniciativas desenvolvidas, o Projecto iniciou a sua concretização no ano 2010.

Na sequência da planificação das actividades, efectuada tendo em vista a implementação do projecto, a equipa multidisciplinar que integra a coordenação do

Projecto realizou uma saída de campo para conhecer efectivamente o rio Lis em toda a sua extensão, bem como adquirir uma percepção mais real dos principais problemas ambientais resultantes da acção antrópica. Paralelamente, foi efectuado um contacto com as entidades que integram o Projecto na qualidade de parceiros, convidando-as para uma reunião pública de apresentação do mesmo; esta reunião serviu, cumulativamente, para apresentação do Projecto junto da comunicação social. De igual forma, foi confirmada a adesão ao Projecto, e convidado para uma apresentação específica, um conjunto de professores, e alunos, do 1.º Ciclo do Ensino Básico de escolas localizadas nas margens do rio Lis, pertencentes aos concelhos de Leiria e Marinha Grande, o qual viria progressivamente a ser acrescido com novas adesões.

Considerando a importância da fotografia enquanto documento histórico (Flick, 2004; Valles, 1997), o projecto lançou o desafio junto de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no sentido de as crianças e respectivos pais e avós contribuírem para a cedência temporária destes documentos, para efeitos de digitalização e posterior disponibilização à comunidade, através da página Web a criar no âmbito do Projecto. As fotografias a seleccionar e utilizar no âmbito do projecto, angariadas pelos alunos junto dos seus familiares, testemunhariam e permitiriam a partilha intergeracional do relacionamento mantido pelos seus proprietários com o rio Lis e suas margens. Os alunos procederão, posteriormente, ao registo dos testemunhos dos seus antepassados ou titulares das fotografias cedidas, envolvendo-se directamente na criação da página Web do Projecto ao poderem nelas colocar os testemunhos obtidos.

Os alunos da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (ESECS-IPL) envolvidos no projecto, para além da dinamização e organização de um vasto conjunto de outras actividades a desenvolver pelo projecto ao longo do seu período de duração, registarão, também, em suporte áudio e vídeo, os comentários e evocações dos proprietários das fotografias, fotógrafos ou seus herdeiros, em momentos de partilha intergeracional a efectuar nas escolas envolvidas.

A implementação efectiva do projecto junto das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico veio a traduzir-se na dificuldade de obtenção deste tipo de documentação, por escassez de fotografias antigas, subordinadas ao tema proposto pelo projecto, por parte dos familiares da maioria dos alunos; permitiu, todavia, a sua recuperação, em processo complementar, junto de cidadãos que as disponibilizaram es-

pontaneamente, e de entidades parceiras do projecto, como sucedeu com a Junta de Freguesia de Vieira de Leiria, entidade que colocou o seu espólio fotográfico ao dispor do Projecto.

O envolvimento de professores, alunos, respectivos pais e avós, para além das instituições parceiras, nas actividades do projecto possibilitou, até a data, a realização de um conjunto de iniciativas das quais se destacam:

- **“Festas dos Avós/Contadores de Estórias”**

A realização desta actividade (Escola do 1.º Ciclo de Cortes) – na qual alguns dos avós, de forma voluntaria, partilharam sentimentos, experiências e conhecimentos relacionados com o rio “do seu tempo”, com os seus netos e demais colegas, permitiu observar o interesse das crianças nos relatos escutados e perceber as emoções vividas pelos seus emissores; foi efectuado o seu registo em suporte áudio e vídeo, para posterior realização de análise mais detalhada ao seu conteúdo. Desta análise foi possível recolher descrições detalhadas de alguns usos da água do rio e das suas margens, nas Cortes, de tradições agrícolas nas margens do Lis, de profissões associadas ao rio, como a de construtor de noras ou a já extinta profissão de “guarda-rios”; naturalmente, o uso do rio para efeito recreativo foi bastante referido, sendo de salientar os avisos e ensinamentos proporcionados pelos avós aos seus netos no tocante a este assunto. Os excertos destes registos, considerados pela equipa de coordenação como sendo relevantes para os objectivos propostos pelo Projecto, estarão disponíveis para consulta de toda a comunidade na página Web do projecto.

- **“Descamisada – prática tradicional nos Campos do Lis”**

A realização desta actividade (Escola do 1.º Ciclo da Gândara dos Olivais), permitiu que alguns dos avós, de forma voluntaria, partilhasse sentimentos, experiências e conhecimentos relacionados com o rio, associada às muitas tarefas agrícolas doutros tempos. A desfolhada, em que toda a comunidade participava, foi recreada com o envolvimento dos professores, avós, netos e demais colegas, tendo sido efectuado o seu registo em suporte áudio e vídeo, para posterior realização de análise mais detalhada ao seu conteúdo. Desta análise foi possível recolher descrições detalhadas da utilização da água do rio para rega na cultura do milho nos campos do Lis e das práticas e utensílios utilizados desde a sementeira até à recolha e posterior transformação em farinha, fazendo referência à importância do convívio, partilha e espírito

de entreajuda que se viviam na altura. Os excertos destes registos, considerados pela equipa de coordenação como sendo relevantes para os objectivos propostos pelo Projecto, estarão disponíveis para consulta de toda a comunidade na página Web do projecto.

• **Formação para docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Na sequência das reuniões mantidas entre a equipa de coordenação do projecto e os docentes das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico envolvidos no mesmo, foi constatada a sua motivação para frequentar uma acção de formação em que se pudesse conhecer, reflectir e experimentar um conjunto de iniciativas actualmente em curso na área de intervenção do Projecto, dedicadas ao rio Lis, as quais pudessem ser exploradas pedagogicamente com os respectivos alunos. Paralelamente, nas reuniões com entidades parceiras, visando a preparação de actividades a desenvolver no projecto, constatou-se que algumas delas coordenam ou estão envolvidas em projectos de educação ambiental com o rio Lis como tema de trabalho. Assim, o Projecto e as entidades parceiras, organizaram uma acção de formação destinada a professores daquele ciclo de ensino pertencentes ao concelho de Leiria, em parceria com a SIMLIS – Saneamento Integrado dos Municípios do Lis, S.A., o C.I.A. – Centro de Interpretação Ambiental da Câmara Municipal de Leiria – espaço onde se concentraram os participantes e se procedeu à apresentação de conteúdos teóricos – e a Oikos – Associação de Defesa do Ambiente e do Património da Região de Leiria.

Foi também organizada, e levada a cabo, idêntica acção na Escola do 1.º Ciclo da Praia da Vieira, do Agrupamento de Escolas José Loureiro Botas, destinada aos docentes do concelho da Marinha Grande, em colaboração com a SIMLIS – Saneamento Integrado dos Municípios do Lis, S.A., a Oikos – Associação de Defesa do Ambiente e do Património da Região de Leiria e a Câmara Municipal da Marinha Grande.

Em ambas as acções foram detalhadamente apresentados e discutidos os projectos “Lis: Velho Rio Con’Vida”, o “Projecto Rios” e o projecto “Sons do Rio”, salientando-se o facto de, ao participar-se em qualquer deles, se estar a desenvolver actividades susceptíveis de cumprirem objectivos propostos para qualquer um dos outros, complementando-se e possibilitando a participação das várias gerações em todos eles, ainda que de forma mais ou menos directa. Nesse sentido, em ambas as acções de formação, foi trabalhado um conjunto de actividades práticas passíveis de serem realizadas em saídas de campo pelas diferentes gerações envolvidas nos

projectos – testadas pelos docentes nas actividades práticas realizadas nas margens do rio Lis – sendo também cedidos materiais de apoio pedagógico aos participantes. Em ambas as acções foi possível fornecer informações sobre o processo de recolha de documentação iconográfica, fundamentalmente de fotografias, de forma a planificar-se o respectivo processo de registo digital e gravação de entrevistas com as personalidades fotografadas nas mesmas.

• **Actividades a realizar**

Na sequência da realização das actividades previstas no Projecto, está em fase de concretização uma actividade de monitorização da qualidade da água do rio lis num determinado troço, envolvendo alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Dr. Correia Mateus, e respectivos pais e avós. Os participantes irão efectuar a recolha de amostras de água no rio e realizar as respectivas análises laboratoriais na Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria (ESTG-IPL) envolvendo a determinação de parâmetros e utilização de equipamentos compatíveis com as idades das crianças envolvidas, sendo também explorados com as crianças, pais e avós acompanhantes, os resultados obtidos, em função dos objectivos do Projecto. Nessa actividade, proceder-se-á à determinação de determinados parâmetros de qualidade da água do rio, bem como à caracterização geral da ocupação e uso das suas margens, identificação de algumas espécies animais e vegetais nelas instaladas (autóctones e exóticas) e identificação de macroinvertebrados. Posteriormente, e antes do regresso à escola de origem, todos os participantes terão um almoço de confraternização, intergeracional, na cantina da ESTG-IPL, proporcionado por esta instituição.

A realização do projecto contempla ainda um vasto conjunto de actividades a desenvolver até à sua conclusão, em Setembro de 2011, das quais se destacam:

- Entrevistas a idosos que se voluntariem para partilhar com o Projecto e a comunidade as memórias da sua relação com o rio Lis;
- Tertúlias e contadores de histórias, em escolas envolvidas no projecto;
- Exposição fotográfica itinerante, com olhares sobre o rio Lis, do passado ao presente;
- Recriação de quadros de época;
- Concurso de pesca de rio, dedicados a equipas intergeracionais;
- Actualização e manutenção de página Web.

Pretende-se que o Projecto culmine com a realização de uma conferência final, na qual se envolvam as entidades parceiras e se proceda à apresentação e reflexão relativamente a meios e processos envolvidos, experiências efectuadas, resultados obtidos e produtos gerados. Esta actividade realizar-se-á numa óptica de consolidação metodológica e de replicação do Projecto a novos contextos espaciais e educativos, nunca perdendo de vista a necessidade de se assegurar o relacionamento intergeracional como garante da solidez das aprendizagens e da preservação do património natural.

Referências Bibliográficas

- Comissão das Comunidades Europeias (2002), *Resposta da Europa ao Envelhecimento da População Mundial. Promover o Progresso Económico e Social num Mundo em Envelhecimento*, Bruxelas
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (Colección Pedagogía Educación crítica). Madrid e A Coruña: Ediciones Morata, S. L. e Fundación Paideia Galiza
- Hoff, A. (2009), *Alteração das relações intergeracionais nas sociedades europeias*, in: Fundação Calouste Gulbenkian, *O Tempo da Vida*, Fórum Gulbenkian da Saúde sobre o Envelhecimento 2008/2009, Cascais: Principia, pp. 231-263
- Newman, S. & Hatton-Yeo, A. (2008), *Intergenerational Learning and the Contributions of Older People*, *Ageing Horizons*, N.º 8, pp.31-39
- Pinto, T. A. (ed.) (2009), *Guia da Ideias para Planear e Implementar Projectos Intergeracionais*, Projecto Mates – Mainstreaming Intergenerational Solidarity. Associação Vida: S.L.
- Valles, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* (1.ª ed.), Madrid: Editorial Síntesis



A Escola e a Sociedade Civil: Estudos exploratórios e projectos de intervenção

A Escola e a Cidadania Global
por Jacinto Serrão Freitas e Maria Helena Salema 109

Educação para a cidadania activa:
Causas ambientais, comportamentos sociais
*por Mário Oliveira, Luísa Pimentel, Judite Vieira,
Maria da Conceição Silveirinha e Isabel Varregoso 125*

**As OGNs e a promoção de uma educação
para a cidadania nas escolas**
***por Maria Helena Salema, Rita Raimundo
e Pedro Sérgio Pessoa 141***

Experienciar a cidadania activa no Jardim de Infância
em contexto matemático
*por Ana da Conceição Cardoso
e Dárida Maria Fernandes 159*

Identidade e cidadania
em adultos de nacionalidade portuguesa
por Maria José Martins 177

Consciência histórica: Estudo longitudinal
com crianças do 1.º ciclo ao 8.º ano
por Glória Solé 189

O que pais muçulmanos residentes
na área da Grande Lisboa desejam para os seus filhos
por Joana Dias 207

O processo avaliativo em contexto educativo de creche
por Maria de Lurdes Cró e Ana Mafalda Pinho 223

**As OGNs e a promoção de uma educação
para a cidadania nas escolas,**
*por Maria Helena Salema, Rita Raimundo
e Pedro Sérgio Pessoa*

As ONGs e a promoção de uma educação para a cidadania nas escolas,

por Maria Helena Salema, Rita Raimundo e Pedro Sérgio Pessoa

■ Sumário

A integração dos alunos na vida das suas comunidades é um dos objectivos da Educação para uma Cidadania Activa. Este artigo apresenta um panorama das colaborações entre organizações da sociedade civil e as escolas. Foram construídos questionários para recolher e analisar tipos de colaboração com escolas, níveis de escolaridade envolvidos, áreas geográficas abrangidas, actividades e competências desenvolvidas nos alunos. Os resultados indicam um número significativo de colaborações com as escolas. A maioria das ONGs estão localizadas na área de Lisboa. As ONGs para o desenvolvimento de questões ambientais são as

que têm um maior número de colaborações enquanto as ONGs para a cidadania, cooperação internacional e educação para o desenvolvimento registam percentagens mais baixas. As actividades pedagógicas mais desenvolvidas são: trabalho de projecto, debates, partilha de experiências e opiniões. As ONGs desenvolvem mais atitudes, valores e o pensamento crítico e desenvolvem menos o envolvimento dos alunos na participação activa em actividades cívicas nas suas comunidades.

■ Palavras-chave

ONGs; Educação formal; Educação para a Cidadania

Introdução

Situando-nos na problemática geral da aprendizagem da cidadania no 2.º e 3.º ciclos de ensino básico e ensino secundário em Portugal e perante as várias comunidades de discurso e prática que constituem o contexto no qual os jovens desenvolvem progressivamente conceitos e formas de agir mais complexas, escolhemos como foco da nossa investigação a educação formal e, em particular, as alianças que as escolas formam com organizações do sector não lucrativo para potenciar o seu esforço de promoção de comportamentos de cidadania nos alunos.

Este foco de investigação encontra justificação na relevância atribuída por diversos autores à aliança entre as escolas e o que alguns designam de “comunidade”, outros de “sociedade civil”, e outros ainda, de modo mais restrito, organizações não-governamentais ONGs (QCA,1998; Duerr, Spajic-Vrkas, & Martins, 2000; Kerr, 2004; Pureza, 2001; Veldhuis, 1997). A esta aliança, que pode assumir formas diversas, se atribui, entre outras, a faculdade de estimular o desenvolvimento da identidade social, da consciência e empenho políticos dos adolescentes bem como

conhecimentos e reflexões sobre os diferentes modos de empenhamento cívico numa sociedade democrática.

A nossa atenção à colaboração entre instituições de educação formal e organismos comunitários ecoa, também, a preocupação visível na moldura normativo-legal portuguesa em apontar expressamente a ligação entre a escola e o meio como uma das estratégias principais para a promoção da cidadania. É interessante verificar que, nos documentos que a constituem, apesar de as finalidades a atingir através de uma educação para a cidadania permanecerem vagas e anódinas, mencionando-se apenas o desiderato do desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como instrumento de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes e nunca se reflectindo sobre os conteúdos e direcção dos conceitos utilizados, surgem algumas orientações metodológicas claras, de entre as quais destacamos a participação dos alunos na vida comunitária, participação dos alunos, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade (Decreto-lei n.º7/2001). O decreto-lei n.º 74/2004 refere, relativamente às actividades de enriquecimento do currículo, que as escolas devem proporcionar actividades “de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado”; e a valorização de acções de “inserção e de participação na vida comunitária”.

Uma sondagem informal que realizámos via Internet¹, em preparação para a nossa investigação, revelou que no nosso país se podem encontrar diversas modalidades de colaboração entre escolas e organismos comunitários, que incluem a produção e disseminação de materiais didácticos e de apoio por parte das organizações, incluindo exposições temáticas; o apoio das organizações a projectos de escola e de turma; acções de formação para professores realizadas pelas organizações; a promoção ou envolvimento das organizações em campanhas específicas (recolhas de livros e outros bens, maratonas de cartas, feiras de comércio justo, concepção de painéis de azulejos sobre os Direitos Humanos, etc.); e o desenvolvimento de sessões de esclarecimento/ sensibilização/ debate, sendo esta última a modalidade mais referida².

Todo o contexto teórico que delineámos, bem como o enquadramento legal oferecido pela legislação mencionada e o nosso envolvimento e interesse em projectos de ligação entre a escola e organizações comunitárias estão na génese das várias

¹ Sondagem realizada entre Outubro de 2005 e Maio de 2006, a 77 organizações que fariam depois parte da lista de inquiridos no nosso inquérito por questionário (ver Metodologia). Responderam à sondagem 28 organizações. Perguntou-se se desenvolveram algum tipo de projectos ou acções de colaboração com escolas.

² 17 das 28 organizações respondentes mencionaram esta modalidade.

interrogações deste estudo: Como se desenrola a aprendizagem da cidadania por parte dos jovens nas escolas? Em que medida se tem concretizado, no nosso país, a tão amplamente preconizada aliança entre escolas e comunidade/sociedade civil/ organizações comunitárias para a prossecução de objectivos da educação para a cidadania? Em que contextos e com que frequência tem ocorrido? Que contornos pedagógico-didácticos têm assumido? Como é que esta aliança se tem reflectido nas aprendizagens de cidadania dos alunos? Qual a influência de factores relativos: (a) aos alunos (idade, sexo, etnia, interesse político e social, conhecimento político e social, etc.); (b) à escola (*ethos* escolar); (c) aos professores (suas concepções de educação para a cidadania, experiência, actividades e estratégias de ensino). Também outro conjunto de interrogações relativos às próprias as organizações: Qual sua preparação e experiência pedagógica, suas concepções de educação para a cidadania, etc.)? E que papel desempenharão factores que poderemos descrever como relativos à colaboração em si (tempo e actividades de preparação, tipo de acção desenvolvida, abordagens metodológicas utilizadas, etc.)?

Estas inquietações foram-se afigurando como cada vez mais pertinentes na medida em que, apesar da existência de vários projectos de colaboração no nosso país, são poucos os estudos empíricos na literatura académica sobre este assunto; a análise e avaliação das colaborações são geralmente efectuadas apenas através de processos internos das próprias escolas ou/e organizações comunitárias.

Optámos pela concepção e desenvolvimento de uma investigação por inquérito como uma possibilidade de resposta a algumas destas interrogações. O inquérito pretendeu analisar as colaborações entre escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário com organizações comunitárias, mais especificamente as organizações do sector não lucrativo, utilizando a terminologia oferecida pela “Classificação Internacional de Organizações Não Lucrativas” de Anheier, Carlson, & Kendall, J. (2002).

Com as análises feitas a partir dos dados recolhidos no âmbito deste estudo almeja-se, por um lado, e num sentido mais lato, contribuir para a construção do conhecimento dos processos de aprendizagem da cidadania, uma necessidade que é reconhecida internacionalmente³; por outro lado, afinilando o enfoque da pesquisa,

³ Ver, a este propósito, as conclusões e propostas de acção surgidas na 46.ª sessão da Conferência Internacional em Educação (UNESCO-BIE, 2001) e, mais recentemente, o estudo *Citizenship Education at School in Europe* (European Commission – Directorate-General for Education and Culture, 2005a).

pretende-se lançar luz sobre o papel desempenhado, neste âmbito, pela colaboração entre escolas e organizações do sector não-lucrativo. À pertinência científica da investigação, junta-se ainda um desiderato que lhe confere uma relevância de ordem mais imediata, uma vez que se ambiciona que ela possa ser fonte de pistas passíveis de apoiar a reflexão e acção daqueles educadores que, de uma forma ou outra, se envolvem em acções de colaboração congêneres às estudadas.

Neste artigo apresentamos respostas exploratórias às seguintes três questões orientadores do estudo:

- (1)** Qual o volume de colaborações mantidas, no nosso país, entre 2001⁴ e 2006, entre escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário com organizações não-lucrativas?
- (2)** Como se caracterizam estas colaborações ao nível da sua abrangência temporal, geográfica e escolar?
- (3)** Como se caracterizam estas colaborações ao nível das opções pedagógicas tomadas?

Metodologia

Várias razões justificam a nossa opção por uma investigação por inquérito. Esta escolha e, em particular, a que recorre ao questionário como instrumento preferencial, possibilita a inclusão na amostra de um número elevado de sujeitos e a medição do que estes sabem (informação ou conhecimento), do que gostam e não gostam (valores e preferências) e do que pensam (atitudes e crenças).

O inquérito realizado pode ser designado um estudo de levantamento (*survey*). O inquérito descritivo afigurou-se-nos como o mais adequado para encontrar resposta às nossas questões de investigação, uma vez que permite indagar a proporção de membros de uma dada população que evidencia determinadas características e a frequência de co-ocorrência de determinados eventos ou características. Tipicamente, este tipo de estudos avalia poucas variáveis num grande número de ocorrências. Tendo em conta que se trata de uma investigação exploratória, e de que não existe ainda qualquer pesquisa congênera no nosso país, pareceu-nos essencial começar

⁴ 2001 foi o ano da introdução da legislação que consagrou a educação para a cidadania como um dos princípios orientadores da organização e gestão de currículo do ensino básico.

por um modelo de investigação que abrisse portas a uma caracterização abrangente da realidade, pese embora com um menor número de variáveis, em detrimento de um modelo que se concentrasse na análise de um maior número de variáveis em presença de um número de casos reduzidos.

A delimitação da amostra levantou bastantes dificuldades porquanto a população do estudo (organizações não-lucrativas que prestam serviços ao público, de âmbito nacional, regional e local) engloba um espectro muito amplo de organizações, tão díspares, a vários níveis, como uma associação de moradores de um bairro, um clube de futebol, uma organização cívica de voluntários por uma causa ou uma Fundação. Assim, optámos por constituir uma amostra de conveniência “judgment sample», utilizada sobretudo em investigações preliminares ou durante a fase de pilotagem. Este tipo de amostra não comporta parâmetros precisos para a população em causa mas o investigador despande todos os esforços para reunir um leque de indivíduos (neste caso, organizações) tão amplo quanto possível.

Com efeito, para a constituição da amostra do estudo recorreremos, em primeiro lugar, a listas disponíveis que sabíamos à partida aglomerarem organizações representativas da população em estudo. Extraímos as organizações registadas como Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento (ONGDs) no Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), constantes no sítio da Internet deste organismo (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, n.d.). Tivemos ainda acesso à listagem das organizações não-governamentais de ambiente (ONGAs), publicada em Diário da República (Instituto de Promoção Ambiental, 2002). Destas, seleccionámos apenas as organizações elencadas como organizações de âmbito nacional e regional, uma vez que a inclusão das restantes significaria um aumento considerável de ONGAs na nossa amostra. Do *Directory of Development Organizations*, na sua edição de 2007, retirámos uma listagem de organizações catalogadas como “organizações da sociedade civil”, excluindo as constantes das restantes oito categorias. Para alargar o leque de tipos de organizações contempladas, procedemos ainda a uma busca na Internet, utilizando as expressões de pesquisa “associação cívica” e “associação de cidadania”, da qual resultou a inclusão de mais 33 organizações na amostra do estudo. A inserção de Associações de Desenvolvimento Local (ADLs) na amostra do estudo foi possível por intermédio da consulta *on line* das listas de associados de duas plataformas de defesa e prossecução de interesses comuns destas organizações, (Minha Terra,

n.d.; Animar, n.d.). Finalmente, da amostra constavam ainda os partidos políticos e coligações partidárias portuguesas indicados na página respectiva da Biblioteca Nacional (Biblioteca Nacional, 2003). O número total de organizações da amostra per fez 364.

O facto de a amostra não ser representativa da população do estudo constitui uma limitação considerável da investigação, na medida em que impede qualquer generalização. Porém, e apesar das conclusões serem inevitavelmente restringidas às organizações respondentes, elas permitem-nos obter uma primeira visão do panorama actual de colaborações das organizações não-lucrativas de serviço público com o sector formal da educação em Portugal.

A conceptualização do estudo foi feita com o apoio de diversas fontes de informação e reflexão. Foram também realizadas entrevistas exploratórias a informadores privilegiados – um membro da Plataforma Portuguesa das ONGDs e duas professoras que habitualmente recorrem à colaboração de actores externos à escola no âmbito da sua prática pedagógica. Através destas entrevistas foi possível recolher informação e desenvolver algumas ideias sobre a temática da investigação. Particularmente relevante para a conceptualização do estudo foi ainda uma pequena sondagem informal efectuada entre Outubro de 2005 e Maio de 2006, via correio electrónico a 77 das organizações da amostra (escolhidas aleatoriamente) e à qual obtivemos 28 respostas. Foram utilizadas duas perguntas abertas, uma sobre a existência de colaborações com escolas e a segunda relativa ao tipo de colaborações caso elas existissem. A operacionalização de conceitos sugeridos por estas fontes de informação foi importante para a formulação de cada item individual.

Após esta fase, que comportou a delineação e uma constante revisão de objectivos, procedeu-se à construção do instrumento de pesquisa. A primeira versão dos itens foi sujeita a um trabalho de pilotagem para assegurar que o questionário é adequado à população em estudo e produzirá os dados que almejamos obter. O questionário foi aplicado individualmente a cinco membros da população-alvo, inseridos numa amostra de conveniência. Utilizou-se o método de reflexão falada ou “thinking aloud” onde os sujeitos foram instruídos no sentido de comunicarem as suas impressões sobre cada item, bem como as facilidades ou dificuldades que iam encontrando no seu preenchimento. As verbalizações produzidas pelos sujeitos foram então registadas e tomadas em conta no processo de revisão das questões.

A informação recolhida durante esta fase foi de inestimável importância para a revisão do questionário inicial, tendo conduzido, entre outras, à alteração da ordem das questões, à modificação da formulação de várias questões como no item respeitante às actividades desenvolvidas pelas organizações, à substituição do grupo “organizações internacionais”) por uma nova designação “actividades de cooperação internacional e/ou educação para o desenvolvimento”. A validade de conteúdo do questionário foi assegurada através da consulta de três especialistas no campo da educação para a cidadania, dois nacionais e um estrangeiro. Da apreciação destes resultou a decisão de dividir o questionário em duas partes, a serem aplicadas em momentos sequenciais, e a introdução de um item sobre as qualificações pedagógicas dos membros das organizações.

Como é habitual num estudo de levantamento de natureza essencialmente descritiva, as variáveis utilizadas no nosso inquérito foram seleccionadas a partir do modelo conceptual que construímos durante a preparação do estudo. Apresentam-se as variáveis identificadas.

1. Variáveis descritoras da organização respondente.

1.1. Tipo de organização

[referente ao grupo/lista onde a organização foi localizada e a partir do qual foi inserida na amostra: associação de desenvolvimento local (ADL); organização não governamental para o ambiente (ONGA); organização não governamental para o desenvolvimento (ONGD); associação de cidadania (AC); organizações não governamentais para a cidadania (ONGCs)].

1.2. Grupo de organizações.

1.3. Voluntariado na organização.

1.4. Distrito onde se localiza a sede da organização.

2. Variáveis relativas à(s) colaboração(ões) entre a organização e instituições de educação formal.

2.1. Colaboração actual/passada com o Ministério da Educação ou Direcções Regionais de Educação.

2.2. Previsão de colaboração futura com o Ministério da Educação ou Direcções Regionais de Educação.

2.3. Tipo de colaboração com o Ministério da Educação ou Direcções Regionais de Educação.

- 2.4.** Frequência da colaboração com o Ministério da Educação ou Direcções Regionais de Educação.
- 2.5.** Colaboração actual/ passada com escolas.
- 2.6.** Previsão de colaboração futura com escolas.
- 2.7.** Nível de ensino em que a colaboração se desenrola (básico/ secundário).
- 2.8.** Tipo de acção desenvolvida.
- 2.9.** Tipo de actividades desenvolvidas.
- 2.10.** Temas de cidadania em redor dos quais se desenvolvem as colaborações.
- 2.11.** Competências de cidadania que a organização pretende que os alunos desenvolvam.
- 2.12.** Preparação pedagógica dos membros das organizações envolvidos.
- 2.13.** Sustentabilidade no tempo.
- 2.14.** Distritos envolvidos.
- 2.15.** Números de escolas envolvidas.
- 2.16.** Número de alunos envolvidos.

O questionário desdobrou-se em duas partes, enviadas às organizações em dois momentos sequenciais. Este desdobramento foi motivado pela procura de uma taxa de retorno elevada. Prevíamos que, uma vez que a Parte 1 era bastante curta, pudessemos obter resposta por parte de maior número de organizações do que se enviássemos logo de início um questionário que incluísse as partes 1 e 2, bastante mais longo e, logo, mais dissuasor de retorno.

A parte I comportou cinco itens factuais que visavam essencialmente obter uma primeira panorâmica das colaborações mantidas com instituições de educação formal e caracterizar as organizações respondentes de acordo com a tipologia proposta pela International Classification of Nonprofit Organizations (ICNPO, 2005). Todos os itens previam respostas fechadas, à excepção de um.

A parte II foi enviada apenas às organizações que deram uma resposta positiva à questão 1 da Parte I. Este item é relativo à variável 2.5 “Colaboração actual/ passada com escolas”. Dado que abrange colaborações com escolas do ensino pré-escolar, básico, secundário, politécnico e universitário, este item não permitia perceber se o não retorno da Parte II por parte de algumas organizações se devia ao facto de estas

manterem/ terem mantido colaborações com outros níveis de ensino que não os básico e secundário. Para colmatar esta lacuna, enviámos via correio electrónico uma ressalva sobre este assunto a todas as organizações que tinham até aí respondido à Parte I mas não à Parte II e das quais não tínhamos ainda conseguido qualquer *feedback* neste sentido nos contactos via telefone até aí efectuados. Estes procedimentos valeram-nos algumas respostas por parte de algumas organizações. Para obviar a esta lacuna, foi ainda acrescentado o item 1.1. à Parte I enviada em Setembro de 2007 às organizações das quais não tínhamos ainda recebido retorno, o que nos permitiu então uma maior clareza na leitura estatística dos dados.

O envio da primeira parte do questionário foi efectuado através de correio electrónico, excepto para as organizações de cujo endereço de correio electrónico não dispúnhamos, caso em que utilizámos o correio normal. Dado que a segunda parte do questionário era mais extensa e implicava uma maior complexidade de resposta, a sua expedição foi totalmente efectuada através do correio normal, no pressuposto de que seria mais fácil para os respondentes o preenchimento em papel. Foi incluído um envelope já selado para efeitos de resposta, um procedimento aliás já utilizado na primeira fase de envio.

Em ambas as fases os questionários foram acompanhados de uma carta de apresentação da investigação, bem como de uma outra de endosso da mesma por parte da professora pertencente à Universidade. Nela se mencionavam o objectivo da investigação, o endosso e protecção do estudo, a legitimidade do investigador, as oportunidades para esclarecimentos e um pedido de cooperação. Focava-se ainda a protecção a conceder aos sujeitos, nomeadamente a confidencialidade de todos os dados disponibilizados. Quanto ao objectivo da investigação, considerámos ser preferível não incluir a informação de que o estudo se enquadrava no âmbito da temática de educação para a cidadania para não correr o risco de distorção de resposta – este procedimento defende que é muitas vezes impossível dar detalhes completos em relação aos objectivos do estudo, porque tais esclarecimentos podem distorcer as respostas. Temia-se nomeadamente que os respondentes, caso tivessem colaborações com instituições de educação formal mas não as perspectivassem no âmbito da educação para a cidadania, fossem induzidos a responder negativamente à questão sobre se a organização tem/teve colaborações com a educação formal. Também considerámos que a supressão da informação relativa ao objecto de investigação criaria condições para uma resposta mais livre às duas últimas questões da Parte II.

Decorrido um mês após a expedição inicial do primeiro questionário, foi estabelecido contacto telefónico com as organizações que não tinham ainda devolvido os seus questionários, no sentido de solicitar novamente a sua cooperação. Após uma semana, foi estabelecido novo contacto, desta feita via correio electrónico, com os não respondentes. Foram efectuados subsequentemente três contactos até que considerámos estarem esgotadas as possibilidades de resposta das organizações em falta. O mesmo procedimento foi utilizado para o segundo questionário.

A taxa de retorno rondou os 41% para a primeira parte do questionário (responderam 150 organizações inquiridas) e 43% para a segunda parte (responderam 64 das 150 organizações a que este foi enviado).

Tirámos partido de diversos procedimentos descritos na literatura para procurar assegurar uma taxa de retorno elevada. Para além dos cuidados com a apresentação do questionário em si e a preocupação de não alongar muito o questionário, enviámos aos respondentes uma carta de endosso da orientadora do estudo e uma carta de apresentação em que se contextualizava o estudo e se mencionava a instituição de acolhimento da investigadora, se explicava o processo de selecção da amostra e se garantia a confidencialidade dos dados. Para além disto, após o envio dos questionários foram efectuados contactos telefónicos e via correio electrónico para persuadir os não-respondentes a responder.

O estudo e análise de dados, apresentados neste artigo, decorreram entre Outubro de 2005 e Setembro de 2010. Após a fase de definição de objectivos e conceptualização do estudo, sondagem prévia, identificadas as variáveis e construção de itens (Outubro de 2005 a Maio de 2006) procedeu-se ao envio e à recolha a partir de Setembro de 2007. Deu-se início ao tratamento de dados, após a recepção da maioria dos questionários (1.^a parte), que se prolongou até Fevereiro de 2008, altura em que se considerou fechada a fase de recepção da 2.^a parte dos questionários. De Fevereiro de 2008 foram analisados os dados da 2.^a parte do questionário, tendo terminado em Setembro de 2010. Este processo prolongado de análise deve-se a várias contingências profissionais e pessoais.

Análise e tratamento dos dados

A fase de análise e tratamento dos dados compreendeu quatro operações principais: (a) a análise, categorização e codificação da informação coligida através das

respostas às questões abertas (b) a passagem dos elementos contidos nos instrumentos de recolha para uma base de dados e conseqüente verificação dos dados; (c) caracterização da amostra; (d) a realização dos cálculos estatísticos pretendidos.

- Nas respostas às questões abertas, era necessário submeter os dados qualitativos a um processo de transformação pelo qual pudessem ser posteriormente lidos de forma estatística. Optámos pela análise de conteúdo do tipo categorial, criando categorias *a posteriori*, ou seja, categorias analíticas emergentes dos dados. Num momento final, foi atribuído um código a cada categoria.
- Introduzimos os dados dos questionários numa base de dados em Microsoft Excel. A parte da base de dados relativa à segunda parte do questionário foi importada para o programa JMP (v.5.1.2).
- Caracterizámos a amostra final em termos da sua distribuição por sede de distrito, tipo de organização e principal actividade desenvolvida.
- Efectuámos a análise descritiva das variáveis em estudo; e uma análise inferencial através de alguns testes estatísticos (testes de qui-quadrado de Pearson; Anova I; Student's T; Teste exacto de Fisher) para explorar as associações entre as variáveis, trabalhando a um nível de significância de 0,05.

Resultados

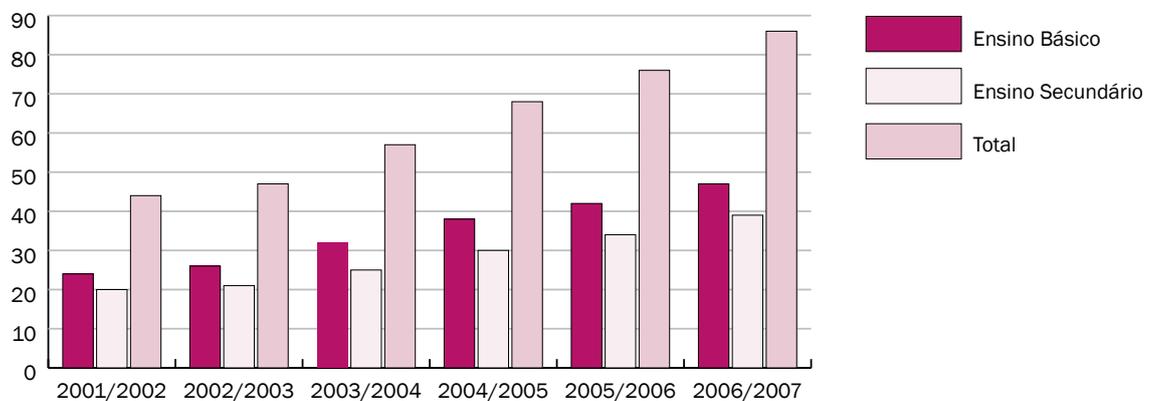
A amostra constituída pelas 64 organizações respondentes é composta por 20 ONGAs, 17 ONGDs, 15 ADLs, 8 Organizações Governamentais para a Cidadania (OGCs), e 4 Associações de Cidadania (ACs). A maioria das ONGs (52%) estão sedeadas no distrito de Lisboa, valor consideravelmente díspar face a distribuição face aos restantes distritos cuja percentagem não ultrapassa os 5% (Aveiro, Castelo Branco, Coimbra, Évora, e Porto), e 6% (Faro). A totalidade das OGCs estão sedeadas em Lisboa; situação similar sucede-se com as ACs, onde apenas uma está sediada em Faro. As ONGAs estão presentes em 11 dos 16 distritos representados, o mesmo não se verifica com as ONGDs, onde 82% estão sedeadas em Lisboa.

Após o tratamento estatístico acima mencionado, verificámos que, as 64 organizações respondentes à II parte do questionário, 31% (20 ONGs) desenvolviam colaborações no ensino básico, 14% (9 ONGs) no ensino secundário, e 55% (35 ONGs) em ambos os níveis de ensino.

Testámos a existência de diferenças entre a quantidade e variedade de colaborações entre as organizações que desenvolviam colaborações nos dois níveis de ensino e as restantes. Por não existirem diferenças significativas, e de forma a tornar a amostra mais consistente, dividimos a amostra em dois: as organizações que desenvolvem colaborações no ensino básico e no ensino secundário. Desta forma, ficámos com 55 organizações que desenvolvem colaborações no ensino básico, e 44 organizações que desenvolvem colaborações no ensino secundário.

Como se pode verificar no gráfico 1, o volume de colaborações mantidas entre 2001 e 2006 entre escolas dos 2.º e 3.º ciclos de ensino básico e do ensino secundário com organizações não lucrativas praticamente duplicaram – de 44 colaborações globais em 2001 para 86 em 2006. As ADLs e as ONGDs destacam-se das restantes com um aumento das colaborações de 233% e 229% respectivamente; as ACs aumentaram 100%; as OGCs aumentaram 75%; e finalmente as ONGAs 41%. 94% das organizações projectavam a continuação destas colaborações nos anos lectivos subsequentes.

Gráfico 1
Nível Ensino: Anos lectivos a que se reportam as colaborações.

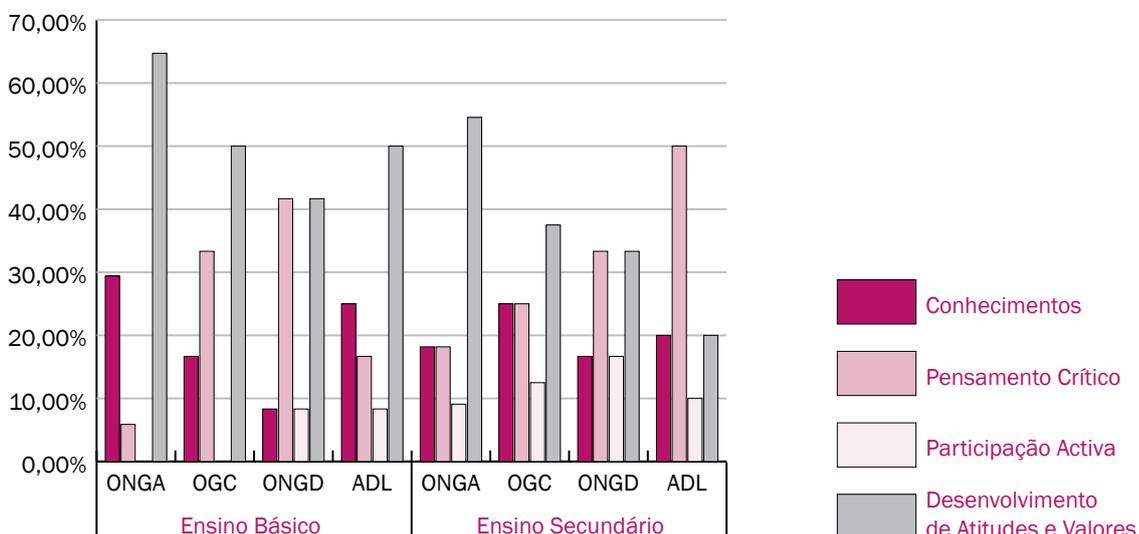


As actividades pedagógicas privilegiadas em ambos níveis de ensino são a realização ou participação em debates, palestras, sessões de esclarecimento, acções de formação para alunos (80% no ensino básico, e 77% no ensino secundário), a elaboração e difusão de material didáctico (76% no ensino básico e 64% no ensino secundário), e a promoção da participação de alunos em acções/em colaboração com a organização (75% no ensino básico e 73% no ensino secundário). A formação de professores é a actividade menos desenvolvida em ambos os níveis de ensino (29% ensino básico e 27% ensino secundário).

As ONGAs são o único tipo de organização que privilegia a elaboração e difusão de material didáctico, à realização/participação em debates, palestras, sessões de esclarecimento, acções de formação para alunos (85% e 74%, respectivamente) no ensino básico, e a promoção da participação de alunos em acções/em colaboração com a organização à realização/participação em debates, palestras, sessões de esclarecimento, acções de formação para alunos (85% e 69%, respectivamente).

Em relação às competências privilegiadas pelas organizações no desenvolvimento das colaborações nos diferentes ensinos há diferenças significativas entre os dois níveis de ensino (gráfico 2). No ensino básico mais de metade das ONGs (51%) privilegiam o desenvolvimento de atitudes e valores nos alunos, já no ensino secundário, 34% das organizações privilegiam o pensamento crítico e 32% o desenvolvimento de atitudes e valores. Em todos os tipos de organizações verificámos diferenças entre ambos os níveis de ensino. No ensino básico, as organizações tendem a privilegiar duas competências – por exemplo, 42% ONGDs privilegiam o pensamento crítico e o desenvolvimento de atitudes e valores. No entanto, verificámos que no ensino secundário, as organizações diversificaram mais o tipo de competências – por exemplo, 37% das OGCs privilegiam o desenvolvimento de atitudes e valores, 25% os conhecimentos e pensamento crítico, e 13% a participação activa. A excepção encontra-se nas ONGAs, onde a maioria das organizações (55%) continua a privilegiar o desenvolvimento de atitudes e valores. A participação activa é a competência menos desenvolvida nas colaborações das ONGs no ensino básico e secundário.

Gráfico 2
Competências Privilegiadas: Tipo de Organização.



Notas finais

A apresentação destes dados mostram a participação crescente das organizações da sociedade civil no ensino formal nos últimos anos (2001-2007). Se acrescentarmos a intenção dessas organizações continuarem ou alargarem a sua colaboração com as escolas, esta tendência é muito reforçada.

A distribuição geográfica das organizações não lucrativas não é homogénea, concentrando-se no distrito de Lisboa o que nos levar a crer que as colaborações com as escolas são também essencialmente neste distrito o que poderá ser uma desvantagem para as escolas mais rurais.

As organizações que mais desenvolvem actividades com as escolas centram-se nos temas do ambiente e do desenvolvimento. Este dado pode ser reforçado com dados de avaliações internacionais, no âmbito da cidadania (Menezes, Afonso, Gião & Amaro, 2005) que indicam que os jovens e professores portugueses desenvolvem prioritariamente atitudes e valores, valorizando mais o envolvimento em actividades na comunidade, em particular nas organizações ambientais e de voluntariado do que em actividades políticas mais convencionais. Assim, podemos reforçar a ideia de que o enfoque no desenvolvimento de competências sociais dos alunos, embora muito positivo, pode revelar uma certa fragilidade na dimensão de compromisso e responsabilidade perante a sociedade e da exigência de intervenção cívica.

A conjuntura actual desempenha um papel fundamental no futuro próximo. Apesar de ainda não serem conhecidos os reais impactos dos cortes orçamentais do Estado no ensino e no apoio às organizações da sociedade civil, antecipa-se um acentuado retrocesso na relação entre as organizações do sector não lucrativo e a educação formal na promoção de uma educação para a cidadania democrática. Representará este fenómeno o final de uma relação auspiciosa entre as organizações da sociedade civil e o ensino em Portugal? Que papel desempenharão as ONGs na promoção de uma educação para a cidadania democrática?

Referências Bibliográficas

- Duerr, K., Spajic-Vrkas, V., & Martins, I. F. (2000). *Strategies for Learning Democratic Citizenship*. Estrasburgo: Conselho da Europa. DECS/EDU/CIT (2000) 16.
- Kerr, D. (2004). How to develop citizenship education in schools: England's results from the IEA Citizenship Education Study. *Topic*(31), 1-9.
- Pureza, J. M. (2001). *Educação para a Cidadania: Cursos Gerais e Tecnológicos – 2*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- QCA. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship (QCA/98/245)*. London: QCA.
- Veldhuis, R. (1997). *Education for Democratic Citizenship: dimensions of citizenship, core competences, variables and international activities*. Estrasburgo: Conselho da Europa. DECS/CIT (97) 23.
- Anheier, H.K, Carlson, L. and Kendall, J. (2002). Third Sector Policy at the Crossroads: Continuity and Change in the World of Nonprofit Organizations, in *Third Sector Policy Crossroads. An International Nonprofit Analysis*, H.K. Anheier and J. Kendall (eds.). London: Routledge: 1-16
- Menezes, I.Afonso, R. Gião,J, Amaro, G. (2005). Conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos jovens portugueses. Ministério de Educação and Torney-Purta, Amadeo (2001) .Citizenship and Education in Twenty-eight countries. Civic Knowledge and participation at age fourteen IAE.



A Escola e a Sociedade Civil: Estudos exploratórios e projectos de intervenção

A Escola e a Cidadania Global
por Jacinto Serrão Freitas e Maria Helena Salema 109

Educação para a cidadania activa:
Causas ambientais, comportamentos sociais
*por Mário Oliveira, Luísa Pimentel, Judite Vieira,
Maria da Conceição Silveirinha e Isabel Varregoso 125*

As ONGs e a promoção de uma educação
para a cidadania nas escolas
*por Maria Helena Salema, Rita Raimundo
e Pedro Sérgio Pessoa 141*

**Experienciar a cidadania activa no Jardim de Infância
em contexto matemático**
***por Ana da Conceição Cardoso
e Dárda Maria Fernandes 159***

Identidade e cidadania
em adultos de nacionalidade portuguesa
por Maria José Martins 177

Consciência histórica: Estudo longitudinal
com crianças do 1.º ciclo ao 8.º ano
por Glória Solé 189

O que pais muçulmanos residentes
na área da Grande Lisboa desejam para os seus filhos
por Joana Dias 207

O processo avaliativo em contexto educativo de creche
por Maria de Lurdes Cró e Ana Mafalda Pinho 223

**Experienciar a cidadania activa
no Jardim de Infância em contexto matemático,**
*por Ana da Conceição Cardoso
e Dárda Maria Fernandes*

Experienciar a cidadania activa no Jardim de Infância em contexto matemático, por Ana da Conceição Cardoso e Dárida Maria

■ Sumário

Nesta comunicação é nosso propósito partilhar uma experiência matemática desenvolvida no Jardim de Infância baseada na leitura e registo de códigos negociados com as crianças, onde a comunicação matemática revelou-se como uma capacidade transversal e essencial do conhecimento matemático. Pela observação e pela análise reflexiva intrínseca realizada pela criança sobre o seu comportamento e negociada posteriormente com a educadora procurou-se estimular a leitura e a análise tabelar e gráfica de registos realizados na classe, bem como o estudo de padrões pictóricos, com uma forte envolvência emocional na mobilização de saberes matemáticos e numa perspectiva ampla de educação para a cidadania.

Enquadramento conceptual da experiência investigativa

Na qualidade de formadora do Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM) no domínio da “*Organização e Tratamento de Dados*” e por solicitação das interessadas foram integradas duas educadoras numa das turmas de formação.

A experiência profissional das educadoras e a qualidade do seu trabalho, aliada à boa vontade dos professores do 1.º ciclo, em 2.º ano de formação no PFCM, tornou possível a inclusão destas colegas no grupo de formação. A atitude de abertura por parte dos professores em formação é digna de registo, pois notava-se uma preocupação contínua em aprofundar conhecimentos, em fomentar o debate de ideias e a troca de experiências e em ampliar conhecimentos numa perspectiva articulada e vertical das aprendizagens matemáticas. Assim, com esta iniciativa, os formandos vislumbravam mais uma oportunidade de prosseguir estes objectivos e estimular as educadoras dos seus Agrupamentos em participar futuramente nesta ou numa formação similar.

Para além desta postura dos professores do 1.º ciclo que propiciava o diálogo, à reflexão e à análise de situações educativas, tratava-se de duas educadoras com mais de 30 anos de serviço e com uma *motivação intrínseca forte*, que desejavam formação neste domínio a fim de poderem experimentar este tema na prática educativa directa com as crianças.

Esta necessidade de conhecimento por parte do professor, no sentido lato do termo é reclamada, já em 1986, por Shulman quando salienta a necessidade de ter de se prestar maior atenção aos aspectos de conteúdo, uma vez que estes têm vindo a ser negligenciados.

Nesta sequência também Wilson e Shulman (1987) identificam, de forma hierarquizada de importância, diferentes tipos de conhecimento do educador e professor: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico em geral, conhecimento sobre o currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento sobre o aluno, conhecimento do contexto educativo, e conhecimento dos fins e valores educativos.

Também Askew et al. (1997) referem que o desenvolvimento da experiência educativa em sala de aula requer uma base sólida do conhecimento matemático e da sua natureza bem como da capacidade do professor em compreender as inter-conexões entre os conceitos matemáticos.

De uma forma muito clara e sem margens para interrogações sobre a capacidade de produzir comunicação matemática e provocar nas crianças a capacidade de interligar os conhecimentos, Brophy (1991) defende que quando o conhecimento do professor é mais explícito e mais conectado e integrado, os assuntos/temas tenderão a ser explorados de modo mais dinâmico, a representá-los de formas variadas respondendo completamente aos comentários e questões dos alunos e encorajando-os a comunicar as suas ideias.

Deste modo, a vontade intrínseca manifestada pelas educadoras para aprender mais sobre o domínio matemático a explorar em sala de aula era uma postura que nos “descansava”, dado que por convicção própria e pelos investigadores citados e outros quaisquer orientações e pressupostos das práticas educativas investigativas requerem o conhecimento aprofundado sobre o conteúdo a tratar na classe.

Orientações Curriculares do domínio da Matemática na Educação de Infância

O âmago da orientação curricular no domínio da Matemática na Educação de Infância centra-se na vida da criança, reconhecendo-se que as crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia a dia.

Assim, numa perspectiva educativa de essencialidade e funcional a Matemática está relacionada com a área do Conhecimento do Mundo.

Neste documento curricular organizativo da forma de explorar o conhecimento o papel da Matemática orienta-se para a(s):

- ... estruturação do pensamento,
- ... funções na vida corrente,
- ... importância para aprendizagens futuras
- ... resolução de problemas, fomentando o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico.

De facto, as prioridades destas orientações curriculares situam-se nos seguintes verbos e no seu real significado: *observar, pensar, conectar e comunicar...*

Pensar sobre o mundo e organizar a experiência do quotidiano implica procurar padrões, raciocinar sobre dados, resolver problemas e comunicar resultados (OCEI, p. 78).

Orientações Curriculares e Programáticas da Matemática no Ensino Básico

Numa visão gradual e necessária da aprendizagem matemática é indispensável na concepção e implementação de um projecto concebê-lo de forma vertical e sustentada com os anos de escolaridade ulterior o que neste caso, implica a tomada de consciência das orientações curriculares e programáticas da disciplina de Matemática para o Ensino Básico, naturalmente, já numa visão do novo programa de Matemática, aprovado em Dezembro de 2007.

“A matemática constitui um património cultural da humanidade e um modo de pensar. A sua apropriação é um direito de todos” (Currículo Nacional, 1999; A Matemática na Educação Básica (EB), 1999, p. 17). “Neste sentido seria impensável que não se proporcionasse a todos a oportunidade de aprender matemática de um modo realmente significativo. (...) As crianças devem ter a possibilidade de contactar a um nível apropriado as ideias e os métodos fundamentais da matemática e de apreciar o seu valor e a sua natureza.” (Idem).

Para se alcançar este desiderato já desde os anos 80 e através da “agenda para a acção” o NCTM considera a resolução de problemas como a primeira priorida-

de da Educação Matemática e como o veículo privilegiado da construção dinâmica, diversificada e gradual do conhecimento matemático. As investigações realizadas indicam-nos que os problemas mais significativos para as aprendizagens básicas são aqueles que estão mais próximos dos reais interesses das crianças e que fazem parte do seu dia a dia. Tudo indica que são estes que permitem uma construção organizada e integrada dos conhecimentos matemáticos. Para além das orientações do NCTM e do vínculo programático existente relembramos ainda as “normas” defendidas pela *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* da UNESCO (1990) na qual se indica explicitamente a resolução de problemas como um dos instrumentos de aprendizagem essenciais (ao lado de outros como a leitura, a escrita e o cálculo), destacando-se ainda, para além dos **conhecimentos**, a necessidade de constituir as **capacidades**, os **valores** e as **atitudes** como conteúdos básicos de aprendizagem.

Fundações do Projecto

Na definição do projecto foram considerados essencialmente cinco vertentes pedagógicas e as bases conceptuais foram edificadas com base nas linhas orientadoras de um projecto inglês designado por EYFS (Early Years Foundation Stage) de 2007, da responsabilidade do Department for Education and Skills que se resume com o esquema seguinte, em que foram enfatizadas as primeiras quatro componentes: *desenvolvimento pessoal e social; comunicação, linguagem e literacia; resolução de problemas, raciocínio e numeracia; conhecimento e entendimento do mundo.*

Nesta sequência, na concepção deste projecto consideraram-se ainda cinco vertentes principais:

Significativo: para a criança e para o grupo, numa perspectiva individual e social de educação para a cidadania, interligando a aprendizagem com o projecto educativo de Escola/Turma

Integrador: no domínio das aprendizagens matemáticas, respeitando e consolidando conhecimentos anteriores e ampliando outros, numa envolvimento com o eu, o outro e o grupo

Comunicativo: verbalização das ideias, das experiências e saberes de cada criança e sistematização colectiva do conhecimento explorado

Representativo: na leitura e escrita pictórica e cromática

– tabelar – com base no conhecimento e experiências prévias existentes, designadamente, com a identificação das variações climáticas

– gráfica – com uma abordagem nova e mais completa da exploração do conhecimento do mundo envolvente

Progressivo: idealização e construção gradual e progressiva de cadeias de tarefas de aprendizagem para a exploração dos saberes.

Bases conceptuais deste projecto



Projecto inglês EYFS
 – Early Years Foundation Stage (2007)
 Department for Education and Skills

Conjugando as diferentes componentes e perspectivas conceptuais da aprendizagem pretendia-se com o desenvolvimento do projecto:

- Envolver as crianças em actividades significativas (*feeling the number, feeling the symbol*);
- Agir de forma reflexiva sobre as actividades;
- Propor contextos ricos e diferenciados;
- Valorizar as capacidades de pensamento e de expressão verbal das crianças;
- Criar condições que favorecessem os diálogos relacionais e a interacção das crianças com o conhecimento;
- Conceber cadeias de tarefas de complexidade progressiva, facilitando o processo gradual de compreensão e aperfeiçoamento do conhecimento
- Valorizar as produções das crianças, integrando-as na exploração dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula;
- Envolver as crianças em actividades integradoras, respeitando os conhecimentos anteriores adquiridos e relacionando-os com outros domínios;

- Evitar o erro, mas na existência deste e na consciência do erro tomá-lo como um meio ou um contexto, por vezes rico e “*sui generis*” para aprender;
- Salvar que a aprendizagem não é uma questão meramente cognitiva e que os aspectos afectivos são igualmente envolvidos neste processo e são, muitas vezes, determinantes;
- Ter em conta as concepções que as crianças têm sobre a matemática, mas passar a mensagem que mais do que contar e saber aplicar é aprender a pensar, explorar, descobrir, ainda que para isso leve tempo e pareça mais difícil.

Do projecto educativo de agrupamento ao projecto curricular de turma

Caracterização sumária do Projecto Educativo de Agrupamento

O Agrupamento Vertical de Escolas do Cerco do Porto (AVECP) está situado na zona oriental da Cidade do Porto, freguesia de Campanhã. Esta freguesia constitui-se como uma das mais populosas da cidade (cerca de 40.000 habitantes), sendo a maior em termos geográficos. (pag. 4)

O Agrupamento Vertical de Escolas do Cerco do Porto (*Pré Escolar, Ensino Básico e Secundário*), ao aderir ao relançamento do Programa TEIP 2 Território Educativo de Intervenção Prioritária, com a duração de três anos (2007-2010), pretende implementar e alimentar práticas de envolvimento da comunidade educativa em projectos que visam o sucesso escolar, educativo e social. (pag.1)

É o maior Agrupamento da Cidade, constituído por seis Jardins de Infância, cinco escolas EB 1 e uma EB 2,3/ Secundário (a funcionar a partir de 2007/2008, tendo em conta a fusão das duas escolas, decidida pela tutela).

Pretende constituir-se como pólo (**emergente** e **inclusivo**) dinamizador, de prevenção e intervenção, com projectos reflectidos, ágeis, capazes de descongestionar processos burocráticos no acesso a dispositivos e equipamentos sociais.

Considerando que a comunidade está inserida num contexto geográfico pautado por uma elevada precariedade económica e social em risco de exclusão, de um abandono escolar precoce e de altos índices de insucesso escolar, pretende-se, com este projecto, melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens. A intenção é criar condições que promovam o sucesso escolar e a transição para a vida activa dos jovens, bem como o apoio às suas famílias, coordenando actividades com todos os agentes envolvidos – desde a comunidade escolar às instituições públicas e locais, passando pelo núcleo familiar. (pag.2)

No ano lectivo de 2005/2006 foi frequentado por mais de 2 300 crianças e jovens.

Neste projecto educativo são identificados 3 problemas que afectam as crianças e os jovens dos três aos vinte anos:

- 1.º Abandono escolar, absentismo e insucesso.
- 2.º Baixas expectativas das famílias em relação ao futuro.
- 3.º Reduzida participação e envolvimento entre a comunidade educativa e o tecido institucional público. (pag 16)

Projecto curricular de turma

Tendo como fundamento as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, o Plano Anual de Actividades e o projecto TEIP foi elaborado o Projecto Curricular de Turma.

A experiência educativa que seguidamente se descreve, foi desenvolvida no Jardim de Infância Falcão², onde desenvolvo a minha actividade profissional.

Após a caracterização do grupo/turma foi diagnosticado um problema no comportamento das crianças: dificuldade em cumprir regras, respeitar o outro e o que a rodeia. Revelavam comportamentos agressivos, o que se reflectia na proficiência da aprendizagem.

Nesta sequência delinearam-se estratégias com a finalidade de intervir no comportamento das crianças e melhorar as aprendizagens, tendo como grande objectivo contribuir para a redução do insucesso escolar, desenvolvendo as competências pessoais/sociais.,

Para se conseguir alcançar tal desiderato desenvolveu-se um projecto de sala “*saber ser*” com incidência sobre os valores, no respeito pelo outro (alteridade) e pelo que rodeia a criança, dando uma atenção especial à comunicação matemática.

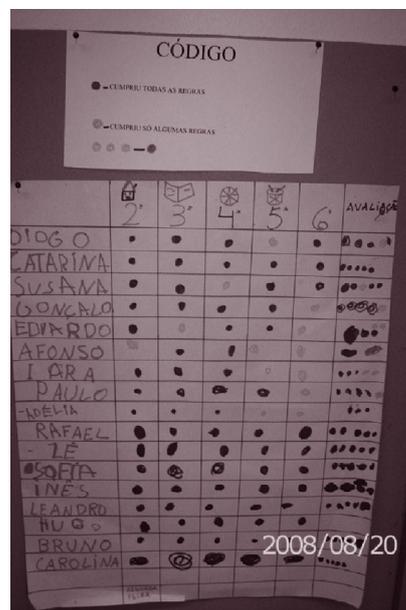
As preocupações que nos nortearam, juntamente com diálogos com as crianças levaram-nos a desenvolver um trabalho multidisciplinar, com enfoque no domínio da Matemática “Com tabelas e gráficos, estudo o meu comportamento”

Experiência em sala de aula

Motivação

O âmago da motivação para esta experiência em sala de aula surgiu do diálogo com as crianças, em grande grupo, sobre o comportamento agressivo de alguns jogadores nos jogos do campeonato europeu 2008. Numa perspectiva do conhecimento do mundo que rodeia a criança e do interesse manifestado por este desporto foi possível conversar e reflectir sobre as manifestações dos jogadores no campo e analisar o não cumprimento das regras no jogo e na penalização decorrente através do cartão amarelo e vermelho. Esta situação despoletou uma consciência de grupo a nível do comportamento de cada criança na classe. Nestes diálogos foi possível reflectir e concluir da existência de comportamentos menos adequados e da necessidade de os alterar. Nesta sequência foi possível motivar as crianças para a necessidade de construir regras que conduzissem a uma melhoria do comportamento individual, negociando com elas um código de conduta que a seguir se mostra.

Quadro das regras dos códigos de conduta



	1	2	3	4	5	6	AVALIAÇÃO
DIOGO	●	●	●	●	●	●	●●●●
CATARINA	●	●	●	●	●	●	●●●●
SUSANA	●	●	●	●	●	●	●●●●
GONCALO	●	●	●	●	●	●	●●●●
EDUARDO	●	●	●	●	●	●	●●●●
AFONSO	●	●	●	●	●	●	●●●●
IARA	●	●	●	●	●	●	●●●●
PAULO	●	●	●	●	●	●	●●●●
DEBIA	●	●	●	●	●	●	●●●●
RAFAEL	●	●	●	●	●	●	●●●●
LE	●	●	●	●	●	●	●●●●
SOFIA	●	●	●	●	●	●	●●●●
INES	●	●	●	●	●	●	●●●●
LEANDRO	●	●	●	●	●	●	●●●●
HUGO	●	●	●	●	●	●	●●●●
BRUNO	●	●	●	●	●	●	●●●●
CAROLINA	●	●	●	●	●	●	●●●●

Estabeleceram-se códigos de conduta:

- Quem cumprisse todas as regras teria um círculo azul
- Quem cumprisse parcialmente as regras um amarelo
- Quem não cumprisse a maior parte das regras um vermelho directo
- Três círculos amarelos resultavam num vermelho



Para o estudo individual do comportamento foi usada uma tabela de dupla entrada, constando em cada uma das linhas o nome de cada criança da turma e em cada coluna o dia da semana. Como as crianças já estavam habituadas a trabalhar em tabelas, quer no quadro das presenças, quer no quadro

do tempo, o desenho do nome e o preenchimento do sinal correspondente ao comportamento individual foi feito pelas crianças. Praticamente a educadora só gizou a tabela, com a organização conveniente e tudo o resto foi construído pelas crianças.

Primeiros procedimentos – registo tabelar

Os procedimentos para o registo tabelar contemplaram os seguintes aspectos:

- Avaliação individual do comportamento, no final do dia
- Registo iconográfico tabelar
- Avaliação no final da semana, usando a correspondência termo a termo e a contagem.

Neste processo de registo, a educadora ia confrontando as crianças com questões, das quais se seleccionam as seguintes:

Educadora (Ed): *Achas que hoje te portaste bem?*

Criança 1 (C1): *Acho que sim.*

Ed: *Porquê?*

C1: *Porque não bati em ninguém, respeitei o trabalho dos amigos e falei baixo.*

Ed: *Na 2.^a e 3.^a feiras tiveste 2 amarelos.*

– *Se tiveres 3 amarelos o que é que acontece?*

C2: *Tenho um vermelho.*

Ed: *Tens 5 azuis. Qual é a tua avaliação da semana?*

C3: *Cumpri todas as regras e não falei.*

Ed: *Na tua avaliação, quantas bolinhas tens? Porquê?*

C4: *Tenho 4, porque houve um dia que faltei.*

Ed: *Quantos azuis tem o Afonso a mais que tu?*

C5: *Tem 1.*

Ed: *Sabes dizer porquê?*

C5: *Tenho 1 amarelo e o Afonso não tem.*

Ed: *Qual é a tua avaliação da semana?*

C6: *Tenho 3 amarelos, vou ter 1 vermelho.*

Ed: *Quem tem mais amarelos esta semana?.....*

C7: *É a Carolina.*

Ed: *Quantos Tem?*

C7: *Tem 3.*

Esta avaliação era feita sempre no final de cada semana e podia-se assistir ao entusiasmo das crianças na avaliação, estando sempre a perguntar “quando fazemos a avaliação?”. Nesta sequência era feito um apelo à criança para na próxima semana melhorar o seu comportamento e poder ter só “bolinhas” azuis.

Após o desenvolvimento desta experiência que durou cerca de 4 semanas e, reportando-me à minha formação sobre organização e tratamento de dados, que foi o motor de arranque para esta experiência, procurei aprofundar este trabalho utilizando gráficos.

Segundos procedimentos – registo em gráfico

Até esta experiência nunca tinha sido usado, na classe, o registo de dados em gráfico. Verificando-se que a criança teve facilidade no registo tabelar e com a motivação da criança no desenrolar da experiência considerou-se possível o aprofundamento do conhecimento através do uso de gráficos.

Discutiu-se como registar esta informação tabelar em gráfico e fizeram-se experiências para analisarmos qual a melhor forma de o fazer. Decidimos recortar círculos azuis, amarelos e vermelhos, construiu-se o gráfico numa cartolina e foi colocado ao lado da tabela. Os diferentes registos gráficos permaneciam afixados durante um

mês para que conseguissem comparar, contar, reflectir e avaliar o seu comportamento semanal.

Assim, foi utilizado o gráfico de pontos utilizando três itens na variável x, conservando a informação nominal da criança.

Quando se efectuou o primeiro registo gráfico foi interessante verificar como as crianças mais velhas conseguiam facilmente transpor os dados do quadro para o gráfico. Já as mais novas tiveram de ser ajudadas mas também conseguiram ultrapassar as dificuldades.

Neste registo em gráfico é de realçar que a avaliação das crianças passou a ser mais colectiva e não individual, como tinha acontecido nas tabelas. As crianças ao lerem os gráficos faziam referências do tipo: “ó educadora portamo-nos bem, há muitas “bolinhas” azuis e poucas amarelas” ou “esta semana portamo-nos mal, há mais “bolinhas amarelas que no registo da outra semana e há uma vermelha”.

As crianças divertiam-se a contar nos gráficos quantas bolinhas amarelas tinham a mais ou a menos numa semana para a outra, procurando contar não só os círculos azuis pessoais como também os dos outros colegas, chegando a fazer contagens até 30, 60 e até 70 círculos desta cor, sozinhos ou ajudados pelos colegas. De facto, esta experiência motivava as crianças a contar, especialmente, as bolinhas azuis por que eram muitas e procuravam ver quem conseguia contar mais.....

As crianças faziam comentários do tipo: “esta semana tivemos 7 bolinhas amarelas, nesta tivemos 10, foi pior...”

Reflexões e Discussão de Resultados

Na concepção e desenvolvimento deste projecto a reflexão e a análise dos processos e dos resultados obtidos situaram-se a três níveis: nível relacional; nível da aquisição e mobilização de conhecimentos matemáticos;

■ Nível relacional – comportamental e social

▷ Intensidade emocional e comportamental

- ◆ Entusiasmo das crianças para ter mais “bolinhas” azuis, o que significava uma vontade de melhorar o comportamento
- ◆ Aprofundamento da auto-avaliação comportamental, pois todos os dias cada criança fazia uma introspecção e uma análise diária e semanal comparativa sobre como a sua própria atitude na classe

- ◆ Mudança de atitudes e comportamentos, tomando uma maior consciencialização na sua relação do eu com o outro e com o grupo
- ▷ **Alteração na dinâmica na sala de aula**
- ◆ Maior concentração e participação nas actividades, pois no dia a dia as crianças reclamavam por realizar a análise individual do comportamento diário e semanal.
- ◆ Maior espírito crítico em relação às exigências sobre o seu próprio comportamento e o dos seus colegas na sala de aula e no recreio
- ▷ **Intensificação no diálogo com as famílias**
- ◆ Maior comunicação/participação família/escola

■ **Nível da aquisição e mobilização de conhecimentos no domínio da Matemática**

▷ **Actividades pré-numéricas**

Com este projecto de estudo e análise do comportamento diária e semanal das crianças no grupo através do registo em tabelas e gráficos dos resultados obtidos foi possível implementar actividades pré-numéricas, designadamente: actividades de comparação, classificação, ordenação, com a exploração de diversas relações binárias (“... ter tantos como...”; “...ter mais do que...”;...); com o consequente estudo de correspondências termo a termo e da correspondência três para um, pois três marcas amarelas corresponde a uma marca vermelha.

▷ **Actividades numéricas**

Nesta actividade foi possível trabalhar, de forma significativa e com sentido individual e de grupo a noção de quantidade, o significado da representação pictórica um a um e em organização cartesiana, bem como as contagens

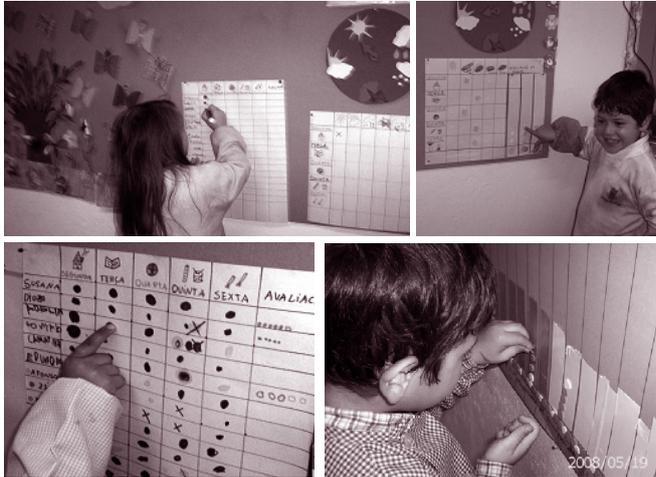
▷ **Actividades operatórias**

Para além da exploração de conhecimentos numéricos, desenvolvidos através de contagens simples tornou-se ainda possível a exploração natural da adição e ainda da aplicação da noção de *subtracção* pelo significado do *comparar* e *completar*, através de, por exemplo, questões deste tipo: “*quantos azuis tem a mais o Eduardo do que a Ana?*”

▷ **Representação tabelar e conhecimento prévio**

O uso prévio de *tabelas* no quadro do tempo (organização cartesiana), como mostram as figuras seguintes, facilitou o desenvolvimento deste projecto, tornando-se crucial para a representação tabelar e posteriormente para a realização de gráfi-

cos, tendo sido, possível otimizar o conhecimento anterior e prévio da criança, concebendo-se uma cadeia gradual e sustentada de actividades com vista ao êxito individual da aprendizagem matemática.



▷ **Actividades pré-algébricas**

Neste projecto a criança teve ainda a possibilidade de realizar e interpretar diferentes representações (iconográficas, tabelares e gráficas); de intensificar a comunicação matemática; usar o gráfico de “pontos” para dados qualitativos, assinalando-se no eixo dos xx as três categorias da variável, como mostra a figura seguinte.

Por outro lado, a utilização dos gráficos reforçou uma visão colectiva, mais ampla e completa do estudo da relação comportamental das crianças. De facto, a passagem da representação tabelar para a representação gráfica provocou esta análise complementar não esperada.

Durante o desenvolvimento desta experiência em sala de aula foi possível proporcionar à criança e à classe:

- mais comunicação matemática,
- mais estabelecimento de relações (de um para um ou de três para um),
- mais conhecimento matemático,
- uma visão mais completa da relação com a representação gráfica,
- diferentes formas de representação,
- o desenvolvimento do raciocínio lógico e relacional,
- a leitura de padrões cromáticos em gráficos não regulares.



Perspectivas Futuras

O desenvolvimento deste projecto nas circunstâncias descritas está a permitir a(o):

- *divulgação e a reflexão* da experiência no Agrupamento e em diversos congressos;
- *continuidade* de experiências análogas em sala de aula, mas abordando outros temas, por exemplo, na exploração da relação binária: “... ter a mesma cor de olhos que...”;
- *formação* passar para dentro da Escola/Jardim de Infância – aprofundando o conhecimento curricular matemático individual e colectivo e melhorando o desempenho profissional de eucadores;
- *alargamento da experiência* noutras salas da Escola/Jardim de Infância

Apreciação Global

A importância desta experiência matemática centrou-se no propósito da criança ser capaz de reelaborar informação, nos diálogos produzidos, na capacidade de interpretar e registar diferentes representações, de atribuir significados usando um vocabulário que lhe pertença, sem deixar de se expressar de forma simples e coerente com a realidade. Procurou-se ainda que a apropriação do conhecimento matemático fosse gradual, baseado no ciclo do *saber fazer* e *saber ser*, numa acção conceptual atenta e activa, com um estímulo intelectual permanente de comunicação com o outro, numa perspectiva ampla de educação para a cidadania.

Pode-se concluir que:

Ler e representar faz parte de uma linguagem que gera e suporta comunicação com uma sintaxe própria:

... significante (a forma)

... o significado (o conteúdo).

O papel do educador altera-se e transforma-se num acompanhante e facilitador da aprendizagem da criança:

... necessitando ainda de saber negociar nos debates implementados na classe

... reconhecendo a importância da contextualização do conhecimento, numa perspectiva de educação para a cidadania

... respeitando as diferentes propostas e o desenvolvimento cognitivo das crianças (Henderson, 1987; Kindt, 2004).

Estas *novas crenças e o novo papel* não é fácil, mas os estudos mostram que, deste modo, há mais crianças:

... a aprender

... a gostar de a aprender

... a divertir-se com a Matemática.

As *tabelas* e os *gráficos* foram veículos conceptuais de introspecção, leitura, interpretação e análise para estudar o comportamento individual e em grupo numa classe do Jardim de Infância.

Referências Bibliográficas

- Askew, M., Brown, M., Rhodes, V., Johnson, D. e William, D. (1997). *Effective Teachers of numeracy*. London: King's College, School of Education.
- Brophy, J. (1991). *Advances in research on teaching: Teachers' Knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice* (Vol. 2). Greenwich, CT: JAI Press.
- Fernandes, D. M. (1994). *A utilização da folha de cálculo no 4.º ano de escolaridade – estudo de uma turma*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aspectos Inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1999). *A Matemática na Educação Básica. Reflexão participada sobre os Currículos do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1999). *Ensino Básico. Competências Gerais e Transversais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2001). *Normas para o Currículo e a Avaliação em Matemática Escolar*. Coleção de Adendas. Anos de Escolaridade 5-8. Lisboa: APM.
- Projecto Educativo TEIP2 – Agrupamento Vertical de Escolas do Cerco do Porto
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Wilson, S e Shulman, L. (1987). “150 different ways”of knowing: representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teacher thinking*, 104-124. Eastbourne.



A Escola e a Sociedade Civil: Estudos exploratórios e projectos de intervenção

A Escola e a Cidadania Global
por Jacinto Serrão Freitas e Maria Helena Salema 109

Educação para a cidadania activa:
Causas ambientais, comportamentos sociais
*por Mário Oliveira, Luísa Pimentel, Judite Vieira,
Maria da Conceição Silveirinha e Isabel Varregoso 125*

As ONGs e a promoção de uma educação
para a cidadania nas escolas
*por Maria Helena Salema, Rita Raimundo
e Pedro Sérgio Pessoa 141*

Experienciar a cidadania activa no Jardim de Infância
em contexto matemático
*por Ana da Conceição Cardoso
e Dárida Maria Fernandes 159*

**Identidade e cidadania
em adultos de nacionalidade portuguesa
por Maria José Martins 177**

Consciência histórica: Estudo longitudinal
com crianças do 1.º ciclo ao 8.º ano
por Glória Solé 189

O que pais muçulmanos residentes
na área da Grande Lisboa desejam para os seus filhos
por Joana Dias 207

O processo avaliativo em contexto educativo de creche
por Maria de Lurdes Cró e Ana Mafalda Pinho 223

**Identidade e cidadania
em adultos de nacionalidade portuguesa,
*por Maria José Martins***

Identidade e cidadania em adultos de nacionalidade portuguesa, por Maria José Martins

■ Sumário

Identidade e cidadania são dois conceitos diferentes mas que por vezes surgem associados. Para Erikson a “identidade reflete a relação do indivíduo com o seu grupo”, embora reflita também o sentimento de cada um como ser único e diferente dos demais. Por outro lado a cidadania define-se habitualmente como o exercício de deveres e o usufruto de direitos numa determinada comunidade.

Neste artigo efectua-se um estudo exploratório sobre as eventuais relações que se estabelecem entre o sentimento de identidade coletiva e a cidadania. Assim analisaram-se

as respostas de 28 adultos de nacionalidade portuguesa à questão “O que é ser português?”. As respostas são analisadas através de uma análise de conteúdo de modo que permita identificar quais os elementos da identidade coletiva que são utilizados pelos adultos para caracterizar o sentimento de ser português e verificar se as respostas reflectem espontaneamente preocupações de natureza ética e/ou relacionados com o exercício da cidadania no âmbito da nacionalidade portuguesa.

■ Palavras-chave

identidade; cidadania; nacionalidade

1. Introdução

O tema da identidade foi profundamente estudado e divulgado por Erikson (1976; 1979) no início da segunda metade século XX, levando o autor a afirmar que o estudo da identidade nessa época seria tão estratégico como foi, nos tempos de Freud, o da sexualidade, e que a questão da identidade e da crise de identidade seria o problema fundamental das gerações vindouras (ver também Grinberg e Grinberg, 1998).

Para Erikson (1968, tal como citado por Grinberg e Grinberg, 1998, p. 19), a “identidade reflete a relação do indivíduo com o seu grupo”, embora reflita também o sentimento de cada um como ser único e diferente dos demais. Grinberg e Grinberg (1998, p. 39) sugerem que a identidade é um sentimento “experienciado pelo sujeito enquanto resultado do processo de individuação-diferenciação, base do sentimento de autenticidade, com o seu corolário de integração social”.

Erikson (1976, p.21) afirma a propósito da identidade que “o problema é tão universal e, no entanto, não difícil de apreender; pois estamos tratando de um processo localizado no âmago do indivíduo e, entretanto, também no núcleo central da sua cultura coletiva, um processo que estabelece de facto, a identidade dessas duas identidades”.

Grinberg e Grinberg (1998, pp. 22 – 28) sugerem que a identidade é o resultado de um processo de interacção contínua de três vínculos de integração que denominaram: espacial, temporal e grupal. Assim, o primeiro compreende a relação entre as partes do *self* entre si e, em particular do *self* corporal; o segundo aponta para um vínculo entre as diferentes representações do *self* no tempo, estabelecendo uma continuidade entre elas; e finalmente o terceiro, refere-se à conotação social da identidade, e refere-se à relação que o *self* estabelece com os outros.

Identidade e cidadania são dois conceitos diferentes mas que por vezes surgem associados. A cidadania é habitualmente entendida como o exercício de deveres e o usufruto de direitos numa determinada comunidade, alguns autores enfatizam também a participação cívica, cultural e política, como dimensões inerentes ao conceito de cidadania e a necessidade de uma cultura de responsabilidade individual e social (Menezes, 2005; Marín, 2010; Martins & Mogarro, 2010; Ross, 2008).

Para Marín (2010, p. 20) “O conceito de cidadania ligado à nacionalidade, enquanto reconhecimento legal, supõe um estatuto jurídico que atribui um conjunto de direitos e deveres que se reconhecem à pessoa, que assim pertence a uma comunidade política. Ser cidadão ou cidadã é uma dimensão importante mas, simultaneamente, a pessoa necessita sentir-se cidadã; quer dizer construir a consciência de pertencer a uma comunidade, da qual sente que faz parte e onde participa autonomamente e de forma co-responsável com a restante comunidade”.

Com este estudo pretendíamos saber quais os elementos da identidade utilizados por um grupo de portugueses adultos para caracterizar a eventual existência de uma identidade coletiva que reflecta o sentimento de ser português, e ainda se as respostas refletiam preocupações de natureza ética e/ou relacionadas com o exercício da cidadania no âmbito da nacionalidade portuguesa. Trata-se de um estudo exploratório que poderá ser desenvolvido com mais participantes ou que poderá conduzir à construção de entrevistas semi-estruturadas ou questionários.

Tendo em conta que a UNESCO (2007, p. 32) sugere que a educação intercultural deve orientar-se segundo os seguintes três princípios:

- a)** “Respeitar a identidade cultural do estudante através da provisão de uma educação cultural de qualidade e apropriada para todos;
- b)** Proporcionar a todos os estudantes o conhecimentos, competências e atitudes culturais necessárias para a participação activa na sociedade;

- c) Proporcionar a todos os estudantes conhecimentos, competências e atitudes culturais que os capacitem a respeitar, compreender e ter solidariedade entre/com os vários indivíduos, grupos étnicos, sociais, culturais e nações.”

Esta actividade ao contribuir para a consciência dos elementos de identidade colectiva permitia também, além de uma melhor compreensão desse fenómeno, operacionalizar o primeiro princípio atrás explicitado pela UNESCO (2007) para a educação intercultural.

2. Metodologia

2.1 Participantes

28 Adultos, de nacionalidade portuguesa, alguns dos quais a frequentar um curso de mestrado em Formação de Adultos e Desenvolvimento Local, sendo os restantes familiares e amigos desses mestrandos, com várias profissões, e cuja escolaridade variava entre o 4.º ano de escolaridade e a licenciatura (predominando esta última), com idades compreendidas entre os 25 e os 60 anos, e a residir em território português. Não havia mestrandos de outras nacionalidades nestas turmas.

2.2 Instrumentos

Os mestrandos foram desafiados a responder à questão aberta “O que é ser português?” no âmbito de uma unidade curricular de Formação de Adultos e Identidades e a solicitar a alguns amigos e familiares que respondessem a essa questão.

2.3 Procedimento

Os mestrandos responderam à questão em casa e solicitaram aos amigos e familiares que também respondessem, trazendo as respostas para serem trabalhadas nas aulas. As respostas à questão foram submetidas a um processo de análise de conteúdo que seguiu, globalmente, as regras enunciadas por Bardin (1979, p. 36), nomeadamente criar categorias que fossem: homogéneas; exaustivas; exclusivas (não categorizar um elemento de conteúdo em mais de uma categoria); objectivas (isto é, categorizadores ou codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais); pertinentes (adaptadas ao conteúdo e aos objectivos do estudo). A codificação das respostas seguiu ainda uma adaptação do modelo de Grinberg & Grinberg (1998) sobre os elementos da identidade individual. Cada resposta de cada participante foi codificada em unidades de significado, de modo que uma resposta poderia dar origem a várias unidades, que podiam ser codificadas em várias categorias distintas, desde que o seu conteúdo o justificasse.

3. Resultados

A análise de conteúdo às respostas baseou-se no conteúdo dessas mesmas respostas e numa adaptação do modelo de Grinberg & Grinberg (1998), inicialmente proposto por para explicar a identidade individual, de modo a permitir uma análise dos elementos da identidade colectiva relativa ao sentimento de ser português, isto apesar do conceito de identidade colectiva ser um conceito de natureza mais abstracta e difícil de apreender e definir do que a identidade individual.

Assim, incluiremos as respostas em uma de 4 dimensões: espacial; temporal, social e ética; as três primeiras reflectem uma adaptação da proposta de Grinberg & Grinberg (1998) e a quarta relaciona-se com o objectivo deste estudo que é o de saber se, ao caracterizar a identidade colectiva dos portugueses, os adultos de nacionalidade portuguesa se referem a questões de natureza ética, que refletem preocupações de cidadania.

Assim, os critérios para a categorização das respostas encontram-se sistematizadas no quadro 1 e as unidades de registo em cada categoria encontram-se listadas no quadro 2.

Quadro 1

Critérios para categorizar as respostas à questão “O que é ser português?”

Dimensões ou categorias utilizadas para definir a identidade colectiva	Critérios para incluir as respostas na categoria
Dimensão espacial	Referências ao território, em termos paisagísticos e geográficos (património ambiental) e também em termos do património construído (monumentos e locais emblemáticos).
Dimensão temporal	Referências à história do país, a eventos e acontecimentos históricos marcantes.
Dimensão social	Referências à cultura (língua, arte, costumes, artistas, futebolistas) e à relação com os outros povos e nacionalidades.
Dimensão ética	Referências a características do carácter e a características que remetem para direitos e deveres do cidadão português.

Como podemos constatar pelo quadro 1, adaptámos o sistema proposto por Grinberg e Grinberg (1998), para caracterizar a identidade individual, para a identidade coletiva. Assim, a dimensão espacial referente ao corpo passa a ser o território, a dimensão temporal relativa à continuidade do eu passa a ser a história do país; a dimensão social relativa à relação do eu com os outros, passa a ser a relação do “nós portugueses” com os outros, incluindo os costumes, hábitos e cultura que nos caracterizam e diferenciam dos outros.

Acrescentámos a dimensão ética porque pretendíamos saber se seria espontaneamente utilizada na caracterização da identidade coletiva, referente à nacionalidade portuguesa, e porque é aquela que melhor pode reflectir preocupações de cidadania associadas à nacionalidade portuguesa e à respetiva identidade colectiva, daí resultante.

A leitura do quadro 2 indica-nos que a dimensão mais utilizada para caracterizar o sentimento de ser português foi a dimensão social, seguida, em simultâneo, da dimensão temporal e ética, sendo a dimensão espacial a menos utilizada. Contudo as quatro dimensões foram utilizadas por quase toda a amostra para definir a identidade portuguesa e todos utilizaram pelo menos duas das quatro dimensões para o efeito.

Analisando em detalhe o conteúdo associado a cada uma das dimensões, no quadro 2, verificamos que:

- No que respeita à dimensão espacial, a inclusão de Portugal no espaço europeu foi utilizada apenas por um dos participantes e a relação com países lusófonos não foi referida, apesar da língua ser referida como uma característica do sentimento de ser português (codificada na dimensão grupal), foi também apenas feita uma referência ao facto de se ser latino. O mar é referido por 3 vezes explicitamente e uma implicitamente na referência a “...ir ao Algarve pelo menos uma vez”. A relação com um determinado território é referido por duas vezes;
- No que se refere à dimensão temporal sobressai a referência à história e ao passado do país (com enumeração de alguns factos e eventos históricos marcantes) como elemento importante e frequentemente referido para definir o sentimento de se ser português (9 referências em 12 registos) e a dificuldade de projecção no futuro expressa por 5 registos (por exemplo: “...é esperar que se cumpra o país...”; “que a grandeza do passado seja o exemplo para o presente e a esperança no futuro”; “...falta o consenso em torno do país que queremos ser...”); ou mesmo a expressão de pessimismo quanto ao futuro (por exemplo: “Viver as glórias do passado e resignado com o futuro”; “...uma história cheia de epopeias que nos orgulham, o que já não acontece tanto a partir de meado do Séc. XX”);

Quadro 2

Exemplos de respostas à questão “O que é ser português?”

Dimensão espacial	Dimensão temporal	Dimensão social	Dimensão ética
<p>«...sentimento complexo e pluridimensional projetado no território...».</p> <p>«Sentir o sol, as praias, o mar, o vento, a neve, as montanhas e passear nas [lista de lugares emblemáticos]».</p> <p>«Sente-se o meio onde se vive, a região».</p> <p>«Viver neste país bonito, cheio de sol, com tanto mar».</p> <p>«...ter nascido no país que nos dá a nacionalidade portuguesa...».</p> <p>«...ter nascido no território português».</p> <p>«...é ter no mar uma porta que pode abrir mundos».</p> <p>«...é ir pelo menos uma vez ao Algarve.»</p> <p>«...é também ser europeu, latino...».</p>	<p>«Um país que tanto batalhou e conquistou mas neste momento quase nada temos».</p> <p>«Orgulho em pertencer a uma nação que tantos feitos fez no passado e deixou a sua marca nos importantes acontecimentos da humanidade».</p> <p>«Fazer parte de uma comunidade com uma memória comum... falta ainda o consenso em torno do país que queremos ser».</p> <p>«Os portugueses têm uma história cheia de feitos e epopeias que nos orgulham, o que já não acontece tanto a partir de meados do séc. XX».</p> <p>«...é ter orgulho no passado do nosso país».</p> <p>«Viver as glórias do passado e resignado com o futuro».</p> <p>«Ter uma história que nos orgulha, em que fomos determinantes para o mapa do mundo... um povo bravo que se aventurou durante cerca de 150 anos...».</p> <p>«A nossa história está baseada na relação com outros povos».</p> <p>«...é ter história».</p> <p>«É viver Abril.»</p> <p>«...é esperar que se cumpra o país».</p>	<p>«...cada nação tem os seus costumes, a sua cultura...talvez no caso português sejam os 3 Fs: fado, futebol e Fátima...um país triste que vive da saudade, do sentimentalismo, de saudosismo, o país de Amália, e do C. Ronaldo».</p> <p>«É falar a língua portuguesa, honrar poetas e heróis nacionais...».</p> <p>«É gostar de futebol, touradas e garraíadas, festas e romarias de [lista de pratos típicos de quase todas as regiões do país]».</p> <p>«É um estado de alma e estar inserido nesse meio, na vivência dos outros, hábitos, costumes, língua e cultura».</p> <p>«...orgulho nas cores da bandeira portuguesa.»</p> <p>«...ter vergonha dos que têm vergonha de o ser».</p> <p>«Identificação com as pessoas, a língua, o hino, o apreço pelas cidades e o clima».</p> <p>«...o factor legal, ter nacionalidade portuguesa e o factor cultural, os valores, a cultura, a língua».</p> <p>«Reunir os requisitos legais...mas sobretudo a identificação cultural, os valores, o hino, a língua, orgulho.»</p>	<p>«É ser acolhedor com todos os povos, ser humilde, e honesto. Ser corajoso, capaz de enfrentar as adversidades».</p> <p>«É possuir capacidade de adaptação a todas as coisas sem perda de carácter, ser individualista mas com fundo de solidariedade humana... ainda acreditar na democracia apesar da descrença nos políticos e na justiça...».</p> <p>«Ser útil aos outros, ser solidário, contribuir para a solidariedade do país».</p> <p>«...ter apreço pelos valores morais; ser modesto e ter espírito humanitário».</p> <p>«...ser trabalhador, criativo e sofredor (vive o seu fado). Gosta de conviver, de se relacionar com outros povos, sendo tolerante quanto à raça e religião, gosta de liberdade... por vezes acomoda-se e não luta pelos seus direitos...outras vezes é defensor feroz dos direitos cívicos...».</p> <p>«É ser lutador, conformista, aceitar as agruras da vida como inevitáveis, a vida é um fado, mas ainda assim ser optimista e ir à luta...ser acolhedor, sentir orgulho nos portugueses reconhecidos no estrangeiro... é vestir a camisola quando toca à união por uma causa nacional...».</p>

(cont.)

	<p>«Que a grandeza do passado seja o exemplo para o presente e a esperança no futuro.»</p>	<p>«...ter orgulho no folclore, música, gastronomia, ser comunicativo, comer bem, beber melhor, ser amigo e acolher quem quer que venha... vangloriar-se das obras de arte e escritores».</p> <p>«...sentimento de saudade que criou o fado...capacidade de improvisado e adaptação, ser honesto, pessimista, bom anfitrião, prestável, poliglota...».</p> <p>«...profissional no desenrasca, marialva, amigo, honesto...reflecte-se na gastronomia, arte desporto, música e outros campos».</p> <p>«Ter língua em comum com outros, ser herdeiro de muitas culturas».</p> <p>«Ter orgulho na alma lusitana, gostar de pastéis de Belém da gastronomia, de fado, gente simples, hospitaleira, católica».</p> <p>«Gostar de fado nem que seja uma vez».</p> <p>«É Amália, Eusébio, Camões...».</p> <p>«É bom, é gritar ao mundo que não somos inferiores...».</p>	<p>«...país agradável...mas na situação actual não consegue responder às expectativas de uma parte da população... é respeitarmo-nos a nós mesmos e aos outros, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade».</p> <p>«...penso que é o azar... com tantos países governados por pessoas inteligentes nascer neste país com óptimo clima, campos lindos e produtivos, povo pacífico e acolhedor, boa dieta, costa banhada pelo mar mas o que lhe falta na verdade é governantes honestos e inteligentes».</p> <p>«Com os tempos de crise que atravessa a sociedade portuguesa fruto da má gestão e esbanjamento por meia dúzia que detém o poder, é ser difícil e ser consciente, lutar e se os deixassem produzir nos campos, nas fábricas... seriam mais alegres, felizes e bem dispostos».</p> <p>«É ser solidário, patriota, defensor da sociedade, da igualdade, fraternidade e justiça social».</p> <p>«...é respeitar a multiculturalidade...».</p> <p>«É ter os salários mais baixos da Europa mas ter ânimo para dar o nosso melhor e pensarmos que amanhã será melhor».</p>
<p>Total de unidades de registo: 9</p>	<p>Total de unidades de registo: 12</p>	<p>Total de unidades de registo: 17</p>	<p>Total de unidades de registo: 12</p>

4. Conclusões

Tal como esperado, em função das asserções de Erikson, a dimensão grupal foi a mais utilizada, para caracterizar o sentimento de ser português, na medida em que as referências à cultura típica do país (língua, literatura, música, dança, gastronomia, desporto e figuras associadas) e às relações com os outros, predominaram em termos das unidades de registo. Tal facto parece refletir o mesmo fenómeno que ocorre com a formação da identidade individual, pois esta é construída e definida na relação e comparação com os outros. Curiosamente a dimensão espacial (as referências ao território) foi a menos utilizada, e a dimensão ética foi tão utilizada quanto a dimensão temporal, estando de algum modo associadas, na medida em que ambas parecem refletir uma dificuldade em projectar o país e o sentimento de se ser português no futuro. Assim, paralelamente ao sentimento de orgulho no passado (embora por vezes contendo alguns elementos estereotipados) associado ao saudosismo, fatalismo e simultaneamente a uma desconfiança e/ou sentimento de incerteza quanto ao que poderá ser o futuro de Portugal, surge uma descrença nos governantes e nos políticos, em geral, e também uma esperança difusa e um pouco sebastianista no futuro (“...é esperar que se cumpra o país”).

Este estudo envolveu poucos participantes e todos aqueles que responderam à questão residiam em território português. A realização deste estudo com uma amostra maior e oriunda de diferentes regiões poderá revelar dados interessantes, bem como a comparação com respostas de portugueses a viver no estrangeiro, na medida em que poderão refletir ainda mais a comparação com outros povos e culturas, nomeadamente aquela em que estão inseridos. A comparação do sentimento de ser português com o de outras nacionalidades poderá também contribuir para sabermos que elementos da identidade colectiva são utilizadas por cidadãos de diferentes nacionalidades e compreender que aspectos são salientados pelos que pertencem a nações relativamente recentes, visto que neste estudo ficou evidente a importância da história e de um longo passado em comum para a existência de um sentimento de identidade coletiva. Pode ser interessante também verificar se existe um sentimento de ser europeu, sobretudo num momento em que a Europa atravessa uma crise económica que parece questionar a sua união, para além de que é mais difícil desenvolver o sentimento de pertença e conexão a uma entidade múltipla, tensa e desigual (Ross, 2008).

O estudo sugere que parece existir de facto uma identidade coletiva associada à nacionalidade portuguesa e que o sentimento de ser português prevalece relativamente ao sentimento de ser europeu, latino ou lusófono (a inclusão nestes grupos apenas foi referida por dois participantes e embora a língua fosse referida por vários participantes, era-o sem referências aos outros países que a partilham).

Identidade coletiva e cidadania surgiram espontaneamente associadas nas respostas à questão, na medida em que foi referida a importância de valores como a honestidade, criatividade, adaptação, tolerância, e o bom acolhimento. Tal como na identidade individual, os valores são um importante elemento de construção da identidade coletiva e parecem também contribuir para estruturar o sentimento de ser português. Contudo, nas respostas obtidas nesta amostra, parece faltar a partilha de uma construção ideológica comum que permita projetar o país e os seus cidadãos no futuro, associado a algum pessimismo, bem como uma dificuldade em operacionalizar uma cidadania ativa no que respeita às formas de melhorar o país.

Estes dados sugerem que se poderá construir um guião de entrevista semi-estruturada que permita desde o início uma orientação das respostas para as quatro dimensões, ou então um questionário de completamento de frases que permitam avaliar aspetos referentes às quatro dimensões. Poderão ainda permitir delinear outras estratégias pedagógicas para a apropriação do conceito de identidade e para a elaboração de programas de educação intercultural com base nos três princípios enunciados pela UNESCO (2007), à semelhança dos desenvolvidos por outros autores (Gonçalves, 2011) no contexto do ensino superior.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Erikson, E. (1974/63). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Erikson, E. (1976/68). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Gonçalves, S. (2011). Intangible culture, cooperation and intercultural dialogue among university students. *Intercultural Education*, 22, 1, 83-95
- Grinberg, L. & Grinberg, R. (1998/76). *Identidade e mudança*. Lisboa: CLIMEPSI
- Marín, M. A. (2010). Educación para la ciudadanía. In J. M. Puig (Coord.). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. (pp. 15-32). Barcelona: ICE – Horsori
- Martins, M. J. D. & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educação*. 53, pp185-202.
- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In C. Carvalho, F. Sousa e J. Pintassilgo (Eds.) *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Ed.
- Ross, A. (2008). Education for citizenship society and identity: Europe and its regions. In F. Sousa & C. Carvalho (Orgs.). *Actas da Iberian Conference on Citizenship Education*. (CD-ROM). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- UNESCO (2007). *UNESCO guidelines on intercultural education*. Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector. Paris: UNESCO.



A Escola e a Sociedade Civil: Estudos exploratórios e projectos de intervenção

A Escola e a Cidadania Global
por Jacinto Serrão Freitas e Maria Helena Salema 109

Educação para a cidadania activa:
Causas ambientais, comportamentos sociais
*por Mário Oliveira, Luísa Pimentel, Judite Vieira,
Maria da Conceição Silveirinha e Isabel Varregoso 125*

As ONGs e a promoção de uma educação
para a cidadania nas escolas
*por Maria Helena Salema, Rita Raimundo
e Pedro Sérgio Pessoa 141*

Experienciar a cidadania activa no Jardim de Infância
em contexto matemático
*por Ana da Conceição Cardoso
e Dárida Maria Fernandes 159*

Identidade e cidadania
em adultos de nacionalidade portuguesa
por Maria José Martins 177

**Consciência histórica: Estudo longitudinal
com crianças do 1.º ciclo ao 8.º ano
por Glória Solé 189**

O que pais muçulmanos residentes
na área da Grande Lisboa desejam para os seus filhos
por Joana Dias 207

O processo avaliativo em contexto educativo de creche
por Maria de Lurdes Cró e Ana Mafalda Pinho 223

**Consciência histórica: Estudo longitudinal
com crianças do 1.º ciclo ao 8.º ano,
por Glória Solé**

Consciência histórica: Estudo longitudinal com crianças do 1.º ciclo ao 8.º ano, por Glória Solé

■ Sumário

Neste artigo procura-se analisar a inter-relação entre consciência histórica, identidade e memória. Começa-se por discutir o conceito de consciência histórica e demonstrar como a consciência histórica é uma construção simbólica, na mesma medida em que a identidade é um processo de apropriação da realidade. Na segunda parte deste artigo são apresentados os dados de um estudo longitudinal realizado ao longo de dois anos curriculares, realizado em duas turmas do ensino do 1.º ciclo (1.º e 3.º ano), e após 4 anos aos mesmos alunos de uma das turmas (8.º ano), com recurso a entrevistas semiestruturadas. Procura-se analisar as concepções destes alunos em relação aos conceitos de história, passado e finalidades

da história. Os resultados sugerem que os alunos reconhecem a importância da história não só para entender o passado (a nível pessoal, nacional, mundial), mas também para compreender o presente e preparar o futuro, evidenciando de forma embrionária consciência histórica. Reconhecem também a importância da história para preservação da memória (pessoal e nacional) e como afirmação da identidade pessoal e coletiva. Sugere-se também que o currículo e estratégias pedagógicas têm um papel importante para promover a consciência histórica e a cidadania.

■ Palavras-chave

Educação Histórica; Consciência Histórica; Identidade; Memória; Cidadania

Introdução

Neste artigo procurámos analisar a inter-relação entre consciência histórica, identidade e cidadania. Começamos por discutir o conceito de consciência histórica, memória e identidade associado ao passado e à História¹. Na segunda parte deste texto apresentamos os dados do estudo longitudinal realizado com alunos do ensino primário de uma escola do Norte de Portugal (6-10 anos) e do 3.º ciclo (14-15 anos) utilizando entrevistas semiestruturadas. Analisámos a natureza das ideias e concepções

¹ Glória Solé e M. Luísa Freitas apresentaram uma comunicação relacionada com história, identidade e memória, na 10ª European Conference of Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network (CICE)-Reflecting on Identities: Research, practice and innovation, in Istanbul (Turkey) in 2008. Esta comunicação foi publicada nas atas da conferência: Solé, M. G. & Freitas, M. L. V. (2008). History as identity construction and fostering of "memory" preservation. In A. Ross & Peter Cunningham (Ed.), *Proceedings of the tenth Conference of Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*-Reflecting on Identities: Research, practice and innovation (pp. 501-510). London: CICE.

Neste artigo, apresentado na conferência CiCe Regional Conference "Globallocal citizenship", retomam-se alguns destes conceitos, mas com outro enfoque e desenvolvimento, assim como a análise e discussão dos dados.

de História, passado e finalidades da história, através das entrevistas realizadas aos alunos. Procurámos averiguar as mudanças nas ideias e concepções que os alunos apresentaram acerca do passado e da história, e os conhecimentos históricos, nas explicações dadas após dois anos de atividades pedagógicas específicas de ensino de história, usando várias estratégias e metodologias. Entrevistámos os mesmos alunos do 4.º ano quatro anos após este estudo, no 8.º ano de escolaridade. Decidimos incluir na nossa análise o conceito de memória, consciência histórica e identidade, atendendo a algumas respostas de alunos do 3.º e 4.º ano, que refletem ideias e pensamentos não expectáveis em alunos tão jovens. Como por exemplo, a resposta da Anabela que parece apontar para o conceito de memória coletiva, e talvez mesmo para consciência histórica quando afirma:

Se eu estivesse aqui sem saber nada do que tinha acontecido antes era muito esquisito, não sabia nada, porque não sabia nada sobre o passado da minha família.

1. Consciência Histórica, memória e identidade

Desde os anos 70, a corrente germânica renovou a historiografia sobre consciência histórica e construiu uma ponte para a educação histórica, também atribuiu significado especial para a inter-relação entre o passado, presente e o futuro, que iremos abordar neste texto adiante. Para Rüsen (2007) historiador germânico², o passado é mantido vivo pela memória. A história também é memória, “uma forma elaborada de memória” (p. 13). Na *Theorizing historical consciousness* (editado por Peter Seixas, 2004) vários autores discutem o conceito de consciência histórica. Na introdução Peter Seixas apresenta diferentes pontos de vista sobre o conceito de consciência histórica e remete para a relação entre memória coletiva e consciência histórica. Para a historiografia germânica, consciência histórica surge como uma revolução, quando defende “(...) consciência histórica constitui um desenvolvimento cultural específico localizado na era moderna. Sua consecução é ‘a plena consciência da historicidade de apresentar tudo e a relatividade de todas as opiniões’, e, assim, a quebra no domínio da tradição antiga” (Seixas, 2004, p. 8). Neste sentido, consciência histórica é

² Jörn Rüsen é um historiador germânico, um dos fundadores do conceito de consciência histórica relacionando-o com a Educação histórica e Didática da história.

o elo do passado não só para o presente mas também para o futuro. Utilizam o termo consciência histórica para manter a memória coletiva. Seixas (2004) apresenta algumas definições sucintas sobre o que é consciência histórica, como a publicada na revista *History and Memory*: “A área em que a memória coletiva, a escrita da história, e outros modos de moldar imagens do passado na mente do público emergem” (p. 10), e outras consistentes com o extenso trabalho de consciência histórica europeia: “compreensão individual e coletiva do passado, os fatores cognitivos e culturais que moldam a sua compreensão, bem como as relações de compreensão histórica em relação ao presente e ao futuro” (p. 10). O autor também reconhece que “na era moderna, emerge na disciplina de história ligação ao passado e ao futuro através das narrativas nacionais” (p. 4), e por isso a história contribui para tomar decisões no presente sobre o futuro.

Estudiosos destes assuntos defendem que há mecanismos que contribuem para preservar a memória coletiva, através do património (museus, monumentos, escolas, arquivos, e comemorações) ou património imaterial (leis, a língua, hábitos e costumes), e isto contribui para a preservação do passado no presente. Neste sentido, Seixas sugere que “o passado comum, preservado pelas instituições, tradições e símbolos, é um instrumento crucial – na construção das identidades coletivas no presente” (p. 5). David Lowenthal, um autor proeminente em estudos sobre memória e preservação de património, destaca esta ideia: “O património está em todo o lado – nas notícias, nos filmes, nos mercados – em tudo desde as galáxias aos genes” (in Seixas, 2004, p. 3).

Identidade e memória são inseparáveis, dependem uma da outra. Seixas (2004) reconhece que o termo ‘memória coletiva’ no estudo de David Lowenthal parece que tem sido usado como sinónimo de consciência histórica, e questiona a necessidade da existência do próprio conceito de consciência histórica, dado que o conceito de memória coletiva tem sido bastante adequado e compreensível para as pessoas comuns e não historiadores usado para compreender o passado.

Para Rüsen (2010a) a consciência histórica não pode ser entendida como simples conhecimento do passado. Primeiro, esta dá estrutura para o conhecimento do passado com a condição para conhecer o presente e antecipar o futuro. A consciência histórica está relacionada com o passado para compreender o futuro. Segundo, a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto de operações mentais associadas ao pensamento histórico.

Neste seu artigo (Rüsen, 2010b) intitulado, *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral* explica a relação entre consciência histórica, os valores morais e o raciocínio. O autor defende que o passado desempenha um papel ativo nas decisões que são tomadas no presente e que se irão refletir no futuro. Expressa assim a perspetiva do histórico como orientação temporal, quando os três tempos se articulam entre si, explicitando as implicações do presente e do passado no futuro, na medida e que “a referência ao tempo futuro está contida na interpretação histórica do presente já que essa interpretação deve permitir-nos atuar, ou seja deve facilitar a direção de nossas intenções dentro de uma matriz temporal” (p. 56). O autor explica ainda a competência narrativa da consciência histórica para ‘dar sentido ao passado’, sub-dividindo-a em três sub-competências (pp. 59-61): 1. ‘competência de experiência’; 2. ‘competência de interpretação’; 3. ‘competência da orientação’. Propõe uma estrutura das etapas do desenvolvimento da consciência histórica na forma de uma tipologia geral do pensamento histórico que se desenvolve em complexidade em vários aspetos, constituída por quatro tipos de consciência histórica (pp. 61-71):

- 1.** *O tipo tradicional* – “As orientações tradicionais apresentam a totalidade temporal que faz significativo o passado e relevante a realidade presente e a sua extensão futura como uma continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo” (p. 64).
- 2.** *O tipo exemplar* – “Nesta conceção a história é vista como uma recordação do passado, como uma lição para o presente, como algo didático (...) (p. 65).
- 3.** *O tipo crítico* – “O conceito de uma totalidade abrangente que inclui o passado, o presente e o futuro envolve, deste modo, algo negativa: a noção de uma rutura na continuidade ainda operativa da consciência” (p. 67).
- 4.** *O tipo genético* – “No centro dos procedimentos para dar sentido ao passado encontra-se em si mesmo a mudança (...) ‘os tempos mudam’ (...) a mudança é que dá sentido à história.” (pp. 68-69).

Conclui, não com base em estudos empíricos, mas através de observações do dia-a-dia, “que os modos tradicionais e exemplares de consciência histórica estão bastante estendidos e se podem encontrar com frequência; os modos críticos e genéticos, pelo contrário, são mais raros” (p. 74). Segundo o autor, a experiência do ensino

da história nas escolas indica que as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de aprender, porque não requer um grande esforço por parte dos professores ou dos alunos, enquanto que o tipo crítico ou genético implicam competências mais complexas e um maior esforço de ambos. Verificou também, que o tipo exemplar domina a maior parte dos currículos de história.

Rüsen procurou discutir as semelhanças e diferenças entre memória histórica e consciência histórica. O autor, no capítulo da obra organizada e editada pela CiCe em 2007, *History teaching, identities, citizenship (CiCe)*, afirma no entanto, que esta discussão não é fácil, porque ambas as palavras se reportam ao mesmo assunto, mas com diferentes significados. Num anterior artigo (Solé & Freitas, 2008) debruçamo-nos sobre esta discussão, como Rüsen distingue de forma clara memória e de consciência histórica:

a) a memória está mais relacionada com princípios práticos que guiam a mente humana; consciência histórica é uma representação do passado, visível de forma mais explícita no presente, sendo o passado significativo para o presente e relacionado com as mudanças e a procura da verdade; b) a relação entre o passado e o presente é imediata na memória e na consciência histórica é mediada; c) a memória está mais relacionada com a imaginação enquanto que, a consciência histórica com a cognição; d) o passado está mais preso à memória enquanto que a consciência histórica está direcionada para o futuro. (pp. 502-503)

Para o autor, “a consciência histórica é uma forma específica de memória histórica” (2007, p. 17), e as memórias têm um poder de manter vivo o passado. O passado torna-se história quando há um processo mental para interpretar o passado para compreender o presente e vislumbrar o futuro. Este processo mental da consciência histórica envolve quatro elementos: “a *percepção* de um outro tempo diferente (...); a *interpretação* deste tempo como movimento temporal no mundo humano, de acordo com alguns aspetos abrangentes (...); a *orientação* da prática humana através da interpretação histórica – tanto externamente como numa perspetiva de ação (...) e internamente como identificação de concepções (...) e, finalmente, a *motivação* para a ação que fornece uma orientação” (Rüsen, 2007, p. 18-19).

Em 2001 a Universidade de Lyon, em França, organizou uma conferência sobre esta temática: “*Identites, Memoires, Conscience historique*”, onde vários autores discutem estes conceitos e a relação entre eles. Para Laville (2001) Consciência histórica está relacionado com memória e identidade. O autor procede a uma revisão de

literatura da historiografia relacionada com estes conceitos. Salienta as mudanças pelo interesse académico sobre consciência histórica, iniciada pela historiografia alemã e que atualmente se estende a toda a Europa e outros países (Canadá, Québec, U.S.A). Laville destaca que o presente está ligado ao passado pelo património, visível nas marcas do presente.

Identidade é também um conceito que vários autores associam a história e com a consciência histórica. Lorenz (2004) discute o conceito de identidade associada aos indivíduos (identidade pessoal) e coletiva (identidade nacional). O autor estabelece a identidade com o conceito de diferença: “Identidade ou semelhança e diferença ou alteridade, portanto pressupõe-se um em relação ao outro: sem identidade não há diferença e sem diferença não há identidade” (p. 29). A história está relacionada com a identidade coletiva, local, nacional ou europeia. A autora destaca que a identidade histórica é apenas um dos tipos de identidade entre vários, e que tem uma qualidade paradoxical, porque está sujeita à mudança no tempo: “quando estamos a falar sobre a identidade histórica dos indivíduos e coletivos, referimo-nos a um tipo de identidade que é definida pelo seu desenvolvimento no tempo” (p. 31).

Também em Portugal vários estudos têm sido realizados relacionados com a consciência histórica. Pais (1999) dá evidências do papel da consciência histórica na construção da identidade, e sustenta que: “Sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos” (p. 1). Identidade para Pais é “entendida como imagem de si, para si próprio, e para nos mater próximos, que antecipa a nossa existência, e por sua vez, visa antecipar [a existência] de outros” (p. 1). Defende que a consciência histórica contribui para a memória e identidade- individual e colectiva- comporta um processo de apropriação simbólica do real” (p. 2). Este projeto visou analisar as ideias dos jovens acerca da consciência histórica, comparando as ideias de jovens de diferentes países, como interpretam o passado, percebem o presente e visionam o futuro. Os resultados deste estudo internacional sugerem que a maioria dos jovens europeus dão mais valor ao conhecimento do passado do que à perspectiva e orientação para o futuro, ou mesmo em relação à compreensão do presente (os três tempos implícitos na consciência histórica). Este aspeto é mais evidente em jovens de países que valorizam este aspeto na construção da identidade nacional, é por exemplo, o caso dos jovens portugueses.

Gago (2007a) num estudo exploratório que realizou, identificou três tipos de perspectivas de passado em alunos de 10 a 14 anos: o passado como fixo ou que

já aconteceu; como interpretação de historiadores; ou como reconstrução, fruto das relações dinâmicas com o presente. Na investigação realizada no seu doutoramento (Gago, 2007b) procurou saber as relações conceptuais entre ideias de consciência histórica manifestadas pelos participantes (professores do 3.º ciclo e do secundário) e as suas conceções de narrativa histórica. Desta conjugação dos dois construtos agregadores identificou 4 perfis conceptuais: Passado substantivo, Lições do passado, Lições de um passado em evolução e Continuidades e diferenças entre tempos. Da análise dos dados sobressaiu o perfil de consciência histórica “Lições de um passado em evolução” e “Lições do passado”, que se aproximam daquilo que Rüsen (2010b) designa consciência histórica de *tipo exemplar*. Este estudo surge integrado no projeto intitulado: *Consciência histórica: Teoria e práticas*, financiado pela FCT e coordenado por Isabel Barca, professora da Universidade do Minho, que tem contribuído para analisar as ideias dos jovens portugueses sobre consciência histórica.

O estudo que a seguir se descreve procura de certa forma analisar as ideias de alunos do 1.º CEB sobre o passado e história e revelar em que medida surge ou não uma consciência histórica emergente em crianças nos primeiros anos de escolaridade.

2. O estudo

2.1. Metodologia

Este estudo é uma parte da investigação realizada em tese de doutoramento intitulada: *O ensino da História no 1.º Ciclo: a conceção do tempo histórico nas crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*, realizado com alunos do 1.º CEB (6-10 anos) numa escola do norte de Portugal. O estudo foi realizado em duas turmas, uma no 1.º/2.º ano e a outra no 3.º/4.º ano, ao longo de dois anos escolares (2004-2005 e 2005-2006). Foram implementadas nestas turmas diversas estratégias relacionadas com a área de Estudos Sociais e História, com o objetivo de promover o ensino da história e desenvolver a compreensão histórica nos alunos. As atividades foram implementadas por mim, como professora- investigadora e muitas vezes continuadas pelas professoras das turmas.

Durante os dois anos em que decorreu o estudo, cada aluno (24 no 1.º /2.º ano e 25 no 3.º/4.º ano) foi entrevistado três vezes: no início e no final do 1.º e 3.º ano e no fim do 2.º e 4.º anos. A maioria dos alunos do 4.º ano (22 alunos), foram novamente

entrevistados, quarto anos após este estudo, no ano letivo de 2009-2010). Através destas entrevistas procurámos analisar as mudanças nas conceções dos alunos sobre passado e história. As questões da entrevista semiestruturada aplicadas neste estudo, inspiram-se no estudo realizados por Levstik and Pappas (1987), Levstik and Barton (1996) and Barton and Levstik (1996) e Hoge and Foster (2002) visando compreender a conceção de passado, história e tempo histórico nas crianças, assim como as finalidades da história.

Este artigo descreve apenas parte dos resultados deste estudo, realizado com base nas entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de identificar nas respostas dos alunos a relação entre consciência histórica, memória e identidade presente na definição de passado e história e na finalidade da história, em alunos do 1.º CEB, comparando ainda as respostas dos mesmos alunos no 3.º/4.º ano no 8.º ano de escolaridade. Parte destes dados foram analisados e discutidos em outros contextos e em artigos já publicados (Solé & Freitas, 2008; Solé, 2010), embora com outro enfoque.

As entrevistas foram analisadas e categorizadas a partir da análise de conteúdo (Bardin, 1994), tendo as categorias surgido das questões do protocolo centradas diretamente sobre a noção de história, passado e aprendizagem da história: *O que é para ti o passado? O que entendes por história? Onde, como e com quem aprendes sobre o passado e História? Achas importante aprender sobre História? Para que serve?* O mesmo protocolo foi usado nas entrevistas realizadas aos alunos no 8.º ano (2009-2010).

2.2. Análise e discussão dos dados

Relativamente ao passado os alunos expressam três conceções diferentes: o passado cronológico, o passado pessoal e o passado histórico. Constatámos que a maioria dos alunos (à exceção do 4.º ano) associa o passado ao passado cronológico e a noções temporais associando o passado a algo que já aconteceu, que já passou e na sua maioria há muito tempo.

Verifica-se em alunos do 1.º e 2.º ano e em alguns alunos do 3.º ano, a associação de passado a diferentes tempos, tempo próximo ou tempo distante. Para a maioria dos alunos do 3.º e do 4.º ano o passado são coisas que já se passaram, revelando uma maior consciência que o passado não é só o que “aconteceu há muito tempo”, mas pode ser também próximo. Revelam já uma noção clara de continuidade do tem-

po, do mais longínquo para o mais próximo, outros dão exemplos de quantificação do tempo. Alguns alunos explicam o passado por oposição aos outros tempos, presente e futuro. No 8.º ano os mesmos alunos reforçam a ideia do passado associado a diferentes tempos, mas também a um passado temporalmente indiferenciado: “Tudo aquilo que aconteceu, independentemente do ano em que foi” (Rui Manuel). A ideia de continuidade do tempo é reforçada neste ano de escolaridade, associada à ideia que o presente é parte do passado como refere a Mariana: “São as coisas que aconteceram mas que continuam a influenciar a nossa vida. As consequências do passado podem vir no futuro”. As ideias de Mariana refletem o tipo de consciência histórica que Rüsen (2010b) designa de *tipo exemplar*, associado à ideia de horizonte temporal. Neste tipo de consciência histórica, a conceção de história surge como uma mensagem ou lição para o presente, com uma função didática.

A partir do 3.º ano, mas mais visível no 4.º ano, realçam já o que é mais significativo na história, tanto a nível político como da vida quotidiana. A história é vista como parte do passado por um número significativo de alunos do 4.º ano, mas de um passado significativo, construído pelos historiadores a partir das fontes e que está em constante construção através de novas pesquisas e investigações. No 8.º ano a noção de passado é reforçada pela oposição ao presente, faz parte do presente, contribuindo para compreender melhor o presente como refere o Bruno: “Acho que existe passado para compararmos como éramos e como somos agora” mas também perspetivar o futuro, procurando evitar cometer-se os erros do passado, ideia reforçada pela Anabela: “Através do passado podemos ‘tomar precauções em relação ao futuro’”. Esta ideia de Anabela parece refletir também o *tipo exemplar* de consciência histórica segundo a tipologia de Russen (2010b).

Tal como Levstik e Papas (1987) e Hoodless (1998) constataam, também pela análise das respostas dos alunos se depreende que a partir do 2.º ano estes distinguem perfeitamente história e passado em termos cronológicos, considerando que a História diz respeito ao que aconteceu há muito tempo atrás e o passado é um tempo mais recente. Esta ideia gradualmente vai sendo substituída pela relevância, seleção e significância dos factos históricos que caracterizam a história, por oposição ao passado que é tudo.

Da análise das respostas dos alunos à questão *O que entendes por História?* emergiram onze categorias na conceção de História pelos alunos. Alguns de entre os mais novos associam a História ao conto/narrativa, isto pela própria ambiguidade do

termo história, que em português tem também este significado. No entanto, tal como Levstik e Papas (1987) o referem, verificámos que alguns alunos mais novos, do 1.º e do 2.º anos, já associam a História à cronologia, utilizando termos relacionados com tempo para explicar o que é a História e a sua relação com o passado como por exemplo, história é “o passado”, é “de há muito tempo”.

Os do 3.º e 4.º anos continuam a usar expressões semelhantes, mas alguns realçam a datação como imprescindível na História como refere o Roberto “A história trata do que se passou ao longo de todos estes séculos”. No 8.º ano os alunos têm já uma clara definição de história, integrando explicitamente a dimensão temporal diacrónica, associada a acontecimentos históricos como podemos constar em algumas respostas dos alunos: “É o que se passou ao longo da vida dos humanos, desde a pré-história até à atualidade. São os vários acontecimentos que foram ocorrendo” (Carolina). A conceção de passado humano surge diluída noutras conceções, mas bem evidente na definição dada pelo Tiago: “Estuda o passado desde a existência do homem, da existência da escrita”.

É a partir do final do 3.º ano e principalmente no 4.º ano que surge de forma mais evidente a associação da história ao passado significativo, identificando o que é realmente importante na história, realçando e dando exemplos de acontecimentos importantes da História de Portugal, não só associados à história política, mas também da vida quotidiana, que foi muito trabalhada ao longo do projeto. No 8.º ano vários alunos salientam mesmo alguns factos importantes estudados pela história, inseridos em temáticas que estudaram ou estavam a estudar.

Antes de uma aprendizagem formal de história alguns alunos do 2.º e 3.º ano entendem a história como *preservação da memória e identidade pessoal e familiar*, referindo palavras e expressões como “lembrança”, “recordação”, “o que passa de geração em geração”. Os alunos após estudarem história reconhecem a história como importante para a preservação da memória não só pessoal mas também nacional, e como essencial para a construção da identidade individual e coletiva. Alguns alunos associam história aos três tempos (passado, presente e futuro), expressa no primeiro tipo de consciência histórica da tipologia proposta por Russen (2010b), o *tipo tradicional*, por exemplo quando O José Marco (4.º ano) diz: “História pode ser passado, presente e futuro”. Neste nível de consciência histórica a história torna o passado significativo e relevante para o presente e para o futuro como continuidade da cultura e padrão de vida ao longo dos tempos. Este tipo de consciência histórica surge ainda

no 8.º ano mais expressa na definição de passado e na finalidade da história do que na definição de história, afirmando por exemplo o Rui Miguel que: “A história serve para compreender melhor o passado, para podermos perceber o presente e o futuro. Para sermos melhores do que o que éramos”.

Se alguns alunos do 4.º ano reconheciam a importância da construção do conhecimento histórico a partir da interpretação das fontes, da procura de evidências para a produção de inferências históricas, no 8.º ano tendem a realçar a História como ciência, pela preocupação com o rigor científico pelos métodos usados, como se depreende por exemplo na afirmação do José Marco: “É na mesma o que se passou mas é provado cientificamente. Aquilo que é cientificamente comprovado”. Poucos alunos manifestam ideias ou raciocínios acerca da construção da história, que poderemos associar ao terceiro nível, o *tipo crítico* (Rusen, 2010b).

Quanto à função da história, analisada a partir das respostas dadas pelos alunos à pergunta: *Achas importante aprender História? Para que serve?* todos os anos de escolaridade analisados destacam que é importante para saber, conhecer e aprender, em que se evidencia o papel da história como conhecimento escolar, integrado na cultura geral. No 4.º ano há alunos que refletem nos seus comentários a importância do estudo da história como preparação para uma posterior aprendizagem de História ao longo do percurso escolar, nas suas opções académicas e posteriormente profissionais. No 8.º ano a maioria dos alunos consideram que a história é importante para a “cultura geral”, “se manterem informados sobre o que se passou” (Bernardete). A história é fonte de conhecimento, de saber e por isso deve-se procurar esse conhecimento do passado.

Os mais novos valorizam a história pela sua função de preservação da memória e identidade associada principalmente ao passado e à história da família e na transmissão desse património familiar. Os mais velhos (3.º e 4.º anos) embora se refiram à sua importância para a preservação da memória familiar, revelam já consciência da importância da história para a identidade pessoal, familiar mas também nacional. No 8.º ano é valorizada a memória coletiva e nacional que contribui para a formação da identidade nacional de um povo, bem expressa pelo Bruno: “nós temos que saber como é o nosso país, saber como é que já fomos. Também viver num país e não sabermos como é que evoluímos, como é que fomos antes e somos agora ...”.

Tínhamos verificado que um ou outro aluno do 2.º ano parecia já evidenciar um sentimento de consciência histórica mesmo sem terem ainda estudado história,

provavelmente mais por repetição de expressões que ouvem dizer do que de uma consciência efetiva dessa finalidade da história, de esta contribuir para estudar o passado para melhor compreender o presente e perspetivar o futuro. A ideia veicula pelos alunos do 4.º ano que a história contribui para se evitar cometer os erros do passado é bastante reforçada por alguns dos mesmos alunos no 8.º ano, dando mesmo exemplos de erros cometidos no passado mais longínquo (ex. Escravatura, Inquisição) ou mais recentes associados mesmo a catástrofes naturais como refere o Ricardo Manuel: “Estas coisas que estão a acontecer no Haiti e na Madeira, a maior parte delas pode ser da natureza, mas outras podem dever-se a erros do homem no passado”. Verificámos que alguns dos alunos quando identificam erros do passado, como por exemplo a escravatura ou a inquisição, evidenciam já um nível elevado de compreensão empática de acordo com o modelo de progressão das ideias sobre empatia histórica proposto por Ashby & Lee (1987) procurando problematizar e relacionar estas práticas no contexto da época, como podemos verificar no discurso da Anabela: “por exemplo na altura da inquisição, certas coisas que nós agora achamos absurdas temos que tentar compreender como é que naquela época aquilo fazia sentido”.

Esta inter-relação entre o passado, o presente e futuro, reflete também implicitamente valores de cidadania, na medida em que os cidadãos conhecendo o seu passado compreendem melhor o presente, quem somos, e procuram ser melhores e agir melhor no futuro, ideias presentes no discurso do Ricardo Manuel: “A História serve para compreender melhor o passado, para podermos perceber o presente e o futuro. Para sermos melhor do que o que éramos”. A ideia de que a História contribui para perceber e compreender as mudanças presente nos alunos do 4.º ano é reforçada, pelos mesmo alunos, no 8.º ano, afirmando mesmo, uma das alunas, que a História é importante “para conhecermos a História de Portugal e assim sabermos a História do nosso país e podermos ver as diferenças entre o passado e agora” (Paula) ou mesmo partir do presente para o passado, identificando semelhanças mas também diferenças, ideias de mudança, bem explícitas no discurso da Sílvia: “Nós somos o reflexo do passado, (a história), é importante para nos conhecermos mediante aquilo que se passou e ver as diferenças, o que foi mudado”. Prevalece nestes alunos a noção de história associada mais à mudança do que ao progresso assemelhando-se estes alunos mais às crianças Irlandesas (Irlanda do Norte) de acordo com o estudo realizado por Barton (2001) em que estas revelam uma conceção de

história associada à ideia de mudança, enquanto que as crianças americanas tem mais uma concepção de progresso. Esta concepção de história associada à mudança aproxima-se do *tipo genético*, o quarto nível da tipologia do pensamento histórico relativamente à consciência histórica proposto por Rüsen (2010b), onde sobressaí a ideia de tempo associado à mudança.

Considerações finais

A consciência histórica acerca do nosso passado, antepassados ou história é fundamental para conhecermos quem somos e de onde vimos, e por isso relaciona-se diretamente com o nosso sentido de identidade. O resultado do nosso estudo sugere que os alunos do 1.º CEB têm uma perceção da relevância do estudo da história e alguns revelam já nas suas ideias formas emergentes de consciência histórica, e diferentes tipos de consciência histórica (Rüsen, 2010b). Os alunos envolvidos no projeto reconheceram que a história é importante para o conhecimento histórico de quem somos, para a construção da nossa identidade a várias níveis, para conhecer o passado, para compreender o presente e projetar caminhos para futuro. As concepções de passado e de história são extremamente diversas. A noção de história tem vários significados, emergem múltiplas facetas, mas surge também como um conceito ambíguo.

O passado histórico surge como estático, “como algo que aconteceu há muito tempo atrás”, principalmente nos alunos mais pequenos, enquanto que os mais velhos já demonstram ideias de consciência histórica, associada a um tempo histórico dinâmico. A ideia de consciência histórica surge já presente em crianças de seis ou sete anos, mesmo antes de uma aprendizagem formal de ensino de história na escola, mas é mais evidente em alunos mais velhos. A história não é vista só como passado (a nível pessoal, nacional ou mundial), mas como um meio para compreender o presente e preparar o futuro.

Concluimos com base neste estudo, que o *tipo tradicional* e o *tipo exemplar* da tipologia de consciência histórica surgem mais expressas nas concepções de história veiculadas por alguns alunos mais novos. No final do projeto, alguns de entre os mais velhos revelam já pensamento histórico, por vezes complexo, em relação à consciência histórica, que poderemos associar esporadicamente mesmo ao *tipo crítico* e *tipo genético* da tipologia proposta por Rüsen (2010b).

A importância da história para a preservação da memória (pessoal e nacional) e afirmação da identidade individual e coletiva foi também reconhecida pelos alunos. O modo como o tempo está relacionado na história e se inter-relaciona pode refletir-se na consciência histórica e na tomada de decisões. Este estudo sugere também que o currículo e determinadas estratégias pedagógicas de ensino de história são um importante meio para promover a consciência histórica e a cidadania, pois foram evidentes mudanças substanciais destes alunos ao nível do seu pensamento histórico e consciência histórica.

Referências Bibliográficas

- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teacher* (pp. 62-88). London: The Falmer Press.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições, 70.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419-454.
- Barton, K. C. (2001). History Education and National Identity in Northern Ireland and the United States: Differing priorities. *Theory Into Practice*, 40 (1), 48-63.
- Gago, M. (2007). Concepções de passado como expressão de consciência histórica. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 127-136. (on-line) www.curriculosemfronteiras.org – recolhido em 5-11-10).
- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*. Tese de doutoramento em Educação, Ramo em Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Hoge, J. D. & Foster, S. J (2002). *It's About Time: Students' Understanding of Chronology, Change, and Development in a Century of Historical Photographs*. Paper present at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Hoodless, P. (1998). Children's awareness of time in story and historical fiction. In P. Hoodless (Ed.) *History and English in the primary school: exploiting the links* (pp. 103-115). London: Routledge.
- Laville, C. (2003). Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique? In Nicole Tutiaux-Guillon and Didier Nourrisson (Ed.). *Identité, Mémoires, Conscience Historique* (pp. 13-25). Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Levstik, L.S., & Papas, C. (1987) 'Exploring the Development of Historical Understanding', *Journal of Research and Development in Education*, 21: 1-15.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (1996). "They Still use some of their Past": Historical Saliency in Elementary Children's Chronological Thinking". *Journal of Curriculum Studies*, 28(5), 531-576.
- Lorenz, C. (2004). Towards a theoretical framework for comparing historiographies: some preliminary considerations. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 25-48). Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In L. Cajani and A. Ross (Eds), *History teaching, identities, citizenship* (pp. 13-34). Stoke on Trent, UK and Sterling USA: Trentham Books.
- Rüsen, J. (2010a). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso Alemão. In M. A. Schmidt; I. Barca and E.R. Martins (Org.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 23-40). Curitiba-Paraná: Editora UFPR.
- Rüsen, J. (2010b). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In M. A. Schmidt; I. Barca and E.R. Martins (Org.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 51-77). Curitiba-Paraná: Editora UFPR.
- Seixas, P. (2004). Introduction. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 3-20). Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Solé, M. G. & Freitas, M. L. V. (2008). History as identity construction and fostering of "memory" preservation. In A. Ross & Peter Cunningham (Ed.), *Proceedings of the tenth Conference of Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network-Reflecting on Identities: Research, practice and innovation* (pp. 501-510). London: CICE.
- Solé, M.G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Conceção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Tese de doutoramento, Ramo de Estudos da Criança, Área de Estudos do Meio Social. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Solé, M.G. (2010). Student's conceptions of history and history in lifelong learning. Peter Cunningham & Nathan Fretwell (Ed.). *Proceeding of the twelfth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network: Lifelong Learning and Active Citizenship* (pp. 353-363). London: CICE. (CD-rom)



A Escola e a Sociedade Civil: Estudos exploratórios e projectos de intervenção

A Escola e a Cidadania Global
por Jacinto Serrão Freitas e Maria Helena Salema 109

Educação para a cidadania activa:
Causas ambientais, comportamentos sociais
*por Mário Oliveira, Luísa Pimentel, Judite Vieira,
Maria da Conceição Silveirinha e Isabel Varregoso 125*

As ONGs e a promoção de uma educação
para a cidadania nas escolas
*por Maria Helena Salema, Rita Raimundo
e Pedro Sérgio Pessoa 141*

Experienciar a cidadania activa no Jardim de Infância
em contexto matemático
*por Ana da Conceição Cardoso
e Dárida Maria Fernandes 159*

Identidade e cidadania
em adultos de nacionalidade portuguesa
por Maria José Martins 177

Consciência histórica: Estudo longitudinal
com crianças do 1.º ciclo ao 8.º ano
por Glória Solé 189

**O que pais muçulmanos residentes
na área da Grande Lisboa desejam para os seus filhos
por Joana Dias 207**

O processo avaliativo em contexto educativo de creche
por Maria de Lurdes Cró e Ana Mafalda Pinho 223

**O que pais muçulmanos residentes na área
da Grande Lisboa desejam para os seus filhos,**
por Joana Dias

O que pais muçulmanos residentes na área da Grande Lisboa desejam para os seus filhos, por Joana Dias

Os meus sinceros agradecimentos
à Professora Doutora Helena Marchand,
enquanto orientadora deste trabalho de investigação.

■ Sumário

Verifica-se hoje, à escala global, um aumento das correntes migratórias. Um dos fluxos que mais tem contribuído para a heterogeneidade cultural e religiosa europeia e, nomeadamente, portuguesa, tem sido o da imigração islâmica, oriunda de países do Norte de África e África Subsariana, Médio Oriente e Oriente.

Este estudo teve como objectivo conhecer as representações e aspirações de pais muçulmanos, em relação aos seus filhos, através da análise das suas concepções de “Adulto Adaptado” e de “comportamentos apropriados/inapropriados”. Para tal, foi reunida, segundo o método aleatório simples, uma amostra de 54 indivíduos muçulmanos, com filhos de idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos. Aos participantes no estudo, maioritariamente pais do género masculino, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas que pretendiam: i) caracterizar o nível socioeconómico das famílias, ii) identificar e analisar a sua *Imagem de Adulto Adaptado* e iii) identificar e analisar as suas concepções de *comportamentos apropriados/inapropriados*.

Os resultados mostraram que, no que dizia respeito às concepções de comportamentos apropriados/inapropriados, a maioria dos participantes valorizou os comportamentos de *conformidade* e, no que dizia respeito à imagem de Adulto Adaptado, a maioria dos participantes valorizou a aquisição e desenvolvimento de *competências instrumentais*. A análise dos resultados mostrou também a existência de variações nos dados obtidos, relacionadas quer com o nível de escolaridade dos participantes, quer com o género dos filhos, nomeadamente, i) a valorização, por parte dos grupos com um nível de escolaridade elevado, da *autonomia* e da *realização pessoal*, e a valorização por parte dos grupos com um menor nível de escolaridade, da *conformidade* e das *competências instrumentais* e ii) a valorização da *autonomia* e das *competências instrumentais* dos pais, em relação às suas filhas, e a valorização da *conformidade* e das *características do Self* dos pais, em relação aos seus filhos.

■ Palavras-chave

Emigrantes muçulmanos; comportamentos apropriados; metáfora de Adulto Adaptado

Verifica-se hoje, no contexto social português, uma crescente heterogeneidade étnica, cultural e religiosa, resultante do forte aumento das correntes migratórias, que se têm vindo a fazer sentir, não só dentro do país, mas um pouco por todo o planeta. Graças a um aumento dos desníveis socioeconómicos à escala global, têm surgido, cada vez com maior intensidade, deslocações de pessoas, em grupos ou individualmente, com a finalidade de encontrar melhores condições de vida. Entre outros, tem vindo a dar-se, na Europa, uma forte entrada de grupos islâmicos. Com estas entradas, o mundo Ocidental, tradicionalmente de carácter religioso cristão, tem vindo a torna-se não só culturalmente mais diversificado, como também, de certa forma, “desocidentalizado” (Van Oudenhoven, 2006).

Com efeito, a partir sobretudo dos anos 60 do século XX, muitos trabalhadores oriundos da Turquia, Marrocos e outros países do Norte de África viram-se obrigados a mudarem o seu local de residência para países europeus ocidentais, como a Alemanha, Bélgica, França ou Países Baixos. Mais tarde, a vinda de refugiados de países muçulmanos provenientes do Afeganistão, Iraque ou Somália, fortaleceu a comunidade muçulmana na Europa Ocidental (Van Oudenhoven, 2006). Actualmente, os muçulmanos correspondem de 5% a 10% da população da Europa Ocidental, sendo que, em algumas das maiores cidades europeias, formam a maior comunidade religiosa. Portugal não é excepção, no que toca à recepção de cidadãos de religião muçulmana. Apesar de mais pequena do que na maioria dos outros países europeus, esta comunidade alcança, hoje, cerca de 40 mil indivíduos, isto é, cerca de 0,4% da população portuguesa.

O primeiro e o maior grupo de imigrantes muçulmanos em Portugal veio de Moçambique e da Guiné-Bissau, nas décadas de 50 e 60 do século passado, estabelecendo-se facilmente, sem grandes problemas de integração. Com efeito, quer os emigrantes muçulmanos provenientes de Moçambique -geralmente comerciantes bem estabelecidos no seu país de origem - quer os emigrantes muçulmanos provenientes da Guiné - alguns deles em busca de oportunidades académicas - mostraram boas capacidades na resolução dos obstáculos surgidos nos processos de integração na vida académica, profissional e social portuguesa. Tanto uns, como os outros, estavam familiarizados com a cultura e a língua portuguesa, factor crucial para a sua fácil integração.

A partir dos finais dos anos 80, começaram a ocorrer pequenos movimentos migratórios, oriundos de países subsaarianos, norte-africanos, árabes e sul-

asiáticos devido, sobretudo, às precárias condições económicas e sociais nos países de origem. Estes novos fluxos contribuíram para o que Tiesler (2000:5) denomina de “um microcosmos do chamado mundo islâmico”. Devido às carências socioeconómicas e ao facto de não dominarem a língua portuguesa, estes imigrantes têm apresentado maiores dificuldades de integração do que os seus irmãos de fé chegados anteriormente.

Segundo Tiesler (2000:1), “é difícil encontrar um país ocidental em que o NPI [Nova Presença Islâmica] – seja qual for o seu tamanho – seja tão consistentemente ignorada pela imprensa, pela investigação social, pelas negociações políticas ou diálogos interculturais-religiosos”. Na nossa opinião, a ignorância de que a comunidade islâmica em Portugal tem vindo a ser alvo pode facilmente vir a ser encarada, por parte dos que a integram, como uma forma de desprezo ou segregação. De facto, ao desconhecerem-se valores e necessidade fundamentais dessa comunidade, dificilmente esses valores e necessidades serão levados em conta, tanto nas leis implementadas, a nível público e estatal, nomeadamente no *sistema educativo público*, como nas práticas dos agentes públicos, nomeadamente os *professores*.

Segundo a perspectiva do desenvolvimento em contexto, o indivíduo está em contínua e progressiva interacção com os meios em que se move e, em casos de transição cultural, a cultura maioritária não é a única referência, no seu desenvolvimento. Com efeito, as práticas de educação infantil desenvolvidas no seio de cada comunidade étnica são desenvolvidas em conformidade com as necessidades sociais dessa comunidade, fazendo parte de um sistema mais alargado, culturalmente organizado, que envolve não só experiências colectivas inter-geracionais, mas também formas de conhecimento cultural, onde se incluem as competências essenciais a adquirir e os métodos de transmissão dessas competências (Ogbu, 1981). Assim, as práticas de socialização desenvolvidas em contexto familiar têm fortes implicações no desenvolvimento cognitivo das crianças (Kagitcibasi, 1996). Um dos principais objectivos de socialização é tornar a criança num membro competente da sua sociedade, isto é, que conheça, saiba respeitar e pôr em prática valores e princípios de socialização fundamentais, e possua as competências necessárias para desempenhar os papéis específicos da idade adulta (ou dito por outras palavras, que se torne num *Adulto Adaptado*). A imagem parental de Adulto Adaptado depende de factores geográficos, políticos, culturais, tradicionais, religiosos, etc., sendo que as respostas que os pais dão aos comportamentos dos

seus filhos reflectem profundamente as concepções que têm quanto a essa imagem (Roer-Strier, 2001).

A entrada da criança para a escola implica que esta deixe de estar apenas sob a influência familiar, no que diz respeito à aquisição de competências instrumentais e de socialização. A escola torna-se num segundo lugar privilegiado de educação e socialização da criança. De acordo com Seabra (1999), para que se possam potenciar níveis de sucesso, sobretudo dos alunos oriundos de grupos étnicos minoritários, cabe à escola conhecer as representações e estratégias educativas desenvolvidas pelas famílias. Esta medida ajudará, segundo o autor, a diminuir os eventuais desníveis culturais existentes, ajudando também a “traçar estratégias de articulação entre estas, [as famílias], e a escola” (Diogo, 1998:11).

O propósito desta investigação foi contribuir para o conhecimento das representações e aspirações de pais muçulmanas residentes em Portugal para os seus filhos. Para tal, estudámos as suas imagens de Adulto Adaptado e as suas concepções de comportamentos apropriados/inapropriados. Foram ainda estudadas eventuais variações dessas representações em função do nível de escolaridade dos pais e do género dos filhos.

Metodologia

O estudo foi realizado com base numa amostra de indivíduos muçulmanos, do sexo masculino e feminino, residentes na área da Grande Lisboa, com filhos com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos.

Esta amostra era constituída por 54 participantes, dos quais 42 indivíduos eram do género masculino e 12 eram do género feminino, com idades compreendidas entre os 25 e os 57 anos (média das idades de 38 anos e desvio padrão de 7,2), praticando a religião muçulmana sunita, com pelo menos um filho ou filha, com idades compreendidas entre 5 e 12 anos. Os países de origem destes pais eram a Guiné-Bissau, a Guiné-Conacri, o Senegal, Camarões, Marrocos, Egipto, Sudão, Índia, Paquistão, Bangladesh, Moçambique e Portugal. A escolaridade dos participantes variava entre nenhuma e o nível superior, sendo que 50% dominava bem a Língua Portuguesa e apenas 6% não falava português (nestes casos, as entrevistas foram realizadas com a ajuda de um intérprete). A constituição familiar era na maioria de formação biparental, sendo que o agregado familiar variava entre os dois e os

dezasseis membros. Em relação aos filhos, 24 eram do género masculino e 30 eram do género feminino (correspondendo, respectivamente, a 44% e 56%), sendo que a média das idades era de 7,9 (com um desvio padrão de 2,2).

Com a finalidade de estudar se as respostas dos participantes variavam em função do seu nível de escolaridade e / ou em função do género dos seus filhos, a amostra foi dividida em quatro grupos:

- 1.** Pais muçulmanos, de nível de escolaridade elevado, com filhas de idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos;
- 2.** Pais muçulmanos, de nível de escolaridade elevado, com filhos das mesmas idades;
- 3.** Pais muçulmanos, de nível de escolaridade baixo, com filhas de idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos;
- 4.** Pais muçulmanos, de nível de escolaridade baixo, com filhos das mesmas idades.

Ao nível de escolaridade baixo, fizemos corresponder os participantes que tinham escolaridade até ao final do ensino básico; ao nível de escolaridade elevado, fizemos corresponder os participantes que tinham escolaridade a partir do nível secundário.

Todos os participantes foram entrevistados individualmente, sendo as entrevistas constituídas por:

- uma ficha de caracterização dos pais e da criança,
- uma lista de comportamentos,
- três questões abertas.

A *ficha de caracterização* procurou obter dados acerca da situação familiar, económica e social do indivíduo questionado.

A *lista de comportamentos*, adaptada de Kohn (1977) e Tudge et al., (1999), citados por Marchand e d'Orey (2008), apresenta vinte comportamentos, sete referentes à “Autonomia”, sete referentes à “Conformidade” e seis referentes a “Outros Aspectos”. A lista foi lida aos entrevistados várias vezes, sendo-lhes pedido para seleccionarem três comportamentos considerados mais importantes e, de seguida, o comportamento de entre os três escolhidos que consideravam o mais importante.

Dado que a tarefa de escolher comportamentos de entre uma lista pré-analisada é muito fechada, foi ainda colocada a seguinte questão aberta: – Como acha que o seu filho se deve comportar: a) Com os pais? b) Com os educadores na escola? c) Com os amigos? e d) com os irmãos?, utilizadas no estudo de Olson, Kashiwagi & Crystal (2001, citados por Marchand e d’Orey, 2008).

Foram ainda colocadas duas questões abertas para estudar as competências que os pais pensam que os seus filhos devem possuir para desempenhar eficazmente as tarefas de adulto (i.e. a metáfora de Adulto Adaptado) (cf. Roer-Strier, 2000, citado por Marchand e d’Orey, 2008):

1. Imagine que o seu filho/a é um adulto: que tipo de pessoa gostaria que fosse?
2. O que acha que o seu filho/a deverá desenvolver para desempenhar as tarefas de adulto?

O tratamento dos dados foi feito através da análise de conteúdo (com leitura “flutuante” das entrevistas, “recorte” das unidades de registo, transcrição e redução das unidades de registo, apuramento dos indicadores, inscrevendo-os nas categorias definidas *a priori*, apuramento das percentagens referentes a cada categoria) e da análise estatística, com a introdução das variáveis: *nível de escolaridade elevado / baixo* dos pais, com *filho / filha*, de idades compreendidas entre os 5 e os 13 anos.

Considerações Finais

Em síntese, a análise das respostas dadas pelos pais muçulmanos no presente estudo mostraram o seguinte:

- (1) Na escolha dos **três comportamentos mais valorizados** a maioria dos participantes indicou os comportamentos de **conformidade**, como os mais importantes para os seus filhos. Uma análise mais pormenorizada das respostas, tendo em conta o nível de escolaridade dos pais e o género dos filhos, mostrou respostas inesperadas, tais como a valorização de comportamentos de **autonomia**, pelos pais com níveis de escolaridade elevado em relação às suas **filhas**. Observou-se ainda que os comportamentos de **conformidade** foram valorizados com maior expressão, de uma forma geral, por pais com níveis de escolaridade **baixos**.

(2) Na selecção do **comportamento mais importante**, a maioria dos participantes indicou os comportamentos de **conformidade**. Ao contrário das respostas dadas na questão anterior, os pais de níveis de escolaridade mais **elevados** foram os que maior valor deram aos comportamentos de **conformidade**. É de salientar que os comportamentos de **autonomia** foram, de uma forma geral, mais frequentemente valorizados para as **filhas**, do que para os **filhos**.

(3) Nas duas questões seguintes, em que os pais definiam como os filhos se deviam comportar perante os **pais** e os **professores** (*concepções de comportamentos apropriados / inapropriados*), a maioria das respostas incidiu, em ambos os casos, nos comportamentos de **conformidade**. Analisando as variações das respostas dadas entre os grupos tendo em consideração o nível de escolaridade dos pais e o género dos filhos, observou-se que: (1) na relação **filho/a-pais**, os pais de níveis de escolaridade mais **baixos** valorizaram sobretudo a **conformidade**; (2) nas relações **filho/a-professores**, a **conformidade** foi valorizada sobretudo nas **filhas**, e as **características do Self** nos filhos. Salienta-se ainda que os pais, de nível de escolaridade **baixo**, *nunca* mencionaram **autonomia** (ao contrário dos de nível alto), nas relações **filho-pais**.

(4) Nas questões em que os pais definiam os comportamentos que gostariam que os filhos tivessem em relação aos amigos e irmãos (*concepções de comportamentos apropriados / inapropriados*) a maioria da amostra, no primeiro e no segundo caso, indicou as **características do Self**. No caso das relações **filho-irmãos**, observou-se que os pais valorizaram as **características do Self** sobretudo para os **filhos**, e, mais uma vez, que a **autonomia** foi sobretudo valorizada pelos pais de níveis de escolaridade mais **elevados**.

(5) Na questão **como os filhos deveriam ser em adultos** (*imagem de Adulto Adaptado*), a totalidade da amostra valorizou as **competências instrumentais**. Uma análise mais pormenorizada das respostas tendo em conta o nível de escolaridade dos pais e o género dos filhos mostrou que a

valorização deste tipo de competências ocorreu sobretudo no grupo dos pais nível de escolaridade **baixo**, em relação às **filhas**. Por seu lado, pais com níveis de escolaridade mais **elevados** valorizaram genericamente a **realização pessoal** para os seus filhos e a autonomia para as suas **filhas**, **enquanto** os pais, de ambos os níveis de escolaridade, a respeito dos **filhos**, valorizaram sobretudo a **conformidade para os seus filhos**.

(6) Na descrição das **competências a desenvolver, por parte da criança, para se tornar num Adulto Adaptado**, a maioria dos pais valorizou, tal como na questão anterior, o desenvolvimento das **competências instrumentais**. Quando dividida a amostra, verificou-se mais uma vez a valorização destas competências por parte dos pais, de nível de escolaridade **baixo**, a respeito das **filhas**. As **características do Self**, assim como a **realização pessoal** e ainda a **autonomia**, foram sobretudo valorizadas pelos pais com níveis de escolaridade mais **elevados** (em que os comportamentos de autonomia foram sobretudo valorizados em relação às filhas, dados confirmados pela análise estatística). A **realização familiar** foi sobretudo valorizada em relação às **filhas**, enquanto a **conformidade** foi valorizada em relação aos **filhos**.

Se olharmos para os resultados de uma forma global, observamos que estes, aparentemente, estão de acordo com os códigos educativos da cultura de origem da amostra, isto é, a *cultura islâmica*. Com efeito, por prever a existência de um sistema de normas, fundado na doutrina religiosa islâmica, que fornece todas as respostas para todas as questões que ocorrem, quer individual, quer socialmente (El-Gharib, n.d.), ou ainda por favorecer a aprendizagem de formas de conhecimento, sempre respeitadoras dos valores e objectivos morais da sociedade (Moosa, n.d.), a cultura islâmica valoriza tendencialmente a conformidade em detrimento da autonomia comportamental. Podemos assim enquadrar esta sociedade no tipo de sociedades homogéneas ou *colectivistas*, descritas por Masgoret & Ward (2006) como sendo sociedades onde se coloca a ênfase no grupo e se valoriza a capacidade de cada um encontrar o seu lugar entre os outros, e onde se procura, tanto quanto possível, nunca colocar em questão o bom funcionamento e equilíbrio do grupo. Por outro lado, a grande valorização das competências instrumentais (que incluíam indicadores como

“ter estudos”, “ganhar conhecimentos” ou “ter uma boa profissão”) também está de acordo com a doutrina islâmica: segundo Moosa (n.d.), todos os muçulmanos têm a obrigação de se instruir, isto é, de adquirir conhecimento.

Se observarmos os resultados controlando a variável do nível de escolaridade dos pais, concluímos que os indivíduos com **níveis de escolaridade mais elevados** valorizaram sobretudo a **autonomia** (nos três comportamentos mais valorizados, nas relações filho-pais e filho-irmãos, na imagem de Adulto Adaptado e nas competências para Adulto Adaptado), seguida pela **realização pessoal** (na imagem de Adulto Adaptado e nas competências para Adulto Adaptado), pelas **características do Self** (nas competências para Adulto Adaptado) e pela **conformidade** (no comportamento mais importante); enquanto os participantes de **níveis de escolaridade baixos** sobressaíram pela valorização da **conformidade** (nos três comportamentos mais importantes e no comportamento mais importante) e das **competências instrumentais** (na imagem de Adulto Adaptado e nas competências para Adulto Adaptado).

Os resultados obtidos parecem ser concordantes com a distinção feita por Kohn (n.d., citado por Seabra, 1999) quanto às formas de socialização familiar desenvolvidas em meios socioeconômicos e culturais diferentes. Segundo o autor, os indivíduos com melhores habilitações literárias terão, à partida, uma maior propensão para valorizar a autonomia e o auto-domínio, enquanto os de menores habilitações académicas terão maior tendência para valorizar a ordem, a disciplina e a obediência às regras. Estes resultados também estão de acordo com os modelos de interação familiar, desenvolvidos por Kagitcibasi (1996), podendo estabelecer-se uma associação entre os pais muçulmanos com elevado nível de escolaridade e o *modelo familiar de independência* (modelo característicos das classes médias, com a educação orientada para a autonomia, existindo um grande investimento material e psicológico nos filhos) e entre os pais muçulmanos com baixo nível de escolaridade e o *modelo familiar de interdependência* (existência de uma estrutura de base patriarcal, sendo a educação das crianças orientada para a obediência e dependência). As respostas dos pais muçulmanos são ainda concordantes com os paradigmas das práticas educativas familiares desenvolvidos por Bouchard e Archambault (1991, citados por Diogo, 1998) – se as classes de elevado nível de escolaridade se espelham no *paradigma humanista* (em que a criança é responsabilizada pelo seu próprio desenvolvimento), já os grupos com um baixo nível de escolaridade podem ver-se representados no *paradigma racional* (i.e. as formas educativas desenvolvidas nas

famílias são de carácter impositivo, baseadas na obediência e na forte hierarquização dos papéis familiares). Os resultados estão por fim de acordo com os que Marchand e d'Orey (2008:21) obtiveram, quando observaram a valorização, pelas mães lusas de extractos socioeconómicos médio-altos, da autonomia, e pelas restantes mães, nomeadamente pelas mães indianas e ciganas, da conformidade.

Na análise dos resultados segundo a variável do género dos filhos, mostra que a **autonomia** foi sobretudo valorizada (nos três comportamentos mais importantes, no comportamento mais importante, na imagem de Adulto Adaptado e nas competências para Adulto Adaptado) para as **filhas**, seguida pelas **competências instrumentais** (na imagem de Adulto Adaptado e nas competências para Adulto Adaptado), pela **realização familiar** (nas competências para Adulto Adaptado) e pela **conformidade** (nas relações filha-professores), enquanto para os **filhos**, foram sobretudo valorizadas as **características do Self** (nas relações filho-professores e filho-irmãos) e a **conformidade** (na imagem de Adulto Adaptado e nas competências para Adulto Adaptado).

As respostas dadas pelos pais muçulmanos não são concordantes com o que dizem os teóricos sobre o papel do género na estrutura familiar e social e sobre as diferenças de educação em função do género em determinadas sociedades. Com efeito, conforme vimos na fundamentação teórica, se os rapazes são educados para o dinamismo, a auto-afirmação, a dominância, a independência a autonomia, nas raparigas, e nomeadamente dentro do código islâmico, é esperada a passividade, a submissão, a manutenção e perpetuação dos valores morais, éticos e sociais. Tais resultados poderão sugerir que os participantes deste estudo encontrar-se-ão num momento de *transição cultural*. A descrição das alterações na imagem parental de Adulto Adaptado feita por Roer-Strier e Rosenthal (2001) vem confirmar esta hipótese. De acordo com a autora, pais imigrantes em processo de mudança têm a tendência para basear as suas imagens de Adulto Adaptado na combinação de aspectos considerados adaptativos no passado (cultura de origem) e no futuro (cultura de acolhimento). Já Berry (2006a) defende que indivíduos com uma formação académica mais elevada têm melhor adaptação a uma nova cultura, quer por esta ser, por si, um recurso de ascensão social, quer por uma maior capacidade de análise e resolução de problemas que estes indivíduos possam apresentar. À luz das teorizações de Roer-Strier e Rosenthal (2001) e de Berry (2006a), podemos compreender e explicar o facto de os pais muçulmanos com nível de escolaridade

elevado terem não só valorizado os comportamentos de autonomia nas filhas, mas também, embora com menor expressão, a conformidade nas relações estabelecidas com os professores e a realização familiar nas competências de Adulto Adaptado; se, por um lado, estes pais parecem ainda “presos” ao passado, valorizando comportamentos e competências consideradas adaptativas na sua cultura de origem, como a conformidade e a realização familiar, por outro, parecem também já estarem atentos aos valores considerados adaptativos na cultura de acolhimento – a cultura portuguesa / ocidental – i.e. uma cultura baseada em valores de autonomia intelectual e moral (cf. Dewey, Piaget, Kamii, entre outros). Não podemos, no entanto, explicar a valorização dos comportamentos de autonomia e de competências instrumentais nas filhas, por pais muçulmanos de nível de escolaridade baixo, assim como a valorização da conformidade e a falta de valorização dos comportamentos de autonomia que os pais, de uma forma geral, fazem, em relação aos seus filhos.

Este trabalho é uma primeira aproximação de uma comunidade praticamente desconhecida dos investigadores portugueses – a comunidades muçulmana residente em Portugal. Com efeito, segundo Tiesler (2000) pouca ou nenhuma atenção tem vindo a ser dada a este grupo minoritário, por parte dos investigadores, sendo que as suas formas de organização social, os valores e princípios que defendem e os tipos de relações que estabelecem, entre si e com os outros, são, ainda hoje, praticamente desconhecidas.

Trata-se de um estudo preliminar, na medida em que a amostra é demasiado pequena e pouco equilibrada no que diz respeito à diferenciação de género dos entrevistados. Pensamos que uma amostra maior e mais equilibrada permitiria encontrar variações de respostas mais expressivas e conclusões mais sólidas. Uma distribuição mais equilibrada dos participantes em função do género permitiria, com efeito, verificar a existência, ou não, de diferenças nas respostas dos pais e das mães muçulmanas, ajudando-nos a interpretar os resultados obtidos, sobretudo aqueles que não são concordantes com resultados de estudos analisados na revisão teórica. Pensamos que seria muito interessante a realização de mais estudos com esta população, dentro desta linha de investigação, com amostras mais alargadas e equilibradas em termos de género dos pais e, ainda, com o controlo da origem étnica dos participantes. Pensamos que tais estudos permitiriam encontrar resultados interessantes, e, sobretudo, inovadores.

Embora com limitações, os resultados deste estudo têm relevância pois sugerem modificações, mesmo que ainda não muito consistentes, nas representações de pais da comunidade islâmica sobretudo em relação às filhas. O conhecimento das suas ideologias e práticas de socialização poderá contribuir, pensamos, para uma melhor compreensão por parte, sobretudo, dos agentes educativos do País de acolhimento, proporcionando um eventual maior envolvimento destes pais na escola e potenciando melhores níveis de sucesso escolar (Diogo, 1998). Sem esse conhecimento, são criadas condições para que surjam estereótipos e imagens preconcebidas, baseadas em teorias e ideias predefinidas que em muito pouco se assemelham com a realidade.

Referências Bibliográficas

- Berry, J. W. (2006a). Stress perspectives on acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Ed.) *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, pp. 43-57. Cambridge: University Press.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- El-Gharib, K. (n.d.). A resposta islâmica para o sistema educacional secular. Recuperado a 25 de Setembro de 2010, do sítio WEB da Sociedade Beneficente Muçulmana: <http://www.sbmj.org.br/Atualidades-sistema.htm>
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and Human Development across cultures: Mahwah*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Marchand, H. & d'Orey, I. (2008). *Values of portuguese/non portuguese mothers of kindergarten children, and of kindergarten teachers*. *Intercultural Education*, 19, 217 – 230.
- Masgoret, A.-M. & Ward, C. (2006). Culture learning approach to acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Ed.) *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, pp. 58-77. Cambridge: University Press.
- Moosa, M. (n.d.) *Education and Islam*. Recuperado a 3 de Outubro de 2010, do sítio WEB *Ezine Articles*: <http://ezinearticles.com/?Education-and-Islam&id=1508954>
- Ogbu, J. U. (1981). Origins of Human Competence: A Cultural-Ecological Perspective. *Child Development*, 52 (2), 413-29.
- Roer-Strier, D. & Rosenthal, M. K. (2001). Socialization in Changing Cultural Contexts: A Search for Images of the 'Adaptive Adult.' *Social Work*, 46 (3), 215-228.
- Seabra, T. (1999). *Educação nas Famílias: Etnicidade e Classes Sociais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa – Ministério da Educação.
- Tiesler, N. C. (2000). Muçulmanos na Margem: A Nova Presença Islâmica em Portugal. *IV Congresso Português de Sociologia – Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra.
- Van Oudenhoven, J. P. (2006). Immigrants. In D. L. Sam & J. W. Berry (Ed.) *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, pp. 163-180. Cambridge: University Press.



A Escola e a Sociedade Civil: Estudos exploratórios e projectos de intervenção

- A Escola e a Cidadania Global
por Jacinto Serrão Freitas e Maria Helena Salema 109
- Educação para a cidadania activa:
Causas ambientais, comportamentos sociais
*por Mário Oliveira, Luísa Pimentel, Judite Vieira,
Maria da Conceição Silveirinha e Isabel Varregoso 125*
- As ONGs e a promoção de uma educação
para a cidadania nas escolas
*por Maria Helena Salema, Rita Raimundo
e Pedro Sérgio Pessoa 141*
- Experienciar a cidadania activa no Jardim de Infância
em contexto matemático
*por Ana da Conceição Cardoso
e Dárida Maria Fernandes 159*
- Identidade e cidadania
em adultos de nacionalidade portuguesa
por Maria José Martins 177
- Consciência histórica: Estudo longitudinal
com crianças do 1.º ciclo ao 8.º ano
por Glória Solé 189
- O que pais muçulmanos residentes
na área da Grande Lisboa desejam para os seus filhos
por Joana Dias 207
- O processo avaliativo em contexto educativo de creche
*por Maria de Lurdes Cró e Ana Mafalda Pinho 223***

**O processo avaliativo
em contexto educativo de creche,
*por Maria de Lurdes Cró e Ana Mafalda Pinho***

O processo avaliativo em contexto educativo de creche,

por Maria de Lurdes Cró e Ana Mafalda Pinho

■ Sumário

A avaliação é um processo utilizado em diversos sectores da vida de uma sociedade. São inúmeras as acções susceptíveis de serem avaliadas e, múltiplos os projectos que sofrem alterações por estarem sujeitos a avaliações. Portanto, a avaliação na educação também deve ser tida em consideração. Assim, e atendendo ao facto de em todos os graus de ensino/educação do sistema educativo português, a avaliação deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, sendo que, mais do que qualquer outra, a avaliação em educação de infância não pode, nem deve ser descurada.

A avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem implica a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados, que permitam organizar a informação recolhida, de forma a adequar esse processo às várias crianças. A avaliação comporta planificação, recolha e interpretação de dados e adaptação das práticas educativas. Permite, também, co-

nhecer as crianças com que se trabalha, que deve ser uma preocupação constante de qualquer educador.

De acordo com vários modelos e teorias, o processo avaliativo torna-se crucial em todos os níveis de ensino/educação. A educação de infância foi e é ainda o “parente pobre” da educação em Portugal, com mais gravidade ainda no que se refere à educação de crianças dos 0 aos 3 anos, pelo que o processo avaliativo pode favorecer o nível de maior credibilidade a esta fase da infância e melhorar a qualidade do serviço prestado no país.

O recurso ao processo avaliativo, por parte dos profissionais de educação, é um indicador de qualidade, uma vez que, através da implementação deste elemento do processo, estão a ser desenvolvidas práticas mais adequadas ao desenvolvimento de crianças em contexto educativo de creche.

■ Palavras-chave

avaliação, desenvolvimento pessoal e social, creche

Avaliação na educação de infância

A avaliação funciona como um elemento regulador da prática educativa em qualquer nível de ensino e implica princípios e procedimentos ajustados à especificidade de cada um. No que respeita à educação de infância a avaliação assume uma dimensão formativa, trata-se de um processo que procura tornar a criança protagonista da própria aprendizagem (Cró & Pinho, 2010, 2011).

Scriven destacou, nos anos sessenta, o conceito de avaliação formativa propondo como ideias-chave da concretização de uma prática de avaliação formativa os seguintes pontos:

Regular → Processos

Reforçar → Êxitos

Remedir → Dificuldades

Estes três eixos pressupõem a utilização de procedimentos que permitam esclarecer o que se considera importante aprender, situar a criança face a essas aprendizagens, identificar a origem das dificuldades, bem como, os meios mais adequados para as remediar ou enriquecer as suas aprendizagens. Os procedimentos de avaliação formativa induzem práticas que orientam as crianças no sentido dos objectivos definidos, logo das aprendizagens desejadas, e aos professores/educadores conhecer atempadamente formas de planear essas orientações. Assim, tem como principal função informar acerca da conquista dos objectivos definidos antecipadamente e auxiliar na tomada de decisões quanto aos processos para os alcançar. Trata-se, portanto, de compreender a avaliação como meio de melhorar os processos de aprendizagem (*in* Leite e Fernandes, 2002).

Avaliar consiste, assim, num acto pedagógico que requer uma atitude, competência e saberes específicos que permitam promover estratégias adequadas para cada criança e para o grupo. Associada à avaliação está a aprendizagem: avalia-se para aprender e para decidir sobre as condições e os modos incitadores dessa aprendizagem (Cró & Pinho, 2010). Cortesão (1993) considera que a avaliação formativa implica um conjunto de práticas diversificadas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, que contribuem para uma melhor apropriação das aprendizagens. Leite e Fernandes (2002) enfatizam que para o cumprimento das intenções que pautam a avaliação formativa é necessário que esta seja sistemática e contínua, logo, que acompanhe todo o processo de formação. Não faz sentido que a avaliação, numa perspectiva formativa, seja usada apenas em momentos estanques e separados. A avaliação não existe isoladamente e não é um processo neutro, regula as práticas pedagógicas e os processos que daí decorrem.

1. Tipos de avaliação para a educação de infância

Existem três tipos de avaliação para a educação de infância, nomeadamente: a VISÃO COMUM da avaliação, a VISÃO PROFISSIONAL da avaliação e a VISÃO TÉCNICA da avaliação.

No primeiro tipo de avaliação, visão comum, não há actividades, momentos ou instrumentos específicos de avaliação. No que respeita à visão profissional da avaliação, a característica principal desta é que se constitui como uma competência específica dos profissionais de educação. De acordo com Zabalza (2000) a avaliação é algo que se deve aprender ao longo do processo de formação que os futuros profissionais recebem. O último tipo de avaliação refere-se à visão técnica, esta é levada a cabo por especialistas em campos que transcendem a actuação educativa. Estes tipos de avaliação cumprem funções importantes no desenvolvimento da educação de infância e são necessários para a melhorar, pois cada um apresenta condições particulares e repercute de certa forma a actuação dos profissionais. Por outro lado, é difícil que os tipos de avaliação sejam utilizados na prática de forma pura, podendo acontecer situações em que se misturam na actividade dos educadores.

2. Âmbitos da avaliação

2.1 Avaliação das crianças

Atendendo a que as crianças são a principal referência do trabalho educativo interessa saber qual o estado desenvolvimental das mesmas, e se aquele se processa de acordo com o que é esperado para a sua idade e em concordância com o tipo de enfoque educativo que foi planeado. A avaliação em educação de infância deve tomar em consideração todas as áreas de desenvolvimento devendo ser vista como um projecto com sentido unitário. Não se trata de uma acumulação espontânea e sem ordem de actividades e propostas singulares. É a ideia de conjunto que permite levar a cabo um processo completo e bem integrado do desenvolvimento psicológico. Outra das características da avaliação da infância, é que se trata de uma procura contínua de informação ao longo do tempo, não devendo ser descurados os objectivos que pretendem potenciar e enriquecer o desenvolvimento das crianças. A informação que é recolhida não é apenas um conjunto de dados parciais e isolados sem relação entre si, pois, a informação que se vai obtendo permite-nos ter uma visão de todas as domínios da personalidade e uma visão sequenciada do tempo. A visão temporal possibilita ao educador conhecer a evolução das crianças em determinado

tempo, em que áreas de desenvolvimento tem havido mais progressos, retrocessos ou estagnação. Há que ter em conta que, o importante para um bom profissional não é saber como está a criança em determinado momento, mas sim como vai evoluindo (Zabalza, 2000; Spodek e Saracho, 1998; Sousa, 1997).

2.2 Avaliação do programa

Trata-se de avaliar o funcionamento geral do grupo de crianças, tanto de uma forma global (dinâmica geral do grupo) como de perspectivas mais sectoriais (o funcionamento dos diversos componentes do processo educativo: espaços, actividades, materiais, formas de relacionamento, etc.). Os grupos são palco de diversos acontecimentos difíceis de controlar e seguir, sendo uma das grandes dificuldades com que se deparam os profissionais de educação. Assim sendo, torna-se imprescindível um modelo de observação e avaliação que ressalte os aspectos mais relevantes, essenciais, isto é, os comportamentos significativos, com o objectivo de simplificar a complexidade. A avaliação do funcionamento geral do programa torna-se uma tarefa quase impossível se não tivermos em conta um modelo, pois sem ele é difícil decidir que aspectos observar ou que tipo de informação recolher. Em educação de infância os modelos de actuação são diversos, umas vezes estão mais formalizados, outras aparecem como planeamentos mais genéricos. Os modelos mais formalizados destacam sobretudo os aspectos primordiais da acção educativa e definem as variáveis e dimensões prioritárias. Os modelos mais genéricos não realçam tanto os aspectos operativos mas definem os princípios pelos quais se devem reger as actuações. Importa destacar então, que um modelo ou proposta básica que sirva de ponto de referência permite aos educadores levar a cabo uma avaliação adequada do programa (Zabalza, 2000; Leite e Fernandes, 2002).

2.3 Avaliação do educador de infância

A avaliação docente foi durante muito tempo o aspecto menos considerado na educação. Actualmente, em Portugal, verifica-se a implementação de práticas avaliativas dos docentes com directrizes emanadas pelo Ministério da Educação, tendo sido o assunto largamente debatido por todos os intervenientes. Embora Zabalza (2000) se refira à avaliação docente, refere-se, também, a directivas contrárias às definidas em Portugal pelo Ministério da Educação. Para o autor a avaliação do educador pode ser organizada em torno de três dimensões: as razões para levar a cabo

a avaliação de si mesmo, como educador de infância, os conteúdos dessa avaliação e os instrumentos para a levar a cabo. Uma das razões para realizar este tipo de avaliação prende-se com a elevada carga emocional, que supõe o trabalho, como educador, nesta fase da educação. Trata-se de um trabalho que implica o atendimento a uma elevada quantidade de crianças pequenas, com especificidades muito próprias; com as condições particulares de dependência, com que se relacionam com os adultos, pois a vulnerabilidade e dependência constituem uma exigência básica a atender; com a dificuldade das crianças em se empenharem no trabalho que está a ser realizado, não que faltem indicadores sobre a sua satisfação ou insatisfação, mas nem sempre são esclarecedores; e com a importância que, para o desenvolvimento do processo educativo, têm certos comportamentos do educador, isto porque a actuação profissional tem a ver com a capacidade profissional e com as atitudes com que enfrenta o trabalho.

Na avaliação do educador deve ser considerado: o relacionamento com as crianças e famílias; pontos fortes e débeis no desenvolvimento do trabalho educativo e a dinâmica de trabalho estabelecida na instituição. Os registos diários do educador podem constituir-se como instrumento para levar a cabo a avaliação de si mesmo.

3. A avaliação como actividade educativa

Barros (2001) encara a avaliação como um instrumento de aperfeiçoamento constante do processo educativo referindo que, no contexto da creche a avaliação é educativa, dado que se prolonga para além da avaliação das crianças. A verdadeira avaliação educativa implica a reflexão de todos os intervenientes, elementos e agentes presentes nesse processo. Ventura (1996) realça que enquanto parte integrante do processo educativo a avaliação deve articular-se com os restantes elementos da estrutura curricular e deve ser encarada como outra parte do processo, senão a mais importante. Assim, a avaliação com fins educativos deve ser sistemática (obedecer a uma programação), contínua (constitui uma etapa do processo) e integral (todos os elementos que intervêm no processo devem ser avaliados).

A avaliação enquanto actividade educativa focaliza-se na criança, verificar se o desenvolvimento se processa conforme os valores usuais, se a sua vida afectivo-social está a evoluir e se a sua inteligência se está a estruturar adequadamente, devem ser elementos de reflexão constante por parte do profissional de educação (Sousa,

1997; Pinho & Cró, 2010). Avaliar é diagnosticar as necessidades desenvolvimentais e a forma como estão a ser satisfeitas, é a base de toda a organização programática e do estabelecimento de objectivos. Torna-se relevante detectar as áreas de desenvolvimento em que a criança sente mais dificuldade, para se proceder a reformulações programáticas que permitam a sua recuperação. Nesta linha de pensamento Spodek e Saracho (1998) explicam que os professores realizam avaliações das crianças com o objectivo de tomarem quatro tipos de decisão: **pedagógicas** (planeamento curricular), de **orientação** (permitir às crianças fazer escolhas), **administrativas** (selecção de materiais, distribuição das crianças, etc.) e de **pesquisa** (ligadas ao estudo do processo educativo).

Loacker (*in* Barros, 2001) indica que um processo de avaliação com o objectivo de otimizar a aprendizagem da criança deve atender às seguintes etapas:

- a)** Determinar o que vai ser objecto de avaliação;
- b)** Desenhar os meios e instrumentos de avaliação;
- c)** Avaliar;
- d)** Interpretar os resultados.

Da mesma forma, Ribeiro (1999) e Cró (2006) salientam que só faz sentido, no contexto de ensino-aprendizagem, falar em avaliação se houver uma planificação de todo o processo avaliativo. Assim, esse planeamento passa pela identificação de objectivos de aprendizagem, pela concepção de métodos, meios e materiais e finalmente, pela avaliação propriamente dita, com a utilização de instrumentos de avaliação. A avaliação permite alterar o processo educativo, de forma a ajustar e corrigir o que não conduz a um processo de ensino-aprendizagem adequado. A principal função da avaliação é contribuir para o sucesso desse processo. De acordo com os autores é necessário verificar, ao longo do percurso, se estão a ser cometidos erros ou desvios que poderão impedir que se obtenha os resultados perspectivados.

Valadares e Graça (1998) enunciam os princípios gerais da avaliação: a) a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem; b) exige uma prévia e clara definição daquilo que se pretende avaliar e dos fins em vista; exige a escolha de vários instrumentos de avaliação em função dos objectivos e finalidades; exige que se tire partido dos pontos fortes de cada instrumento de avaliação e se reduza ao mínimo o efeito dos seus pontos fracos; é um meio necessário para se atingir (melhoria

da aprendizagem das crianças) um fim, e não um fim em si mesmo. O processo de avaliação é uma necessidade vital do ser humano, porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e colectivas. É intrinsecamente um processo contínuo, sistemático, subjectivo e prescritivo; depende dos objectivos e do contexto em que decorre; é multiforme (escalas de graduação, listas de classificação, etc.); adapta-se às mais diversas finalidades (curriculares, de ensino, de selecção, etc.).

4. Observação/avaliação

A creche enquanto contexto educativo tem como objectivo o desenvolvimento global e harmonioso de todas as crianças, dessa forma supõe-se que a observação/avaliação devam ser entendidas como prioritárias pelos educadores de infância como forma de:

Conhecer a criança;

Compreender comportamentos;

Reorientar a prática educativa.

Como preconiza Cró (2006, 2008) a avaliação consiste na observação contínua e formativa dos progressos realizados pela criança (aquisições em diferentes campos do desenvolvimento) e permite comprovar as mudanças originadas pelas diferentes intervenções. Verifica-se, então, como um instrumento indispensável à avaliação introduzindo modificações no processo ensino-aprendizagem, com o intuito de o adaptar às características das crianças e recolher informações acerca da evolução das mesmas. Os critérios de avaliação devem indicar o tipo e grau de aprendizagem que se espera que a criança alcance no final de cada etapa, trata-se de uma avaliação formativa de capacidades e não de saberes. Para Cró (1987) o educador deve realizar essa avaliação recorrendo à observação das crianças ao longo da concretização de rotinas diárias e de actividades educativas, com a finalidade de atingir determinados objectivos. É, naturalmente, uma tarefa difícil, quando se é observador e actor ao mesmo tempo, mas educar é uma arte que visa sempre, qualquer que sejam os métodos ou técnicas de que se disponha, o desenvolvimento harmónico e global da personalidade do educando. Da mesma forma Spodek e Saracho (1998) consideram que toda a avaliação envolve alguma forma de observação, seja numa situação

controlada, como o preenchimento de uma grelha, seja num ambiente espontâneo. O educador para poder intervir adequadamente terá de saber observar e problematizar. Estrela (1994) reforça esta posição referindo que o educador terá de interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas. Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes.

Para Vayer et al. (1990) a observação é o olhar posto sobre a actividade desta ou daquela criança, deste ou daquele grupo de crianças. É igualmente a atenção dada ao que elas realizam. A observação pode ser realizada de forma: *directa*, em que o observador olha ou regista (para voltar a ver) os acontecimentos ou comportamentos das crianças sem intervenção que vise modificá-los; *provocada*, a criança é colocada numa situação determinada pelo observador; ou *indirecta*, dividindo-se em dois aspectos, análise de produções espontâneas e entrevistas ou questionários a pessoas que conhecem a criança. A observação realizada de forma directa, provocada ou indirecta incluiu-se em um dos dois tipos de observação, que correspondem a dois níveis de intenção: observação contínua, desenvolvida ao longo do tempo e observação pontual, realizada num determinado momento e em determinada situação.

Damas e De Ketele (1985) consideram que a observação e a avaliação são os principais pilares em que se baseia a relação adulto/criança e também as bases de uma verdadeira educação. Assim, observar é um processo que inclui atenção voluntária e inteligência com o objectivo de recolher informações de determinado objecto ou situação. Avaliar implica seleccionar de entre um conjunto de informações e critérios, os mais adequados ao objectivo fixado, para tomar uma decisão. Através da observação e do registo das estruturas fundamentais do desenvolvimento da criança, os profissionais de educação, podem aprender melhor as múltiplas especificidades que estão implicadas e realizar uma melhor monitoragem dos equilíbrios e desequilíbrios que os processos de desenvolvimento naturalmente implicam, verificando COMO a criança se vai situando nessa dinâmica (Rosa, 1994).

Tavares e Alarcão (1999) recordam que a avaliação se baseia em dados tanto quanto possível objectivos, colhidos a partir da observação e da medida, mas que passa, posteriormente, por um juízo de valor que interpreta os dados obtidos relativamente aos dados esperados. Ao avaliar, três perguntas devem ser colocadas: **o que se vai avaliar? Como? Para quê?** Sendo a observação um dos componentes da avaliação apresenta-se, então, como elemento básico para uma prática avaliativa adequada e, ao mesmo tempo, um passo essencial para um diagnóstico devida-

mente fundamentado. O objectivo a ter em vista durante a observação é a melhoria do ensino e da aprendizagem e para o alcançar é necessário observar atentamente as crianças, o seu relacionamento consigo próprias, com os colegas, com o(s) educador(es), com a família, com a escola, com a sociedade, com o conhecimento. À semelhança de Vayer et al. (1990) Tavares e Alarcão (1999) também propõem formas de realizar observações: observação orientada, sistemática e observação não-orientada. Na primeira define-se antecipadamente o que se quer observar, apoia-se em instrumentos de observação especialmente construídos para focar um ou outro aspecto que dependem dos elementos sobre os quais se quer fazer incidir a observação. Por outro lado, quando se parte para a observação sem definição de aspectos ou comportamentos a observar, trata-se da observação não-orientada, observa-se tudo o que, no momento, parecer digno de observação.

É através da observação que o indivíduo conhece o mundo à sua volta, o contexto em que está inserido e, dessa forma, adequar-se a ele mais eficazmente. Trata-se de uma atitude natural e implícita nas relações entre indivíduos e entre estes e a realidade. Na intervenção educativa, o educador observa constantemente a criança, sendo a partir destas observações e em função de determinados objectivos, que regula a sua actividade e a dos seus educandos. A observação é assim parte integrante do processo educativo e quanto mais for uma atitude consciente e intencional, mais eficaz será, tanto como instrumento de conhecimento como forma de avaliar a actuação. Contudo, existem dificuldades inerentes ao papel do educador como observador como: ratio adulto/criança, tempo de qualidade para observar, ser em simultâneo educador e observador. Sendo assim, torna-se imprescindível que o acto de observação seja planificado, definindo observador, momento de observação e situação a observar em conformidade com os objectivos comportamentais pré-definidos.

5. Instrumento de observação/avaliação

A avaliação das aprendizagens implica o recurso a práticas pedagógicas que se suportam em procedimentos e instrumentos diversificados que regulam as acções e os processos de ensino – aprendizagem e que, simultaneamente, determinam o perfil desenvolvimental das crianças. Nesta ordem de ideias, Cró (2006,2008, 2009, 2011), Zabalza (2000) e Rosa (1994) destacam a utilização de algum tipo de registo como uma das características da avaliação na educação de infância. Uma boa avalia-

ção pressupõe a utilização de um instrumento de registo que deve ser fácil de utilizar e compatível com o trabalho desenvolvido no contexto educativo. Os registos são informações deveras importantes onde é possível procurar elementos para elaborar uma síntese acerca do desenvolvimento das crianças. Neste tipo de registos, a objectividade não é um fim absoluto, dado que o educador sente, pensa ou compreende o que vê com a sua interioridade pessoal. Não é relevante pretender alterar este aspecto, uma vez que, o importante é possuir meios para observar e compreender a forma pessoal de “ver”, aprendendo com isso a evitar exageros interpretativos.

Valadares e Graça (1998) debruçam-se sobre a validade, fidelidade e aplicabilidade como características fundamentais de qualquer instrumento de avaliação. A validade traduz em que medida o instrumento corresponde à função para o qual foi concebido enquanto a fidelidade traduz em que medida o instrumento, quando utilizado mais do que uma vez, com as mesmas crianças, fornece resultados semelhantes, relaciona-se com a consistência e repetibilidade dos resultados fornecidos. No que respeita à aplicabilidade, um instrumento de avaliação pode ser válido e fiel num determinado uso que dele se faz e não ter aplicabilidade, porque o seu uso exige demasiado tempo ou porque se torna demasiado dispendioso, etc.

Em jeito de conclusão, pode sistematizar-se a utilização de um instrumento de observação/avaliação em torno da objectividade e rigor, uma vez que servirá de guia à observação e dará, ao educador, pontos de referência concretos; da avaliação desenvolvimental, baseada em comportamentos sinais observáveis; da optimização da acção educativa e da reorientação educativa, a partir da reflexão sobre a própria prática.

6. Princípios de referência para a avaliação

Na perspectiva de Zabalza (1997) há uma série de princípios que devem actuar como um marco de referência relativamente à avaliação:

6.1 Avaliar é comparar

Enquanto se avalia faz-se uma medição (recolha de informação) e uma valoração. Cada uma destas dimensões cumpre funções diferentes no processo de avaliação. Através da medição constata-se o estado actual da situação a avaliar e através da valoração comparam-se os dados obtidos na medição que traduzem o ‘como é’ do aspecto a avaliar e determinados parâmetros de referência que reflectem o ‘como

era' ou 'como devia ser'. Sem a valoração, a avaliação ficaria reduzida a uma mera medição, descontextualizada. Sem a medição, a valoração isolada dá lugar a uma opinião subjectiva e não a uma avaliação.

6.2 Avaliação como processo e/ou sistema

A avaliação não deve ser separada do processo ensino-aprendizagem e tem: um **propósito**, pois cada avaliação responde a uma ou várias intenções; uma **técnica**, seleccionada em função do propósito; **questões**. Escolhida a técnica redigem-se as questões, problemas ou aspectos a verificar; uma aplicação que contempla o tipo de situação, as condições em que se realiza a recolha de informação; uma **resposta** ou comportamento das crianças que realizam as tarefas solicitadas; uma **correção**, ou seja, o avaliador mede os resultados; uma **classificação**, o avaliador valora os resultados; e **consequências** derivadas da avaliação, de tipo pessoal, familiar ou outra.

A avaliação como um processo, deve seguir uma série de passos, que não são independentes entre si, estando relacionados e que se condicionam entre si, ou seja, a avaliação actua como um sistema. O processo de avaliar não pode ser confundido com classificação ou com técnica utilizada, pois para saber avaliar é necessário analisar a forma como se vai dando cada passo do processo e atender ao facto da avaliação estar integrada num processo de ensino-aprendizagem, de onde resultam considerações: estruturais e diacrónicas.

Na primeira o processo de ensino-aprendizagem é constituído por um conjunto de variáveis ou componentes em que cada componente desempenha uma função relativamente ao conjunto de todos. A principal função da avaliação em relação ao processo/sistema de ensino-aprendizagem é facilitar a informação/valoração acerca do funcionamento dos componentes desse sistema e o conjunto de todos como totalidade sistémica. Se se entende que no processo ensino/aprendizagem aparecem como elementos relevantes os objectivos, conteúdos, meios, relações de comunicação, organização e avaliação, então a avaliação desempenha, dentro desse sistema, o papel de obter e analisar dados relativos ao funcionamento de cada um deles.

A avaliação está integrada no processo de educação/ensino, numa consideração diacrónica do processo, ou seja, como uma sequência de actuações didácticas desenvolvidas ao longo de certos períodos de tempo. Quando verdadeiramente integrada no processo de ensino/aprendizagem, os resultados obtidos adaptam-se ao processo de forma a recuperar as lacunas detectadas, readaptando o ritmo e as es-

estratégias de ensino/educação, bem como a própria forma de avaliação. Ela tem lugar no seio do processo de ensino, afectando-o. O educador depende do diagnóstico da situação que a avaliação lhe oferece, devendo registar todos os dados que esta permite e integrá-los na fase seguinte do processo. Isso pode significar a necessidade de retomar algumas aprendizagens ainda não assimiladas, ou a de procurar outras estratégias de trabalho se concluir que as anteriores não resultaram.

A avaliação é um importante recurso do desenvolvimento qualitativo e melhoria do processo de educação/ensino e deve incluir todos os componentes que o ensino apresenta, uma vez que, reduzir a avaliação à consideração de apenas uma técnica, de apenas uma área, de apenas uma situação e de apenas uma modalidade traduz-se no seu empobrecimento.

7. Considerações finais

Atendendo a que a activação do desenvolvimento global da criança nos primeiros anos de vida é de primordial importância para os anos seguintes, será necessária uma pedagogia sustentada em práticas educativas de qualidade, que faculte à criança a oportunidade de vivenciar sentimentos de confiança e segurança afectiva, de interacção e de autonomia. A creche é um contexto privilegiado para realizar a recolha de importantes informações, acerca do desenvolvimento das crianças e proceder à adequação de estratégias conducentes à aquisição de novas competências. Gordon (2005) descreve que até aos três anos a criança aprende a andar, a controlar os esfíncteres, a correr, a alimentar-se, a usar a linguagem verbal, a satisfazer as suas necessidades e a discriminar auditivamente todos os sons da língua materna. Trata-se de um período desenvolvimental extremamente rápido e rico, em que a criança aprende através da exploração que lhe é proporcionada.

Já em 1978 Piaget destacava a importância do período que decorre entre o nascimento e a aquisição da linguagem, marcado por um desenvolvimento mental extraordinário, frequentemente mal avaliado por não ser acompanhado de palavras que permitam seguir passo a passo o progresso, o que se torna ainda mais decisivo para a evolução psíquica, pois consiste numa conquista, através de percepções e de sentimentos, do universo prático que rodeia a criança (Piaget, 1978). Por estas razões, Brazelton e Cramer (1989) referem que quanto mais pequena é a criança, maior é a necessidade de avaliações sucessivas.

Com crianças pequenas parece claro que o sistema mais adequado de avaliação é a avaliação individualizada, segundo Zabalza (2000), a avaliação mediante a comparação com outras crianças da mesma idade pode não ser conclusiva. As crianças não têm obrigatoriamente que parecer-se com outras, quanto ao seu nível de desenvolvimento, ritmo, características de actuação ou resultados obtidos. Desta forma, o principal objectivo da avaliação individualizada é perceber se a criança vai evoluindo a um ritmo considerável, se essa evolução se produz de forma suficientemente equilibrada (em todas as dimensões) e se as dificuldades com que se deparam vão sendo ultrapassadas. A avaliação deve ser encarada então, como um instrumento de aperfeiçoamento constante do processo de ensino-aprendizagem considerando sempre, como objectivo primordial o desenvolvimento integral da criança. O processo avaliativo é, portanto, constituído por todas as reflexões e actividades que se realizam, com o intuito de recolher informações que possibilitem melhorar as acções educativas.

A avaliação de crianças dos zero aos três anos é uma avaliação informal baseada na observação comportamental. O registo de situações relevantes é uma importante forma de avaliação, sendo que esse registo pode ser feito de diversas formas, nomeadamente, através de grelhas de Observação/Avaliação. As grelhas de observação/avaliação, como refere Cró (2006, 2008, 2009), permitem abarcar o desenvolvimento, com base nos comportamentos identificados. Na perspectiva da autora a utilização de uma grelha de observação/avaliação, em situação natural, implica conhecer o objecto de observação/avaliação e as referências que apoiam os comportamentos significativos que possam indiciar o desenvolvimento das crianças.

Referências Bibliográficas

- Barros, J. (2001). Avaliação global: conceito, classes e modelos. *Avaliação. Psicologia, Educação e Cultura*, (5) 1, 45-59.
- Brazelton, T. B., & Cramer, B. G. (1989). *A relação mais precoce: os pais, os bebés e a interação precoce*. Lisboa: Terramar.
- Cortesão, L. (1993). *Avaliação, formativa – que desafios?* Porto: ASA.
- Cró, M.L., Andreucci, L., & Pinho, A. M. (2011). Psicomotricidade, Resiliência, Saúde, Sucesso e Bem-Estar na Educação de Infância. *Cap., Handbook of Research on ICTs for Healthcare and Social Services*. (aceite para publicação).
- Cró, M.L. & Pinho, A.M. (2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista Ibero-Americana de Educação*. Versión digital, seção De los lectores. Organización dos Estados Ibero-americanos para a educação, a ciência e a cultura.
- Cró, M. L. & Pinho, A. M. (2010). The evaluation process in educational child care environment. International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). Madrid: IATED.
- Cró, M. L. (2008). Innovation as a form of intervention in education. ICERI2008. International Conference of Education, Research and Innovation. ED. IATED. Madrid.
- Cró, M. L. (2006). *Actividades na educação pré-escolar e activação do desenvolvimento psicológico*. (2.ª Ed.). Lisboa: ESEJD.
- Damas, M., & De Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA.
- Lopes da Silva, I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa. Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica /Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Piaget, J. (1978). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pinho, A. M. & Cró, M. L. (2009). Perspectivação de um currículo em contexto educativo de creche. In Cró, M. L. (Org./Coord.) *Currículo e Inovação*. (141-148). Coimbra: Edições IPC – Inovar para Crescer.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rosa, J. (1994). *Observação e registo do desenvolvimento da criança em jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Sousa, A. (1997). *Programação e avaliação desenvolvimental: Na pré-escolaridade e no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B., Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.
- Vayer, P.; Coelho, M. H., & Pinheiro, A. (1990). *A observação da criança*. S. Paulo: Editora Manole.
- Ventura, L. (1996). Avaliação escolar e activação do desenvolvimento psicológico. In Tavares, J. e Bonboir, A. (Coords.) *Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação* (pp. 65-98). Aveiro: CIDINE.
- Zabalza, M. (2000). Evaluación en Educación Infantil. *Perspectivar Educação* (6), 30-55.

Susana Gonçalves [susana@esec.pt] é doutorada em Psicologia, Professora-Adjunta no Politécnico de Coimbra, Directora do CINEP (Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior) e investigadora externa da UIDEF (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação) da Universidade de Lisboa. Está envolvida em vários projectos internacionais, sendo membro da direcção da rede académica CiCe (Children's Identity and Citizenship in Europe) e da associação europeia CICEA. As suas áreas de investigação cruzam a Psicologia e a Educação, a Cidadania e a Comunicação Intercultural. É autora de artigos, capítulos de livros e livros, incluindo como organizadora. Publicações mais recentes:

- (no prelo, Routledge). *Seen at a Distance: How images, spaces and memories shape cultural encounters* (capítulo do livro *The challenges of diversity and intercultural encounters*, co-org. com Mark Carpenter).
- (no prelo, Peter Lang). *Diversity and the city* (capítulo do livro *Intercultural Policies and Education*, co-org. com Mark Carpenter).
- (2011, CICE). *Learning objects and Multimedia Resources in Citizenship Education and Education for Diversity*.
- (2011, VERLAG). *Multiculturalism and Intercultural Education from a Portuguese perspective*. (Capítulo do livro *Cultural diversity in the classroom*, de J. Spithourakis, W. Berg e J. Lalor (Eds.).)
- (2011). *Intangible culture, cooperation and intercultural dialogue among university students*. *Intercultural Education*, Vol. 22.

Florbela de Sousa [flsousa@ie.ul.pt] é doutorada em Educação pela Universidade de Iowa, EUA. Professora Auxiliar no IEUL (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa) e membro da unidade de investigação do UIDEF (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação) no grupo de investigação “Políticas de Educação e Formação”. Está envolvida em vários projectos internacionais, nomeadamente, como coordenadora nacional da rede académica CiCe (Children's Identity and Citizenship in Europe); na parceria na Unesco Chair on Gender Equality and Women's Empowerment (Coord. Universidade de Chipre); é membro da equipa do Projeto Europeu Comenius “ECLIPSE – European Citizenship Learning in a Programme for Secondary Education”. É consultora do Projeto MIPEX (Migrant Integration Policy Index) coordenado pelo British Council. A nível nacional é coordenadora do Projeto FCT/MEC “Trabalhar em Rede na Educação: Discurso e estratégias do poder autárquico em torno do sucesso e abandono escolares (2010-2013). Principais áreas de investigação e ensino: Políticas e Administração Educacional, Liderança Escolar e Educação para a Cidadania.

Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos [mariaeduardasantos983@gmail.com] é licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de Coimbra, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, pós-graduada em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Lourenço Marques. O seu percurso profissional é marcado pela formação de professores (dez anos como orientadora de estágios pedagógicos, colaboração na profissionalização em exercício na Universidade Aberta e docente de cursos de pós-graduação nas Universidades de Aveiro e São Paulo). Foi inspectora-orientadora na DGEB, directora do Instituto Universitário Dom Afonso III e membro efectivo do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES). Tem desenvolvido estudos de investigação no âmbito da Cidadania e da Didáctica e Epistemologia das Ciências. Actualmente é investigadora no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e conselheira científica no Instituto Universitário Dom Afonso III.

É membro dos Conselhos consultivos e/ou redactoriais de revistas nacionais e estrangeiras. É autora de Manuais escolares para o 5.º e 6.º anos de escolaridade. Tem publicado muitos artigos e capítulos em Portugal e no estrangeiro. Para além de autora dedica-se à actividade editorial. Dos livros de que é autora destacam-se: *Mudança conceptual na sala de aula – Um desafio pedagógico* (2.ª ed). Lisboa: Livros Horizonte, 1998; *Área Escola/Escola. Desafios interdisciplinares*. Lisboa: Livros Horizonte, 1994; *Desafios pedagógicos para o século XXI. Suas raízes em fontes de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa: Livros Horizonte; *A cidadania na “voz” dos manuais escolares. O que temos? O que queremos?*, Lisboa: Livros Horizonte, 2001. *Que Educação? Para que Cidadania? Em que Escola? (Tomo I: Que Educação? e Tomo II Que Cidadania?)*. Lisboa: Santos-Edu, 2005; *AMI FRON PAT. Histórias para não adormecer*. Lisboa: Livros Horizonte, 2008.

Gil Baptista Ferreira [gilbferreira@gmail.com] é PhD em Ciências da Comunicação (Universidade Nova de Lisboa, 2003), com tese sobre a relação entre os media e a formação das identidades. Autor dos livros *Linguagem e Modernidade* (Livros Horizonte, 2003) e *Comunicação, Media e Identidade* (Colibri, 2009) e co-organizador de *Conceitos de Comunicação Política* (Livros LabCom, 2010). Domínios de interesse: sociologia dos media, comunicação política e teorias do jornalismo. Investigador do LabCom, Laboratório de Comunicação e Conteúdos Online e Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Maria Helena Guerra Pratas [hpratas@isec.universitas.pt] é Professora Coordenadora Doutorada do Departamento de Educação e Orientadora do Núcleo Interdisciplinar de Formação Pessoal e Social do Instituto Superior de Educação e Ciências, ISEC, onde é também Provedora do Estudante. Investigadora Principal do CEIA – Centro de Estudos e Investigação Aplicada – coordena a linha de investigação sobre Ética e Cidadania. Integra a Comissão de Ética para a Investigação do Instituto Superior de Educação e Ciências – ISEC. Pertence à CICEA – The Children’s Identity and Citizenship European Association e à CICE Erasmus Network – “Children’s Identity and Citizenship in Europe”, rede temática internacional de investigação, financiada pela Comissão Europeia, com sede na London Metropolitan University, em Inglaterra: Erasmus Programme, Lifelong Learning Programme, Education and Culture DG, Project Number 142821-LLP-1-UK-ERASMUS-ENW, coordinated by Metropolitan University of London, UK (desde 2008).

Maria da Conceição Tomé [sao.dinis@gmail.com] é Professora bibliotecária do Agrupamento de Escolas de Silgueiros (actualmente em situação de equiparação a bolseiro e a beneficiar de bolsa (SFRH / BD / 60893 / 2009) da Fundação para a Ciência e Tecnologia para realização de Doutoramento). Licenciada em Ensino de Português-Francês. Mestre em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. Doutoranda em Estudos Portugueses, na Universidade Aberta. Investigadora do Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais (CEMRI). A sua actividade de investigação centra-se em questões ligadas às Bibliotecas Escolares, à problemática da leitura e da literatura infanto-juvenil.

Glória Bastos [gloria@univ-ab.pt] é Professora auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância, na Universidade Aberta, do qual é actualmente directora e onde coordena o Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas escolares. Tem o doutoramento em Estudos Portugueses,

com uma tese intitulada *Múltiplas Vozes. Sobre a construção do individual e do social no teatro para crianças*. Pertence ao Conselho Científico do Plano Nacional de Leitura e tem colaborado com o Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), nomeadamente ao nível da concepção do Modelo de Auto-avaliação para as Bibliotecas Escolares. Pertence à equipa autora dos novos Programas de Português para o Ensino Básico (homologados pelo M.E. em Março de 2009). Investigadora do CEMRI (Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais). A sua actividade de investigação tem privilegiado questões ligadas ao ensino da literatura, à problemática do livro infantil e às bibliotecas escolares, campos nos quais tem publicado vários livros e artigos, tendo igualmente sido convidada para participar em diversos colóquios e seminários.

Isabel Sofia Calvário Correia [icorreia@esec.pt] é doutorada em Culturas Ibéricas. Professora Adjunta da Área de Língua Portuguesa na Escola Superior de Educação de Coimbra, é Diretora da Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa e Coordenadora da Pós Graduação em Interpretação de Língua Gestual Portuguesa. Tem dedicado grande parte da sua investigação ao estudo da linguística contrastiva, Língua Gestual Portuguesa/Língua Portuguesa, e à Didática do Português como Língua Segunda para surdos, tendo vários artigos publicados nesses domínios, bem como orientações de dissertações de mestrado no âmbito da Língua Portuguesa e da Língua Gestual Portuguesa.

Pedro Balau Custódio [balaus@esec.pt] é Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Mestre em Literatura Portuguesa e Doutoramento em Didática da Literatura pela Universidade de Coimbra, foi coordenador regional do Programa Nacional de Ensino do Português. É atualmente Diretor do programa de Formação de Português para os 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico na ESEC e Diretor do Mestrado em Didática do Português, na mesma instituição. Possui diversas publicações em revistas especializadas no âmbito do ensino da literatura, da leitura e da escrita e tem orientado vários trabalhos de mestrado nestas áreas.

Jacinto Serrão de Freitas [jacinto.freitas@gmail.com] é licenciado em Física, ramo Ensino. Universidade da Madeira, 1999. Mestre em Educação na especialidade de Supervisão e Orientação da Prática Profissional, 2007-2009. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Doutorando em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão e Orientação da Prática Profissional, 2010-2011. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Maria Helena Costa Salema [mhsalema@fc.ul.pt] é doutorada em Educação, na especialidade de Pedagogia, pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (1996) Mestre em Educação, na especialidade de Supervisão e Orientação Pedagógica, pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (1986) e Licenciada em Filologia Germânica, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. É Professora no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Áreas de investigação: Aprender e Ensinar a Pensar, Educação para a Cidadania e Formação de Professores Recentemente, Coordenadora Nacional e membro do grupo director do Projecto do Conselho da Europa “Educação para a Cidadania Democrática” (2002-2005). Membro enquanto perito na Expert Network on Indicators for European, Active and Democratic Citizenship coordenado pelo “Center for research on lifelong learning” do “Joint Research Center” da Comissão Europeia e apoiada pelo Conselho da Europa. Publicou vários artigos e livros sobre a Educação para a Cidadania.

Mário Oliveira [mario.oliveira@ipleiria.pt] é docente da ESECS: doutorando em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Ambiental, com investigação sobre “As representações sociais da bacia hidrográfica do rio Lis através da imprensa local (1854-2004): ensaio histórico sobre a construção social do ambiente e da educação ambiental”; docente de Educação Ambiental; autor de publicações científicas e de divulgação científica sobre temáticas ambientais, o rio Lis, sua bacia hidrográfica e Educação Ambiental.

Luísa Pimentel [luisa.pimentel@ipleiria.pt] é docente da ESECS: doutorada em Sociologia, com tese desenvolvida no domínio das relações intergeracionais e dos cuidados a pessoas idosas em contexto familiar; coordenadora do Programa IPL 60+; prelectora em eventos científicos e autora de publicações científicas na área da velhice e envelhecimento; orientadora de teses de mestrado em Gerontologia; docente do Mestrado em Intervenção em Envelhecimento Activo – IPL.

Judite Vieira [judite.vieira@ipleiria.pt] é docente da ESTG: doutorada em Ciências da Engenharia, com tese intitulada “Transformações Biogeoquímicas na Bacia Hidrográfica do rio Lis”; coordenadora e docente dos Cursos de Licenciatura em Engenharia do Ambiente e Energia e Ambiente, autora de publicações científicas na área da qualidade da água.

Maria da Conceição Silveirinha é docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico: doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, Coordenadora do Conselho de Docentes do 1.º Ciclo E.B. do Agrupamento de Escolas de Correia Mateus – Leiria; responsável de vários projectos com crianças do 1.º Ciclo e em interacção com a comunidade.

Isabel Varregoso [isabel.varregoso@ipleiria.pt] é docente da ESECS: doutorada em Motricidade Humana, com tese desenvolvida sobre e com idosos; coordenadora do Projeto Lis: velho Rio Con’Vida; ex-coordenadora do Programa IPL 60+; coordenadora do Projecto Trad’Inovações e do Projecto GerAcções; orientadora de actividades intergeracionais há 4 anos; prelectora em eventos científicos em temáticas sobre o envelhecimento activo; co-orientadora de tese de doutoramento na área de programas de actividades física para idosos – EU, Espanha; coordenadora e docente do Mestrado em Intervenção em Envelhecimento Activo – IPL.

Rita Raimundo é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e concluiu a Parte Curricular do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Investigação e Intervenção Educativa, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Foi bolsreira da FCT e tem desenvolvido investigação na área da Educação e das ONGs.

Pedro Sérgio Pessoa é estudante de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Instituto Universitário de Lisboa.

Ana da Conceição Cardoso [anapecegueiro16@hotmail.com] é educadora do Agrupamento Vertical das Escolas do Cerco.

Dárida Maria Fernandes [daridafernandes@gmail.com] é Professora adjunta da área de Matemática na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Maria José D. Martins [maria.jose.martins@mail.telepac.pt] tem o grau de doutor em Psicologia da Educação, é Professora-Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Directora do curso de mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, membro efectivo do CIEP (Centro de investigação em Psicologia e Educação da Universidade de Évora), e colaboradora externa da UIDEF (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação) da Universidade de Lisboa. Tem estado envolvida em projetos de investigação e as suas áreas de investigação cruzam a Psicologia e a Educação, interessando-se particularmente pelos temas da violência escolar, indisciplina, bullying, cyberbullying, educação sociomoral e cidadania. É autora de vários artigos em actas e revistas científicas nacionais e internacionais, e de um livro. Algumas publicações recentes:

- Martins, M. J. D.; Oliveira, T.; Barros, J. P.; Espírito Santo, J. ; Bonito & Trindade, V. (2011). Concepções sobre qualidade de ensino em estabelecimentos de ensino superior público em Portugal. Revista Iberoamericana de Educação, 56, 159-177. Disponível em http://www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie56
- Martins, M. J. D. & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. Revista Iberoamericana de Educação, 53, 185-202. Disponível em: http://www.rieoei.org/boletin53_1.htm
- Martins, M. J. D. & Vicente Castro, F. (2010). How is social competence related to aggression and victimization in school? International Journal of Developmental and Educational Psychology, XII, 3, 305-315.
- Martins, M. J. D. (2009). Maus tratos entre adolescentes na escola. Penafiel: Editora Novembro.
- Martins, M. J. D. (2008). Desenvolvimento sociomoral, ética profissional e educação para a cidadania ao longo do ciclo de vida. Revista de Psicología, XX, 1, 419-428.

Glória Solé [gsole@ie.uminho.pt] é professora auxiliar da Universidade do Minho, no Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão. Doutorada em Estudos da Criança com a Tese- O Ensino da História no 1.º CEB: a conceção do tempo e a compreensão história das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento. A sua investigação centra-se no desenvolvimento da compreensão temporal e histórica nas crianças. Tem vários artigos e comunicações sobre a compreensão temporal e histórica das crianças, em didática da história para o ensino primário e um livro publicado sobre metodologia de ensino História: Freitas, M.L.; Solé, G.S. & Pereira, S. (2010). Metodologia de História. Angola: Plural Editores. Integrou e colaborou no projeto Metas de aprendizagem do Pré-escolar e Ensino Básico, para o Ministério de Educação, coordenado pela professora Isabel Barca, professora Associada com agregação da Universidade do Minho publicado: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Membro da CICE – Children’s Identity & Citizenship in Europe Thematic Network. Membro da CiCe Assotiation (Children’s Identity & Citizenship in Europe). Membro da A.P.H. (Associação de Professores de História). Membro da Heirnet (History Educators International Research Network).Membro do CIEd (Centro de investigação em Educação) da Universidade do Minho.

Joana Dias [jdias78@hotmail.com] nasceu em Lisboa, em 1978. Licenciou-se em Pintura em 2004, pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, tendo realizado profissionalização em serviço no ensino das Artes Visuais em 2009. Realizou mestrado em Ciências da Educação,

especialização em Educação Intercultural, no ano de 2010. O seu percurso profissional tem vindo a ser desenvolvido, ora na elaboração de um trabalho criativo pessoal, tendo realizado e participado em exposições individuais e colectivas de artes plásticas, ora no exercício de funções enquanto docente no ensino básico e secundário.

Maria de Lourdes Cró [mlurdescro@gmail.com] é Professora Coordenadora com Agregação em Ciências da Educação, na especialidade de Psicologia da Educação, pela Universidade de Aveiro, docente da Escola Superior de Educação do Instituto politécnico de Coimbra, é Sócia fundadora do CIDInE – Centro de Investigação Difusão e Intervenção na Educação, sediado na Universidade de Aveiro. Membro da Assotiation International de Recherche sur la Personne de l'Ensignant – AIRPE. Membro da Assotiation International de Pédagogie Expérimental de Langue Francaise – AIPELF, Vice-presidente da OMEP a nível nacional (Organização Mundial da Educação Pré-Escolar), Membro do Collège Universitaire Franco-Portugais. Membro do Groupement Européen d'Étude et Recherche pour la Formation des Enseignants Chrétiens (Assotiation International) – GERFEC. Membro da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – SPCE. Membro da Associação Nacional de Professores – ANPEB. Coordenadora de projectos de investigação, a nível nacional e Internacional: Sócrates (Língua e Erasmus), P. europeu de cooperação (Língua), Coménius, Arion, FORPAREA e EDIPROF (P. Comunitário INTERREG III A), Projecto E-RIA e PORMAT-Aveiro Digital. Autora de 5 livros, 14 Capítulos de livros, alguns deles em colaboração, diversos artigos, em revistas e actas de congressos na área de Psicologia da Educação e de Ciências da Educação, publicados, a nível nacional e internacional. É citada no 2000 Outstanding intellectuals of the 21st century (2009), 5th Edition, Great Britain (p.188) e em Who's in the world (2008) Who's Who in America Publication (p.527).

Ana Mafalda Pinho [anacastropinho@hotmail.com] é licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Desempenha a função de Educadora de Infância que acumula com a função de Directora Técnica numa Instituição Particular de Solidariedade Social. É mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social pela Universidade de Aveiro e doutoranda do curso de Psicologia do Desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. É membro da Unidade de Investigação CIDInE – Centro de Difusão da Investigação e Intervenção Educativa – Universidade de Aveiro e é autora, em parceria, de vários artigos e trabalhos na área da educação publicados em Portugal e outros países.



Escola e comunidade

Laboratórios de cidadania global

Índice

- 5 Prefácio**
- 13 Cidadania Global e Educação Superior**
- 27 Políticas educativas de integração de imigrantes: Expectativas e investimento público**
- 39 Educação em cidadania / Educação pela cidadania / Educação para a cidadania**
- 55 Dilemas e desafios da identidade nos espaços sociais online**
- 69 O currículo e a prática na Educação para a Cidadania Global**
- 83 Encontrar o Outro nos livros: A literatura juvenil ao serviço da construção de uma cidadania global**
- 95 Duas formas de ler o mundo: O Português e a Língua Gestual Portuguesa**
- 109 A Escola e a Cidadania Global**
- 125 Educação para a cidadania activa: Causas ambientais, comportamentos sociais**
- 141 As OGNs e a promoção de uma educação para a cidadania nas escolas**
- 159 Experienciar a cidadania activa no Jardim de Infância em contexto matemático**
- 177 Identidade e cidadania em adultos de nacionalidade portuguesa**
- 189 Consciência histórica: Estudo longitudinal com crianças do 1.º ciclo ao 8.º ano**
- 207 O que pais muçulmanos residentes na área da Grande Lisboa desejam para os seus filhos**
- 223 O processo avaliativo em contexto educativo de creche**
- 239 Notas Biográficas**